



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Departamento de Educación y Psicología Social

Área de Psicología Social

**ASPECTOS COMUNES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR,
DE PAREJA Y FILIO-PARENTAL EN LA
ADOLESCENCIA.**

Un estudio cualitativo

TESIS DOCTORAL

Alejandra Castañeda de la Paz

Directores: Dr. Gonzalo Musitu Ochoa. *Universidad Pablo de Olavide*

Dra. Belén Martínez Ferrer. *Universidad Pablo de Olavide*

Dr. David Moreno Ruiz. *Universidad Pablo de Olavide*

SEVILLA, 2014



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

D. Gonzalo Musitu Ochoa, Catedrático de Universidad en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide,

Dña. Belén Martínez Ferrer, Profesor contratado. Doctor en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide,

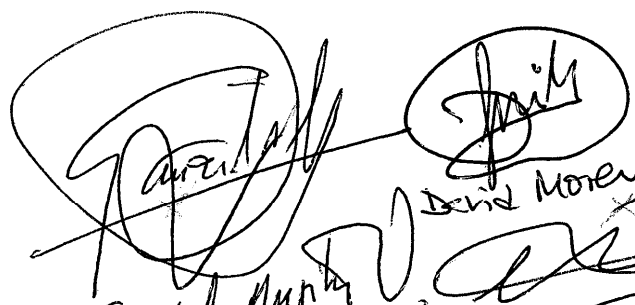

D. David Moreno Ruiz, Profesor contratado. Doctor en el en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide,

En calidad de director y co-directores, respectivamente, de la Tesis Doctoral que presenta Dña. Alejandra Castañeda de la Paz, bajo el título "Aspectos comunes de la violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia: Un estudio cualitativo", hacen constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que debe juzgarle, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y a los efectos oportunos.

En Sevilla a 25 de junio de 2014.


Gonzalo Musitu Ochoa, David Moreno Ruiz

Belén Martínez Ferrer

Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación del proyecto I+D PSI2012-33464 “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

A mis padres Fabio y Reyes.
A mis hermanos María y Fabio.
A Michel y Yago.
A Gonzalo.
Y a todos los que nos están esperando.

AGRADECIMIENTOS

“A la primera ola siguieron otras muchas que fueron disminuyendo poco a poco en intensidad, pero tan activas y continuadas en los primeros momentos, que admito que me las vi y me las deseé para no caer por la borda”

(Vázquez Figueroa, *A la deriva*)

Este extracto ejemplifica algunos de los momentos que he vivido a lo largo de la realización de este trabajo. Me he encontrado a la deriva a veces, y a punto de caer por la borda algunas otras. Mantenerme a flote en esta larga travesía, disfrutar de la misma y llegar a buen puerto, ha sido gracias a la ayuda de todas las personas que nombro a continuación.

Quiero agradecer a Gonzalo Musitu Ochoa por permitirme realizar este trabajo bajo su dirección, por la firmeza con que lo ha dirigido y guiado, y por la confianza depositada en mí durante todo este tiempo. Igualmente, mi más sincero agradecimiento a mis codirectores Belén Martínez y David Moreno por vuestras sugerencias, consejos, soluciones y el continuo apoyo. Este agradecimiento quiero hacerlo extensible a todos los miembros del Grupo Lisis, que de una u otra manera son parte esencial de este trabajo, y muy especialmente a Gonzalo del Moral.

Esta tesis no podría haberse realizado sin la inestimable colaboración y apoyo de la Dirección General de Justicia Juvenil de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía y de la Fundación Diagrama. Agradecemos personalmente la implicación de la Directora General, Carmen Belinchón Sánchez, así como a los técnicos de la Junta de Andalucía que han colaborado activamente en la consecución de este estudio. Del mismo modo, queremos agradecer a Emilio Fernández y a todo el equipo técnico del CIMI El Limonar su disposición, cariño y cercanía para permitirnos conocer de cerca el mundo de la violencia filio-parental. Es también necesario mostrar nuestro agradecimiento a los profesores, padres y adolescentes de los distintos centros educativos que nos han abierto sus puertas para transmitirnos tantas y tan valiosas opiniones y conocimientos de manera desinteresada acerca de la violencia escolar y violencia de pareja.

Gracias a mis amigos más cercanos por mostrarme vuestro apoyo en los momentos difíciles y por estar siempre presentes a pesar de mi distanciamiento. Gracias a Juan Algarín por el último impulso. Y por supuesto a mi familia, a mis padres, mis hermanos, a Michel y Yago, a Gonzalo, a Dolores Leyva y Pe de la Paz, y a todos los que ya no están, no sabéis cuánto habéis contribuido a que llegue hasta aquí. Un agradecimiento especial a Lolita y Juan Miguel por ayudarme en momentos críticos de mi vida. También a Tula, por estar siempre a mis pies todas las horas que he dedicado a la investigación.

**ASPECTOS COMUNES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR,
DE PAREJA Y FILIO-PARENTAL EN LA
ADOLESCENCIA.**

Un estudio cualitativo

TESIS DOCTORAL

Alejandra Castañeda de la Paz

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	19
-------------------	----

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. CONDUCTA VIOLENTA EN LA ADOLESCENCIA. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.....	25
---	-----------

CAPÍTULO II. VIOLENCIA ESCOLAR (<i>BULLYING Y CIBERBULLYING</i>).....	29
1. Incidencia.....	30
1.2 Variables socio-demográficas de agresores y víctimas.....	31
Sexo de agresores y víctimas.....	31
Edad de agresores y víctimas.....	32
Nivel socio-económico.....	33
Influencia de la fratría.....	33

CAPÍTULO III. VIOLENCIA EN PAREJAS ADOLESCENTES.....	35
1. Incidencia.....	36
1.2 Variables socio-demográficas de agresores y víctimas.....	37
Sexo de agresores y víctimas.....	37
Edad de agresores y víctimas.....	38
Nivel socio-económico.....	39
Influencia de la fratría.....	39

CAPÍTULO IV. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL.....	40
1. Incidencia.....	41
1.2 Variables sociodemográficas de agresores y víctimas.....	43
Sexo de agresores y víctimas.....	43
Edad de agresores y víctimas.....	44
Nivel socio-económico.....	45
Influencia de la fratría.....	46

CAPÍTULO V. FACTORES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR, DE PAREJA Y FILIO-PARENTAL EN LA ADOLESCENCIA.....	47
1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979).....	47
2. Factores familiares.....	50
2.1 Comunicación y clima familiar.....	50
2.2 Estilos de socialización parental.....	53
2.3 Violencia intrafamiliar.....	58
2.4 Estructura familiar.....	60
3. Factores escolares.....	63
3.1 Clima escolar.....	64
3.2 Relación profesor alumno.....	65
3.3 Actitud hacia la autoridad.....	66
4. Factores sociales y comunitarios.....	68
4.1 Estatus social.....	68
4.2 Reputación.....	69
4.3 Relaciones interpersonales.....	70
4.4 Apoyo social comunitario.....	72
5. Factores individuales.....	75
5.1 Autoestima.....	75
5.2 Soledad.....	76
5.3 Empatía.....	78
5.4 Depresión.....	80
5.5 Ideación suicida.....	82
5.6 Satisfacción vital.....	84
5.7 Consumo de alcohol y drogas.....	85
6. Victimización y relaciones violentas en la adolescencia.....	87

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA.....	93
OBJETIVO GENERAL.....	97
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	97
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	99

MUESTRA.....	99
CRITERIOS DE SELECCIÓN MUESTRAL.....	100
COMPOSICIÓN MUESTRAL.....	102
ESTRATEGIAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN: EL GRUPO DE DISCUSIÓN.....	103
PROCEDIMIENTO.....	106
ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS.....	109

TERCERA PARTE

ESTUDIOS: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

ESTUDIO UNO: Violencia y victimización en la adolescencia.....	121
ESTUDIO DOS: Violencia de género en parejas adolescentes.....	147
ESTUDIO TRES: Percepciones de adolescentes, padres y expertos sobre la violencia filio-parental.....	162
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	182
TABLA RESUMEN DE ASPECTOS COMUNES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, DE PAREJA Y FILIO-PARENTAL.....	207
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217

OTROS ÍNDICES

ÍNDICES DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1. Ciclo de la violencia.....</i>	36
<i>Gráfica 2. Representación del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....</i>	48
<i>Gráfica 3. Modelo bidimensional de socialización y tipologías</i>	55
<i>Gráfica 4. Ejemplo de codificación abierta.....</i>	111

<i>Gráfica 5. Ejemplo de Nota o “Memo”</i>	112
<i>Gráfica 6. Ejemplo de creación de categoría “agresor”</i>	113
<i>Gráfica 7. Ejemplo de construcción de categoría, subcategoría, propiedad y dimensión</i>	114
<i>Gráfica 8. Ejemplo de codificación axial</i>	115
<i>Gráfica 9. Resumen de categorías resultado del proceso analítico</i>	117
<i>Gráfica 10. Causas de la violencia en la relación de pareja durante la adolescencia</i>	151
<i>Gráfica 11. Hipótesis de la respuesta desplazada al castigo</i>	165
<i>Gráfica 12. Hipótesis del absentismo escolar</i>	167
<i>Gráfica 13. Hipótesis del consumo de drogas</i>	168
<i>Gráfica 14. Hipótesis del sentimiento de inferioridad</i>	168
<i>Gráfica 15. Factores de riesgo de la violencia filio-parental</i>	177

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Definición de agresividad, agresión y violencia</i>	26
<i>Tabla 2. Principales diferencias de resultados entre amplias muestras poblacionales y otros estudios de violencia filio-parental</i>	42
<i>Tabla 3. Características investigación cualitativa</i>	94
<i>Tabla 4. Variable, fuente y criterio de selección muestral de los adolescentes</i>	101
<i>Tabla 5. Composición de la muestra</i>	103
<i>Tabla 6. Distribución de grupos de discusión por contexto de recogida de datos</i>	105
<i>Tabla 7. Número de participantes y distribución por sexo de grupos de discusión por contexto de recogida de datos</i>	105
<i>Tabla 8. Términos utilizados para definir la violencia escolar entre iguales en el contexto escolar</i>	122
<i>Tabla 9. Perfil del “buen profesor” y del “mal profesor”</i>	134
<i>Tabla 10. Análisis de las causas de la baja implicación parental en los centros educativos</i>	138

<i>Tabla 11. Manifestaciones de la violencia.....</i>	150
<i>Tabla 12. Factores comunes entre la violencia escolar, de pareja y filio-parental.....</i>	207

ANEXOS

Los siguientes documentos se incluyen en un CD adjunto para facilitar su consulta.

Teorías de la delincuencia juvenil

Guiones grupos de discusión

Trascripción grupos de discusión

Autorización reproducción metodología

Carta invitación

Resume ATLAS. ti

El masculino se utilizará de forma genérica a lo largo de todo el estudio. Cuando la distinción de género sea necesaria se especificará.

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

En la sociedad actual la concepción del período adolescente defendida por Hall sigue teniendo gran relevancia a pesar de sus detractores (Bandura y Walters, 1959; Coleman, 1980), y aunque la imagen de la adolescencia no es tan negativa en nuestros días, sí hay suficiente evidencia acerca de la presencia de importantes cambios en este período del ciclo vital. En esta etapa, uno de los cambios más significativos y relevantes tienen lugar en la relación con los iguales de ambos sexos y con la pareja (Marcus, 2007), mientras que el vínculo con la familia se mantiene (Collins, 2003).

Durante la adolescencia, la conducta violenta puede convertirse en una forma habitual de relacionarse, y esta violencia puede afectar al tipo de interacciones personales y emocionales que posteriormente se establecen. En varios informes realizados en nuestro país (Centro Reina Sofía, 2011; Defensor del Pueblo, 2007), se indica que en estos últimos años se ha producido un incremento considerable en conductas violentas de los adolescentes dirigidas contra el grupo de iguales, la pareja y los progenitores.

De los tres tipos de expresiones violentas, la violencia hacia los iguales en el contexto escolar ha recibido gran atención de la comunidad científica y educativa durante los últimos años. La magnitud considerable que ha adquirido se debe a las serias consecuencias de estos comportamientos en el ajuste de los adolescentes involucrados, ya sea como agresores, víctimas u observadores. En relación con este tipo de violencia, en esta última década un nuevo tipo de acoso entre adolescentes conocido como *cyberbullying*, ha provocado que los problemas del adolescente en el contexto escolar se trasladen y continúen en la red (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Li, 2007, McKenna, 2007). La utilización de medios electrónicos o tecnológicos para maltratar o intimidar a la víctima es lo que caracteriza este subtipo o modalidad de acoso.

En el ámbito de las relaciones afectivas, las cifras resultan alarmantes como se infiere de los informes elaborados por el Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género del Consejo General del Poder Judicial (2010), el Centro Reina Sofía (Sanmartín, Iborra, García y Martínez, 2010), el Instituto de la Mujer (2010) e investigaciones que se podrían considerar pioneras (Alberdi y Matas, 2002; Amor, Echeburúa, de Corral, Zubizarreta y Sarasua, 2002; Frye y Karney, 2006). Sin embargo, apenas existen estudios que se centren en la violencia de género en la adolescencia, por

lo que no contamos con datos oficiales sobre la incidencia de esta conducta en menores de 18 años. Este aspecto es de particular interés en la medida en que en esta etapa comienzan las primeras relaciones de pareja (Billingham, Bland y Leary, 1999; Lewis y Fremouw, 2001).

Finalmente, la violencia filio-parental es un fenómeno relativamente reciente, que en España comienza a experimentar un incremento sostenido a partir de 2006, lo cual se evidencia en los datos que ofrece la Memoria de la Fiscalía General del Estado (2006). El problema de la violencia filio-parental es mucho más que un hecho aislado, pero la investigación en torno a las causas y efectos de este tipo de violencia es escasa. Los estudios todavía incipientes en este campo se han centrado en los perfiles de agresores, víctimas y las posibles causas explicativas personales, familiares y escolares (Cottrell y Monk, 2004; Gallagher, 2004a; Routt y Anderson, 2011).

Esta investigación pretende analizar los tres tipos de conducta violenta en la adolescencia –escolar, de pareja y filio-parental-, pero de manera conjunta, de ahí que tenga un verdadero sentido científico, ya que es muy escasa la investigación que se ha realizado teniendo en cuenta los factores de riesgo y de protección comunes a los tres tipos de violencia así como la posible interrelación existente entre estas conductas. Además, nos parece importante incorporar algunas variables que han sido determinantes en la explicación de alguno de estos comportamientos con el objeto de conocer su posible influencia en los demás. Así sucede por ejemplo, con la reputación social (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Cava y Musitu, 2002; Emler y Reicher, 2005; Rodríguez, 2004) o el estatus (Alsaker y Olweus, 1992; Cillessen y Mayeux, 2004; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008), ampliamente estudiados en la violencia escolar y que no han recibido la misma atención en la investigación sobre violencia de pareja y filio-parental.

La estructura de esta tesis se comprende en dos partes. En la primera parte se revisan por un lado, los conocimientos teóricos existentes sobre la violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia, y se delimitan determinadas variables familiares, escolares, sociales e individuales de gran relevancia en este ámbito de estudio en cuanto a factores de riesgo y de protección. Las variables que analizaremos se centran, en especial, en aquellas categorías teóricas extraídas del análisis cualitativo

inductivo llevado a cabo en esta tesis y que se presentará extensamente en el apartado correspondiente. Es decir, a partir de los resultados se ha construido el marco teórico que permitiera comparar los hallazgos de esta tesis doctoral con aquellos derivados de la tradición investigadora en el campo de la violencia en la adolescencia desde el punto de vista de la Psicología Social, llevándose a cabo así el determinante proceso denominado *triangulación teórica*, encaminado a validar los resultados de la investigación cualitativa. En concreto, las variables que se presentarán desde el punto de vista individual son: la autoestima, la soledad, la empatía, la depresión, la ideación suicida, la satisfacción vital y el consumo de alcohol y drogas. En cuanto a las variables del entorno o ambientales nos centraremos en las familiares (comunicación y clima familiar, estilos de socialización parental, violencia intrafamiliar y estructura familiar); escolares (clima escolar, relación profesor alumno y actitud hacia la autoridad) y sociales (estatus social, reputación, relaciones interpersonales y apoyo social comunitario). Por último dedicaremos un apartado a la relación existente entre la victimización y las relaciones violentas en la adolescencia.

La segunda parte del trabajo se corresponde con el apartado empírico, donde se exponen los objetivos de la investigación, el método y los resultados más destacados obtenidos durante la elaboración de esta tesis, que en su conjunto consta de tres estudios. En el Estudio Uno se analiza la violencia y victimización en la adolescencia desde la perspectiva de los adolescentes, padres y profesores; en el Estudio Dos la violencia en la relación de pareja desde el punto de vista de los adolescentes; y en el Estudio Tres la percepción de adolescentes, padres y expertos sobre la violencia filio-parental. Finalmente, se presenta un apartado de discusión general, donde se destacan los aspectos comunes obtenidos de los diferentes estudios, y un apartado de conclusiones finales. Paralelamente, se presenta en soporte CD donde se adjunta una revisión sobre las teorías de la delincuencia juvenil dado que algunas de estas conductas son constitutivas de delito, tal y como ocurre en los casos de agresión filio-parental o en las relaciones de noviazgo.

Con esta tesis pretendemos aportar una mayor comprensión de estas conductas violentas que ejercen los adolescentes en sus contextos de relación más significativos con la finalidad última de que las conclusiones obtenidas, puedan servir de punto de partida en la elaboración de posteriores estudios, y sobre todo, de programas de prevención más eficaces. Para ello hemos adoptado una perspectiva ecológica en el

sentido expuesto por Bronfenbrenner (1979), donde se considera que la problemática de la violencia en la adolescencia solo puede comprenderse a partir de la interacción de distintos elementos que implican tanto a la persona como a sus contextos de socialización. Para este modelo, el adolescente crece y se desarrolla activamente a través de la relación con su entorno social, espacio sometido a una transformación constante, por medio de interacciones bidireccionales afectadas desde múltiples ambientes o contextos y que están organizados en estructuras concéntricas anidadas.

CAPÍTULO I. CONDUCTA VIOLENTA EN LA ADOLESCENCIA. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.

Para estudiar las conductas violentas de los adolescentes hacia los progenitores, el grupo de iguales y la pareja, es necesario tener en cuenta los contextos específicos en los que se produce, los factores implicados en su etiología y las motivaciones subyacentes a cada agresión. No obstante, proponemos, antes de analizar estas expresiones violentas, establecer una definición clara y precisa de los términos implicados en este complejo asunto.

Para ello debemos diferenciar entre *agresividad* y *violencia*, ya que no son términos sinónimos. Conceptualizamos la *agresividad* como una tendencia, instinto o pulsión innata de la especie humana, funcionalmente adaptativa que forma parte de las estrategias de afrontamiento de los seres humanos a las amenazas externas (Valzelli, 1983). La *violencia* consiste en un acto que aunque depende del potencial de agresividad, está modelado por factores culturales, de tal manera que afirmamos que por naturaleza el ser humano es agresivo pero no violento (Sanmartín, 2000). La violencia tiene como principal motivo y efecto la lesión y destrucción del oponente, causándole un dolor o daño extremo que carece de cualquier objetivo biológico o adaptativo (Peña, 2010). Desde esta perspectiva, la agresividad se entiende como una tendencia, una actitud y la violencia como una práctica, una conducta.

La definición de violencia aportada por la Organización Mundial de la Salud en el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (2002) sería “toda acción u omisión intencional que, dirigida a una persona, tiende a causarle daño físico, psicológico, sexual o económico”. De esta forma, la violencia tendría como fin la consecución de logros a través del uso de diferentes actos de agresión física, psicológica, sexual, negligente o económica (OMS, 2002). De acuerdo con esta definición, otro de los términos que creemos necesario diferenciar es el de *agresión*. Esta se define como una forma de conducta cuyo objetivo o meta consiste en producir consecuencias aversivas, ya sean físicas o emocionales, en otro que quiere evitarlas (Dollard, Doob, Miller, Mower y Sears, 1939; Zillman, 1979). Por tal motivo, la noción de daño físico hacia alguien no es esencial para que exista agresión, lo importante es la consecuencia aversiva que la otra persona experimenta. Con el objeto de diferenciar entre violencia y

agresión, Peña (2010) añade que la violencia constituye un tipo de agresión desadaptada, que no guarda relación con la situación social en la que se desarrolla o que se da en una dirección espacial inadecuada.

Según la intencionalidad, la agresión puede ser instrumental u hostil (Bandura, 1973; Cerezo, 1999). Cuando las agresiones persiguen lograr ciertos beneficios tales como poder, estatus en el grupo de iguales, sometimiento o beneficios económicos entre otros, se habla de *agresión instrumental*, siendo utilizada con fines distintos de los de la propia agresión. Cuando el sujeto busca provocar daño a otro, o cuando se encuentra enojado y trata de herir para disminuir este estado, se habla de *agresión hostil o emocional*. A modo de ejemplo podemos decir que si alguien agrediese a otro individuo para causarle la muerte nos encontraríamos ante un agresor hostil, pero si esta agresión tuviese como objeto conseguir dinero entraríamos en la categoría del agresor instrumental. Muchas veces resulta complicado distinguir ambos tipos de agresión, pues las motivaciones subyacentes persiguen tanto incentivos como deseo de dañar y destruir. Nosotros utilizaremos en nuestro trabajo los términos agresión o conducta agresiva como el vehículo o el medio que utilizan la agresividad y la violencia. En la Tabla 1 se recogen los principales criterios conceptuales diferenciadores entre la agresividad, la agresión y la violencia expuestos a lo largo de la presente tesis.

Agresividad	Agresión	Violencia
<p>Patrón de conducta biológico, adaptativo.</p> <p>Es una tendencia, una actitud.</p> <p>Ayuda a la supervivencia del individuo y la especie (pauta de aprendizaje para evitar riesgos y peligros).</p> <p>Compartido por animales y humanos.</p>	<p>Vehículo usado para manifestar la agresividad o la violencia.</p> <p>Puede ser instrumental y emocional u hostil.</p> <p>Existe intencionalidad.</p> <p>Consiste en hacer daño (físico o emocional) y dominar a alguien que pretende evitarlo.</p>	<p>Formas de agresión en el que el valor adaptativo se ha perdido.</p> <p>Reacción que no guarda aparentemente relación con los estímulos desencadenantes originarios.</p> <p>Es exclusiva de los humanos y básicamente aprendida.</p> <p>Tiene como objetivo la lesión y destrucción del oponente causando un daño extremo.</p>

Tabla 1. Definición de agresividad, agresión y violencia

En el estudio de la conducta violenta se utilizan otros términos que creemos interesantes delimitar. Con frecuencia, se señala que la conducta violenta constituye una conducta de riesgo. Se definen las *conductas de riesgo* como aquellas acciones voluntarias o involuntarias, realizadas por un individuo o comunidad, que puede llevar a consecuencias nocivas (Krauskopf, 1995). Las conductas de riesgo, si bien son diversas, coinciden en que, a través de estos comportamientos, los adolescentes y los jóvenes pretenden expresar el rechazo a las normas convencionales, su independencia ante el control paterno o alcanzar un rol prestigioso con el grupo de amigos que en ocasiones expresa una adaptación pasiva a la sociedad de consumo (Berra y Dueñas, 2008). A la aparición de conductas de riesgo en la adolescencia contribuyen determinados factores como la sensación de invulnerabilidad o mortalidad negada, la necesidad y alto grado de experimentación emergente, la susceptibilidad a la influencia y presión de los pares y, la necesidad de trasgresión en el proceso de autonomía y reafirmación de la identidad (Corona y Peralta, 2011).

Otro de los términos a los que haremos alusión a lo largo de esta tesis será el de *conducta antisocial*, entendida como aquel comportamiento que no se ha ajustado a la normativa social o moral (Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez, 2006). Es por tanto, un comportamiento que infringe las normas e intereses sociales además de ser una acción perjudicial o dañosa contra los demás, tanto personas como animales o propiedades, siendo su factor principal –aunque no exclusivo ni necesario- la agresión. Las manifestaciones de la conducta antisocial van desde la desobediencia, agresividad, impulsividad hasta los delitos sexuales, el homicidio o el suicidio entre otras (Stoff, Breiling y Maser, 1997). De este modo, el término conducta antisocial se utilizará en referencia "a cualquier conducta que infrinja reglas sociales y/o sea una acción contra los demás" (Kazdin y Buela-Casal, 1994).

Si bien la conducta violenta puede surgir en la infancia, en la adolescencia su presencia es más elevada (Loeber y Farrington, 2001), pudiendo incrementarse debido a la aparición de determinados factores de riesgo que pueden provocar el mantenimiento persistente de estos comportamientos a lo largo del tiempo (Moffitt, 1993). De esta manera, las conductas antisociales aisladas que surgen habitualmente no tienen significación clínica ni social para la mayoría de los niños, sin embargo, cuando estas conductas son extremas, persistentes en el tiempo y resistentes al cambio hablamos de

trastornos de conducta. Kazdin (1995) define los trastornos de conducta como “un patrón de comportamiento, persistente a lo largo del tiempo, que afecta a los derechos de los otros y violenta las normas apropiadas de la edad. Implica la presencia de conductas inadecuadas para la edad, dificultades en el funcionamiento diario del chico en el ámbito familiar, escolar y/o social, llegando a ser vistos con frecuencia como “inmanejables” por las personas de su entorno”. En nuestra investigación, el término trastorno de conducta quedará reservado para la "conducta antisocial clínicamente significativa, y que sobrepasa el ámbito normal de funcionamiento" (Kazdin y Buela-Casal, 1994).

Por último, el término **delincuencia** según la Real Academia Española (2001), se define de acuerdo a una acción u omisión voluntaria o imprudente penada por la ley. En ocasiones esta acción es constitutiva de delito según la edad del sujeto, como ocurre con el consumo de alcohol o la conducción de automóviles, que si son realizadas por adultos no son consideradas infracciones. Cuando hablamos de *delincuencia juvenil*, la terminología legal describe a aquellas personas que no poseen la mayoría de edad penal, que cometen actos penalmente punibles y que son síntomas del trastorno de conducta (Murray y Farrington, 2010). En estos casos, la responsabilidad penal de los menores presenta frente a la de los adultos un carácter primordial de intervención educativa. Además, legalmente se distingue entre el tramo de edad comprendido entre los 14 y 16 años, y el comprendido entre los 17 a 18 años, existiendo para estos últimos una agravación específica en aquellos delitos que revisten violencia, intimidación o grave peligro para las personas. Las infracciones cometidas por los menores de 14 años se consideran irrelevantes y, en los casos que puedan producir alarma social, se estima que pueden ser subsanados adecuadamente desde el ámbito familiar y asistencial civil (Chinchilla, Gascón, García y Otero, 2005).

CAPÍTULO II. VIOLENCIA ESCOLAR (*BULLYING* Y *CYBERBULLYING*).

Podemos considerar la violencia escolar como cualquier tipo de comportamiento violento que se da en el centro educativo, entre los que se encuentran aquellos dirigidos a hacer daño al alumnado, al profesorado, a objetos o material escolar y que puede ser puntual u ocasional (Serrano e Iborra, 2005). Un tipo de violencia específico entre iguales es el *bullying*, término acuñado por Olweus (1993) para definir una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o varios hacia otro. Se caracteriza por ser intencionado y persistente, sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta. A diferencia de otros actos de violencia escolar, una de las características específicas del *bullying* es la existencia de un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, estableciéndose de esta manera una jerarquía de dominación-sumisión. Así, el alumno que es víctima de esta situación muestra dificultad para defenderse y, en cierta medida, se encuentra inerte ante el alumno o los alumnos que le acosan (Olweus, 1998).

Según la tipología de Rodríguez (2004), las formas que adopta el *bullying* pueden ser de acoso *verbal*, caracterizado por acciones como poner mote, hacer burlas, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar; el acoso *físico* implica conductas de agresión como golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas. El acoso *emocional* se materializa en acciones como chantajes, extorsiones para conseguir algo y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo); por último, el acoso *sexual* es el menos frecuente, y se refiere a comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

En esta última década ha surgido una nueva forma de acoso entre iguales conocido como *cyberbullying*. Se define como una conducta agresiva e intencional, que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett, 2008). En muchos casos hay una continuidad entre el acoso escolar tradicional y el acoso cibernético, de

modo que los problemas del adolescente en el contexto escolar se trasladan y continúan en la red (Buelga et al., 2010; Li, 2007; McKenna, 2007).

Hay que señalar que en la literatura científica en general se distinguen dos tipos de víctimas: pasiva y agresiva (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999; Díaz-Aguado, 2002; Olweus, 1978). El primer tipo puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad. La víctima agresiva por su parte, es posible que desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores. Ambos tipos de víctimas presentan algunas características en común, como su situación social de aislamiento en la escuela y su impopularidad entre los compañeros.

Por último, dentro del acoso escolar existen también los espectadores o testigos, que pueden ser de dos tipos (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009). Los que no intervienen; porque no les importa lo que ocurre (indiferentes), porque tienen miedo del agresor aunque se sienten culpables por no hacer nada (culpabilizados), o porque justifican el poder que tiene el agresor sobre la víctima (amorales). Por otro lado, están los espectadores que sí intervienen, bien apoyando al agresor, animándole y jaleándole, bien apoyando y ayudando a la víctima con riesgo incluso para su propia seguridad.

1. Incidencia

A escala nacional, el Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (1999, 2007) señala que el 30% de estudiantes de enseñanza secundaria habían sido víctimas esporádicas de algún tipo de agresión, y casi un 6 % víctimas de una forma continuada y habitual. Además, entre el 27 y el 32% de los alumnos que se declaran como víctimas sufren abusos por agresión verbal, seguido de la exclusión social y las agresiones contra propiedades (en este caso, esconderlas). Por el contrario, el 5% informaba ser responsable del acoso a otros compañeros.

Los resultados presentados en 2007 por el Defensor del Pueblo no coinciden con los obtenidos en el informe del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005), realizado con una muestra de 800 estudiantes de 12 a 16 años, de los cuales el 2,5% manifiesta ser

víctima de acoso escolar, mientras que el 5% se declara perpetrador de dicho acoso. Más recientemente, Cerezo (2009) en un estudio con muestras aleatorias de centros públicos y privados de primaria y secundaria, sitúa el nivel de incidencia en torno al 23%. Es posible que el tipo de medidas utilizadas en estos estudios esté incidiendo en la variabilidad de porcentajes encontrados. En investigaciones donde se analizan distintos tipos de agresión tanto manifiesta como relacional –entendida esta como un acto que se dirige a provocar un daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo-, se han obtenido porcentajes más elevados, sobre todo de victimización informada (Crick, Casas y Nelson, 2002; Hawley, 2003; Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001).

En cuanto al *ciberbullying*, la mayoría de estudios epidemiológicos concuerdan en señalar una cifra de entre 20 y 40% de jóvenes que comunican ser víctimas de esta modalidad de acoso (Dehue, Bolman y Vollink, 2008; Hinduja y Patchin, 2008; Patchin y Hinduja, 2006; Ybarra y Mitchell, 2008). Estas cifras se ven atenuadas cuando se establece un criterio temporal (por ejemplo, haber sido víctima de *ciberbullying* en los últimos doce meses). En España no hay hasta el momento un volumen de investigaciones suficientemente amplio.♦ Destacamos los datos aportados por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, INTECO (2012), donde se señala una incidencia del 5,9% de *ciberbullying* pasivo, es decir, aquellos casos donde el joven es víctima del ciberacoso, mientras que los casos de acoso activo tienen una incidencia del 2,9%. Otros datos aportados por el INTECO indican que un 5,1% de los padres españoles son conscientes de que otros niños ejercen ciberacoso sobre su hijo, mientras que un 3,5% sabe que el menor insulta, amenaza o acosa a otros, o que el menor graba y difunde imágenes de otros sin su consentimiento.

1.2 Variables sociodemográficas

Sexo de agresores y víctimas

En la mayor parte de los estudios realizados se pone de manifiesto que el *bullying* es una problemática fundamentalmente masculina, los chicos suelen mostrar una mayor participación en estos comportamientos desde todos los roles, como agresor o bullie (Cerezo, 1999; Johnson y Lewis, 1999; Olweus, 1998; Ararteko, 2006), como

♦ Para una revisión más exhaustiva ver Garaigordobil (2011)

víctima (Glover, Gough, Jonson y Cartwright, 2000) e incluso como víctima-agresiva o víctima-pasiva (Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001).

Es posible que el predominio masculino en el *bullying* encontrado en la mayoría de los trabajos obedezca a un sesgo en las medidas de los estudios. Este hecho podría explicar por qué en aquellas investigaciones donde se toman medidas de *bullying* considerando exclusivamente conductas agresivas directas y físicas, los chicos presentan una frecuencia de implicación muy superior a las chicas. Sin embargo, cuando se tiene en cuenta tanto la violencia directa como la indirecta (principalmente, la difusión de rumores y la exclusión social), las diferencias en función del sexo tienden a desaparecer (Andreou, 2000). En este sentido, sería posible que chicos y chicas utilicen preferentemente distintos tipos de agresión pero en niveles similares, de modo que las diferencias entre ambos sean más cualitativas que cuantitativas (Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001). También, se ha observado que las diferencias por sexos en víctimas están desapareciendo (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Edad de agresores y víctimas

Respecto del curso o edad en el que es más probable que se den este tipo de comportamientos, no existe consenso en la literatura científica actual. Algunos autores consideran que las conductas de *bullying*/victimización son más frecuentes en la educación primaria (6-11 años) que en la secundaria (12-16 años) (Borg, 1999; Olweus, 1998), aunque otros afirman que es estable a lo largo de toda la educación obligatoria o incluso más frecuente en la educación secundaria, siendo el segundo ciclo (entre los 14 y los 16 años) el más conflictivo (Cerezo, 1999; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002; Ortega, 1994; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). De hecho, existen argumentos que explicarían la menor presencia de acosadores en el primer curso de la ESO, es decir, a los 12 años, y la mayor presencia a partir de 2º de la ESO (Avilés y Monjas, 2005). Este dato se justifica por el desconocimiento del alumnado de su grupo, del centro y su inexperiencia o falta de historia en la totalidad del centro. También parece existir acuerdo en la idea de que después de los 16 años desciende generalmente la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo (Avilés y Monjas, 2005; Martín, Martínez, López, Martín y Martín, 1998).

Los resultados aparentemente contradictorios sobre la edad de mayor incidencia del *bullying* pueden tener como origen, nuevamente, distintas concepciones y medidas que los investigadores deben tener muy en cuenta. Eslea y Rees (2001) sugieren que a medida que el niño va entrando en la adolescencia concede más importancia a las agresiones directas, mientras que las indirectas pasan a un segundo plano y, por tanto, no las incluye en su definición particular de *bullying* (y puede que no las reflejen en los cuestionarios o entrevistas de los investigadores). En este sentido, parece ser que existe una escalada en el tipo de actos violentos cometidos por los adolescentes, de modo que normalmente participan en primer lugar en conductas que implican formas menos graves de agresión como molestar a los compañeros, para pasar posteriormente (sobre los 14-16 años) a comportamientos que implican más el contacto físico o la violencia manifiesta (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998).

Nivel socioeconómico

Para Olweus (1998), las condiciones socioeconómicas de las familias (incluyendo los ingresos económicos, el nivel cultural de los padres o el tipo de vivienda) no están relacionadas con el *bullying*, y señala como explicación para estos resultados la relativa homogeneidad social de los países escandinavos. En otros países donde la desigualdad social sea mayor, los resultados pueden ser diferentes en la medida en que las circunstancias adversas en la familia podrían estar ejerciendo una posible influencia sobre las conductas de acoso escolar. Así pues, en algunos estudios se ha señalado la relación positiva entre el bajo nivel socioeconómico y la mayor probabilidad de verse envuelto en situaciones de victimización y acoso escolar (Cerezo y Ato, 2010; Carlerby, Viitasara, Knutsson, y Gadin, 2013), sin embargo, en otras investigaciones no se observó esta relación (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post, y Heraux, 2009; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2013). Lo que sí parece existir es una asociación entre el bajo nivel socioeconómico de la familia y las actitudes de justificación hacia la violencia (Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2013).

Influencia de la fratría

Sheline, Skipper y Broadhead (1994) compararon en su estudio a alumnos de educación primaria envueltos en situaciones de violencia con alumnos no implicados en estos actos, comprobando que el hecho de ser un grupo más numeroso de hermanos se

encontraba ligado a la violencia en el ámbito escolar, ya que se potencia un mínimo control sobre sus miembros. También parece que las interacciones agresivas entre hermanos y la victimización, son una forma de entrenamiento para el comportamiento agresivo en otras situaciones, por ejemplo con compañeros de clase (Mc Kinnon-Lewis, Starnes, Volling y Johnson, 1997; Wolke y Samara, 2004). De la misma manera, la presencia de hermanos mayores con problemas de conducta, violencia o delincuencia fomenta la aparición de estos actos en los hermanos menores por mecanismos de modelado o aprendizaje (García, Shaw, Winslow y Yaggi, 2000). En cambio, la buena relación con los hermanos mayores actúa como factor de protección ante los problemas de adaptación escolar en adolescentes en situación de desventaja social (Piñero, 2010).

CAPÍTULO III. VIOLENCIA EN PAREJAS ADOLESCENTES.

Se define la violencia en el noviazgo como “todo acto, omisión, actitud o expresión que genere, o tenga el potencial de generar daño emocional, físico o sexual a la pareja afectiva con la que se comparte una relación íntima sin convivencia ni vínculo marital” (Castro y Casique, 2010). En un principio, el interés por el tema de la violencia en el noviazgo se centró en el estudio de la victimización de las mujeres jóvenes, sin embargo, parece que las tendencias en la última década han experimentado algunos cambios fundamentados en la implementación de instrumentos para evaluar la frecuencia de la violencia cometida o sufrida por ambos sexos (Rojas-Solís, 2013).

Este tipo de violencia puede tomar muchas formas, incluyendo el abuso físico, psicológico y sexual, que pueden coexistir, o que puede caracterizarse por uno solo de ellos (Center for Disease Control and Prevention, 2006). La violencia *física* comprende una amplia variedad de actos que van desde un empujón intencionado, una bofetada o arrojar objetos, hasta el extremo del asesinato. El maltrato físico, además de poner en riesgo la salud y la vida de las personas agredidas en los casos más extremos, provoca miedo intenso y sentimientos de humillación. La violencia *psicológica* incluye aspectos verbales y emocionales como los insultos, los desprecios y las humillaciones; también supone violencia psicológica el ignorar a una persona (no hablar a alguien o hacer como si no existiera) así como la amenaza de agresión física. Por último, la violencia *sexual* implica cualquier contacto sexual no deseado, desde levantar las faldas a una chica hasta la violación (Povedano, Jiménez y Valdivieso, 2013).

En la teoría de Walker (1979) se afirma que la violencia tiene lugar de forma gradual y presenta un carácter cíclico: inicialmente, la violencia aparece como un incidente o estallido ocasional que ambos miembros de la pareja interpretan como una expresión de pasión, o como un intento de mejorar su relación en un momento dado. A continuación, mientras que en algunas parejas la violencia no va más allá del control y el abuso emocional y verbal en determinados momentos, en otras la violencia es frecuente e implica una combinación de todos los tipos de abusos. Finalmente se produce el arrepentimiento, a veces instantáneo, seguido de un período de disculpas y promesas de que nunca más volverá a suceder. Este ciclo tiende a repetirse a lo largo de

la relación, tendiendo muchas veces a desaparecer la última fase con el transcurso del tiempo.



Gráfica 1. Ciclo de la violencia (Walker, 1979)

1. Incidencia

Los estudios realizados sobre la prevalencia de las relaciones violentas durante el noviazgo en la adolescencia son todavía incipientes y, procedentes en su mayoría, de países anglosajones. En gran parte de estas investigaciones se afirma que existe una cierta frecuencia y normalidad de actos violentos durante el noviazgo, que suele afectar a una tercera parte de la población joven y que se caracteriza por ser bidireccional y en formas menos graves de agresión (Karakurt y Cumbie, 2012; McDonnell, Ott y Mitchell, 2010). Por tanto, en la actualidad se sugiere una cierta paridad de sexos en los acontecimientos agresivos en el noviazgo, lo que no necesariamente implica equivalencia en las consecuencias sufridas (Rojas-Solís, 2013). En cuanto a los datos sobre la incidencia de este tipo de violencia, los resultados que se reflejan no son del todo concluyentes principalmente por dos motivos: la amplia variedad en cuanto a los comportamientos agresivos medidos que se asumen bajo la misma etiqueta, y la pluralidad de términos que se utilizan en los estudios para denominar este tipo de comportamientos (Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary y Muñoz, 2007; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008; Viejo, 2012).

En nuestro país, los datos disponibles proceden del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (2011), donde se pone de manifiesto un incremento de hasta el 65% desde el 2003 al 2007 en la frecuencia de episodios de maltrato en parejas a partir de los 16 años de edad. Muñoz-Rivas et al. (2007) señalan que, el 90% de los jóvenes encuestados admitían haber atacado verbalmente a sus parejas, reconociendo un 40% de los mismos haber llevado a cabo también agresiones físicas contra ellas. Por su parte, Ortega et al. (2008) obtienen resultados que muestran una implicación alta, aunque ocasional, de chicos de ambos sexos con independencia de la edad y del comportamiento analizado. Los adolescentes se reconocen agresores ocasionales de sus parejas, sobre todo de agresiones verbales y relacionales, pero también de agresiones físicas, con una incidencia de alrededor del 48% para ellos y el 55% para ellas. Creemos interesante destacar que, de forma paralela a estos comportamientos, las parejas adolescentes se implican con elevada frecuencia en conductas denominadas violencia de baja intensidad como insultos o empujones (Sebastián, Ortiz, Gil, Gutiérrez del Arroyo, Hernaiz y Hernández, 2010).

1.2 Variables sociodemográficas

Sexo de agresores y víctimas

En varios estudios se ha observado que las adolescentes cometen agresiones verbales y agresiones físicas menores en mayor medida que los varones, mientras que los chicos expresan una mayor implicación en agresiones físicas graves (Archer, 2000; Miller, 2011; Muñoz-Riva et al., 2007). La menor gravedad de las agresiones perpetradas por las chicas ha hecho que frecuentemente sean subestimadas (Frieze, 2000), aunque sí nos ha permitido observar que, tanto chicos como chicas se ven envueltos en agresión y victimización de y hacia sus parejas, asumiendo ambos el rol de víctima y de agresor dentro de la relación (González y Santana, 2001; Moffitt, Caspi, Rutter y Silva, 2001).

En este sentido, la violencia física y psicológica presenta tasas de implicación similares para ambos sexos: chicos y chicas son victimizados en la misma medida en manos de sus parejas, y ellas son tanto o más proclives que ellos a ejercer esta violencia (Archer, 2000; Miller, 2011; Rivera-Rivera, Allen-Leigh, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala y Lazcano-Ponce, 2007). No obstante, la violencia psicológica es ejercida con

más frecuencia que la física por jóvenes de ambos sexos (González y Santana, 2001), siendo su empleo más habitual por parte de las chicas (Muñoz-Riva et al., 2007), mientras que la violencia sexual es ejercida en mayor medida por los chicos (Fernández-Fuertes, Orgaz y Fuertes, 2011; O'Keefe, 1997; Ortega et al., 2008).

Por otro lado, el ciberacoso como forma de ejercer la violencia sobre la pareja es un problema que está generando alarma social como consecuencia de algunos sucesos mediáticamente muy relevantes. La Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (Torres, Robles y de Marco, 2013) informa que esta modalidad de acoso supone prácticas como el robo de contraseñas para acceder a información personal, críticas continuadas, revelación de intimidades de la pareja tras extinguirse la relación y, muy especialmente, prácticas de sexting. Esta forma de acoso consiste en el envío de fotos íntimas de contenido erótico a, inicialmente, la lista de contactos de los conocidos, a partir de los cuales se distribuye exponencialmente. Dado el carácter reciente de este estudio, actualmente no contamos con un porcentaje en nuestro país de la población expuesta en estos momentos a este tipo de peligros. Sí sabemos que el ciberacoso lo ejercen mayoritariamente los chicos que tienen o han tenido una relación de pareja con la acosada y, principalmente, a través del whatsapp, el tuenti y las llamadas al móvil.

Edad de agresores y víctimas

El inicio de la violencia en la relación de noviazgo se sitúa entre los 12 y 16 años para ir progresivamente aumentando con la edad (Marcus 2007), aunque es la franja comprendida entre los 16 y los 24 años la más propensa para ser victimizado dentro de la relación de pareja (Bureau of Justice, 2000). Cuando se analiza con más detalle el tipo de agresión se observa que, respecto de las agresiones físicas, la edad en la que los chicos participan con mayor frecuencia en estas conductas es en torno a los 16 años para decrecer durante los últimos años de adolescencia y primeros de la juventud (Foshee y Reyes, 2011). Sin embargo, en otros estudios se apunta que la violencia de género comienza, generalmente, en las primeras relaciones sentimentales durante la adolescencia, y que estos patrones violentos de comportamiento se mantienen en la etapa adulta (Billingham et al., 1999; Makin-Byrd y Bierman, 2013).

En los datos del Instituto Nacional de Estadística del año 2009 (en Samaniego y Freixas, 2010), se indica que en 2007 del total de denuncias por malos tratos un 2,12%

correspondió a chicas menores de 17 años. En Andalucía, los adolescentes refieren un agravamiento de los comportamientos a medida que se avanza en edad, con un punto máximo en torno a los 17-18 años, volviendo a disminuir la gravedad posteriormente. En cuanto a la victimización grave, son las chicas quienes más la padecen, señalándose el punto de máxima victimización en torno a los 16 años (Viejo, 2012). También en nuestra comunidad y, según los datos del Instituto Andaluz de la Mujer (2009), el 4,41% de las víctimas atendidas por violencia de género corresponde a chicas de entre 15 y 19 años de edad.

Nivel socio-económico

Son numerosos los estudios donde se afirma que los factores socio-económicos, como el nivel educacional y categoría profesional de los padres o los ingresos familiares, no se relacionan con la violencia de género en la adolescencia (Foshee, Benefield, Ennett, Barman y Suchindran, 2004; Magdol, Moffitt, Caspi y Silva, 1998; O'Keefe y Treister, 1998). Sin embargo, Malik, Sorenson y Aneshensel (1997) hallaron en su estudio que el nivel educacional de los padres –más que los ingresos familiares-, se asocia a la victimización en la relación de pareja. Una posible explicación a estos resultados, es que los progenitores con trabajos altamente cualificados suelen tener amplias jornadas laborales que les impiden llevar a cabo una adecuada supervisión sobre los hijos. El nivel de escolaridad sí parece que desempeña un rol importante como factor de protección de la violencia en la relación de pareja, pues a medida que aumenta el nivel educativo, se incrementa el grado de asertividad, se favorecen las relaciones en un plano de igualdad y disminuye el grado de abnegación, reduciéndose los escenarios que generan agresividad (Ramírez y Núñez, 2010).

Influencia de la fratría

Son escasos los estudios donde se ha valorado la influencia de las relaciones entre hermanos y la violencia de género en la adolescencia. Podemos destacar el llevado a cabo por Noland, Liller, Mc Dermott, Coulter y Seraphine (2004) donde se constata que la violencia entre hermanos constituye un precursor de otras formas de violencia; y aunque los chicos experimentan más conductas agresivas con los hermanos, son las chicas quienes más informan de situaciones violentas tanto como perpetradoras como víctimas durante el período de noviazgo (Archer, 2000; Muñoz-Riva et al., 2007).

CAPÍTULO IV. VIOLENCIA FILIO-PARENTAL.

Gran parte de las conductas que tienen lugar en la adolescencia y que van encaminadas hacia la búsqueda de identidad y la reafirmación de la personalidad, se caracterizan por ser opositoras, rebeldes o desafiantes hacia las normas o la autoridad de los padres (Ríos, 1994). Esta situación suele provocar perturbaciones temporales en el entorno familiar que se resuelven satisfactoriamente en la mayoría de los casos, sin embargo, en otras ocasiones puede desembocar en conflictos graves como sucede en los casos de violencia filio-parental. Esto nos lleva a plantear en qué se diferencian estas conductas –justificables como parte del proceso madurativo del adolescente- de aquellas que se enmarcan dentro de la violencia filio-parental. Para ello vamos a tomar como referencia una de las definiciones más completas desarrollada por Cottrell (2001), quien define el abuso a los padres como cualquier acto cometido por un hijo que tiene la intención de causar daño o perjuicio físico, psicológico, emocional y/o financiero para ganar poder y control sobre los padres. El punto de distinción con otras formas de conductas normativas en las interacciones parento-filiales durante la adolescencia, es el empleo del término abuso, lo que implica la intencionalidad de causar perjuicio o daño de cualquier índole a la otra persona.

Por lo general, se distinguen cuatro tipos de abuso parental: físico, psicológico, emocional y financiero (Cottrell, 2001). El abuso *físico* se refiere a comportamientos que implican pegar, empujar o lanzar objetos hacia los padres, mientras que el abuso *psicológico* hace referencia a actos como intimidar y humillar a los padres por medio, en muchas ocasiones, de violencia verbal. El abuso *emocional* implica el uso de mentiras, chantajes y otros juegos mentales maliciosos como amenazas manipulativas, mientras que el abuso *financiero* se refiere a conductas que implican robo y venta de posesiones de los progenitores o incluso la incursión en deudas a las que deben hacer frente los padres.

Es interesante resaltar que el concepto *abuso* se emplea normalmente en aquellas situaciones donde la persona de mayor poder se aprovecha de la más débil, como ocurre en el abuso infantil, de pareja o en el *bullying*. Sin embargo, en los casos de violencia filio-parental se produce un trastorno en la organización jerárquica familiar, siendo el miembro que ocupa la escala inferior en dicha jerarquía (no solo en cuanto a poder, sino

también en términos de recursos sociales y económicos) el que realiza el acto abusivo (Browne y Hamilton, 1998; Charles, 1986; Harbin y Madden, 1979). Esta circunstancia ha sido en gran parte la responsable de la dificultad para aceptar que este tipo de maltrato pudiera existir, llegando incluso a explicar la conducta violenta del adolescente como reactiva al abuso que sufre por parte de sus progenitores (Brezina, 1999; Charles, 1986; Coogan, 2011).

1. Incidencia

Los datos de los que disponemos actualmente en relación a la violencia filio-parental deben ser interpretados con cautela y contempladas sus aparentes contradicciones bajo tres condicionantes principales. Una primera limitación es que encontramos estudios de amplias muestras representativas de la población por un lado, y muestras clínicas, criminológicas o judiciales por otro, cuyas diferencias se recogen en la Tabla 2. En segundo lugar, muchas de las investigaciones en torno a este tema se desarrollaron entre los años 80 y principios de los 90, cuando únicamente se valoraba la violencia física pero no la psicológica, emocional y financiera, utilizándose entonces diferentes escalas de medida y métodos de recogida de datos (Bobic, 2002; Paterson, Luntz, Perlesz y Cotton, 2002). Y por último, no debemos olvidar las diferencias sociales y culturales existentes entre los países donde se han desarrollado estos estudios.

	Amplias muestras de población	Muestras clínicas, criminológicas y/o judiciales
Sexo del agresor	Aproximadamente el mismo número de varones y mujeres	Mayoritariamente varones
Víctima de la agresión	Igual o ligeramente superior las madres	Las madres en mayor medida
Estilos parentales de socialización.	En general, estilo autoritario	Amplia variedad, pero permisivo/indulgente en mayor medida
Nivel socio-económico	No hay relación o predomina alto nivel socio-económico.	Alto nivel socio-económico
Violencia intraparental	Resultados contradictorios o nulos	Existen antecedentes de violencia intraparental
Menores víctimas de padres abusadores	Aunque hay poca evidencia, se sugiere que el padre víctima es también abusador	El progenitor víctima rara vez ha sido abusador

Tabla 2. Principales diferencias de resultados entre amplias muestras poblacionales y otros estudios de violencia filio-parental (Gallagher, 2004a)

Por otra parte, existe un amplio consenso en los estudios criminológicos sobre violencia intrafamiliar en apuntar que la *cifra negra*, es decir, aquella que no aparece en modo alguno recogida en las estadísticas (por no haberse tenido conocimiento de los hechos por parte de los operadores sociales o judiciales), supera ampliamente al número de denuncias que, por esta causa, se reciben en la Fiscalía y los Juzgados de Menores. En este sentido, se afirma que el porcentaje de denuncias tramitadas solo significan la *punta del iceberg*, reflejando los datos oficiales publicados una pequeña porción del problema real (Agustina y Romero, 2013).

Los datos aportados por la Fiscalía del Menor en nuestro país señalan que las denuncias interpuestas por los progenitores agredidos se han triplicado en 3 años: en 2007 el número de denuncias fue de 2.603, en 2008 ascendieron a 4.211, en 2009 se presentaron 5.209 y en el año 2010 se registraron 8.000 denuncias (Aroca, 2013). En relación al tipo de violencia ejercida, Calvete, Orue y Sampedro (2011) estudiaron la incidencia de violencia física y verbal hacia los progenitores en una muestra de 1427 menores, donde el 7,2% de los adolescentes admitió haber llevado a cabo al menos, un

acto de violencia física, y el 65,8% de violencia verbal. Ibabe y Jaureguizar (2011) en el estudio realizado con una muestra de 485 menores de entre 12 y 18 años de varios centros escolares, hallaron que el 46% verbalizaron haber ejercido alguna forma de abuso emocional hacia sus progenitores, seguido de formas de abuso verbal en un 21% y físico en el mismo porcentaje. En una investigación posterior, Jaureguizar e Ibabe (2012) evaluaron las conductas violentas y prosociales que 687 adolescentes de entre 12 y 16 años ejercían hacia sus padres y profesores. En los datos de prevalencia se observó que el 19% de los adolescentes refería haber ejercido algún tipo de violencia física hacia sus progenitores, y el 45% alguna forma de violencia psicológica.

1.2 Variables sociodemográficas de agresores y víctimas.

Sexo de agresores y víctimas

En investigaciones de amplias muestras representativas de la población se sugiere que no existen diferencias en cuanto al sexo de los jóvenes que agreden a los progenitores (Bobic, 2002; McClosky y Lichter, 2003; Paulson, Coombs, y Landsverk, 1990). Sin embargo, cuando se trata de investigaciones clínicas los datos reflejan que son los chicos quienes tienen más probabilidad de tomar parte en las agresiones a sus progenitores que las chicas (Agnew y Huguley, 1989; Cottrell y Monk, 2004; Pagani, Tremblay, Nagin, Zoccolillo, Vitaro y McDuff, 2004). Las diferencias en cuanto al género se ponen de manifiesto en el tipo de violencia ejercida, siendo el abuso físico perpetrado por los chicos en mayor medida, mientras que el verbal y emocional es más habitual por parte de las chicas (Bobic, 2004; Walsh y Krienert, 2007).

En cuanto a las víctimas, varios autores afirman que son las madres u otras cuidadoras las principales afectadas debido al mayor tiempo que pasan con los hijos encargadas de la crianza y la disciplina, generando mayor frustración en estos (Cottrell y Monk, 2004; Gallagher, 2004a; Montemayor y Hanson, 1985; Ulman y Straus, 2003). En opinión de Gallagher (2004a), las madres suelen ser más débiles desde el punto de vista físico que los padres y suelen sentirse culpables por el mal comportamiento de los hijos, lo que las atrapa en una situación donde se dificultan las expresiones asertivas tanto de disciplina como de afecto. Cornell y Gelles (1982) señalan que en hogares donde se da violencia intraparental, los chicos especialmente, aprenden a considerar a la madre como un blanco apropiado y aceptable para la violencia. Llama la atención que

en estos casos las agresiones no se dirijan también hacia el padre; una posible explicación es que los chicos tienen más probabilidad de identificarse con el maltratador del mismo sexo que las chicas (Bandura, 1973). Sin embargo, Peek, Fischer y Kidwell (1985) observaron que cuando se trata de chicos agresores de mayor edad, es el padre la víctima más frecuente.

Edad de agresores y víctimas

En los estudios llevados a cabo en España existe un rango de edad sesgado por el tipo de muestra empleada, ya que la mayoría procede del ámbito judicial, estableciéndose entre 14 y 17 años la mayor incidencia. No obstante, teniendo en cuenta los datos indicados en los trabajos españoles revisados, la edad más frecuente oscila entre los 14 y los 16 años (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007; Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2007). En Estados Unidos, la mayoría de las agresiones filio-parentales tienen lugar entre los 15 y 17 años. Este rango es coincidente con los estudios empíricos sobre la conducta antisocial en la adolescencia que suele iniciarse a los 15 años en la cultura americana, para ir gradualmente atenuándose con la llegada a la edad adulta (Evans y Warren-Sohlberg, 1998; Moral, Castañeda y Musitu, 2012; Walsh y Krietner, 2007). En Canadá, sin embargo, este tipo de abuso tiene un inicio más temprano, entre los 12 y los 14 años (Cottrell, 2001). Cuanto más temprano es el inicio de la violencia, los padres tienden a subestimarla, considerando la conducta una rabieta o pataleta puesto que no supone una seria amenaza. Sin embargo, cuando las analizan retrospectivamente son conscientes de la gravedad que estos comportamientos llevaban implícito (Gallagher, 2008).

Los datos relativos a la edad de la víctima fijan los 40 años como edad media en la que los progenitores tienen más probabilidad de padecer este tipo de agresión (Walsh y Krienert, 2007). En nuestro país, Romero et al. (2007) señalan las edades comprendidas entre los 40 y 60 años como el rango más prevalente para sufrir este tipo de abuso. En este sentido, parece que los padres de avanzada edad suelen ser más vulnerables al abuso, probablemente como consecuencia del mayor vigor físico de los hijos (Aroca, Cánovas y Alba, 2012; Wells, 1987). En cuanto a la relación edad y sexo, parece que la tasa o índice de gravedad del asalto se incrementa con chicos de mayor edad y disminuye en el caso de las chicas cuanto más adultas (Cornell y Gelles, 1982;

Hong, Kral, Espelage y Allen-Meares, 2012). Una posible explicación desde la perspectiva social, es que las normas culturales premian la agresividad en los chicos adolescentes mientras que es sancionada en las chicas a esas edades.

Nivel socio-económico

Aunque no está clara la relación entre el estatus socioeconómico y las agresiones filio-parentales, sí puede afirmarse que no se encuadran exclusivamente dentro de las clases sociales marginales o más desfavorecidas (Agnew y Huguley, 1989; Cornell y Gelles, 1982; Romero et al., 2007). Algunos autores encontraron que las agresiones eran mayores en las familias de clase media o alta que en aquellas de bajo nivel socioeconómico (Ibabe et al., 2007; Paulson et al., 1990; Cyrulnik, 2005), mientras que en otros estudios se concluye que la pobreza familiar incrementa a menudo la probabilidad de que ocurran este tipo de agresiones (Cottrell y Monk, 2004). Esto podría deberse a que los jóvenes que crecen en familias de bajo nivel socioeconómico tienen menores oportunidades de participar en actividades de interés para ellos y, que esta falta de oportunidades, crea frustración, ira y resentimiento que va dirigida hacia los padres.

Junto con el nivel económico, el bajo nivel educativo y cultural de los padres se ha asociado a la probabilidad de emplear estilos autoritarios y de disciplina severa que podrían contribuir a la aparición de respuestas violentas en los hijos (Barkin, Scheindlin, Richardson y Finch, 2007). Sin embargo, en numerosas investigaciones se ha constatado que la relación entre nivel socioeconómico y violencia filio-parental se explica por el elevado índice de estrés que padecen estas familias. En particular, el estrés al que están sometidas algunas familias monoparentales, provoca una disminución de respuestas efectivas ante los conflictos favoreciendo la conducta abusiva (Agnew y Huguley, 1989; Harbin y Madden, 1979; Ibabe et al., 2007; Kennair y Mellor, 2007; Pagani, Larocque, Vitaro y Trembaly, 2003).

Gelles y Cornell (1985) encontraron que el desempleo era una causa indirecta del abuso hacia los progenitores, teniendo más probabilidad de ser agredidos aquellos que no tenían ocupación laboral alguna en el momento del estudio. Además, y en relación al empleo de los progenitores, en el estudio llevado a cabo por Romero et al.

(2007), se pone de manifiesto la importancia de variables asociadas con la precariedad laboral, como las condiciones en el trabajo (horarios, contratos, sueldos...) que estabilizan o desestabilizan a la familia, condicionando su organización e influyendo en la convivencia.

Influencia de la fratría

Son escasos los trabajos en los que se ha analizado la relación entre la posición en la fratría y la violencia filio-parental. En el estudio realizado por Sempere, Losa, Pérez, Esteve y Cerdá (2005) sobre violencia física y/o psíquica hacia familiares, tan solo en uno de los casos el agresor era hijo único y más de la mitad de los menores tenían hermanos mayores. Sin embargo, los hermanos mayores estaban emancipados en el momento de los hechos, por lo que el agresor ocupaba el primer lugar o estaba ya solo en el hogar. De igual manera otros estudios en nuestro país señalan la primera posición como la más conflictiva (Ibabe et al., 2007; Romero et al., 2007).

Uno de los ámbitos menos estudiados es el referente a la violencia ejercida sobre los hermanos, ya que con frecuencia ha sido pasada por alto en la investigación. Específicamente, se ha observado que los jóvenes que agreden a sus progenitores a menudo abusan también de sus hermanos menores, y esta experiencia unida a la agresión hacia sus padres resulta altamente dolorosa y traumática (Haw, 2010; Howard y Rottem, 2008). Además, estos jóvenes se encuentran expuestos a la observación de conductas de riesgo (drogas, novillos...) y, debido a la escasa atención que se les presta, suelen deprimirse o actuar con el fin de llamar la atención de unos progenitores tensionados y agotados por el agresor (Cottrell, 2001).

CAPÍTULO V. FACTORES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR, DE PAREJA Y FILIO-PARENTAL EN LA ADOLESCENCIA.

Existe un acuerdo generalizado entre investigadores sociales y profesionales clínicos acerca de la multiplicidad de factores que explican el comportamiento violento. Esta conducta parece estar fundamentada en la interrelación de numerosos factores de riesgo que, eventualmente, terminan desencadenando la violencia. Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), las variables explicativas de la conducta violenta en la adolescencia se han agrupado en cuatro escenarios que se corresponden con los principales escenarios de socialización: individuales, familiares, escolares y comunitarios (Farrington, 2001; Kerr y Stattin, 2000; Kochenderfer y Ladd, 1996; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2009; Micucci, 1995; Proctor, 2006). Estos factores se interrelacionan y son mutuamente dependientes en la explicación del comportamiento humano. Siguiendo con esta idea, a continuación se comenta el modelo ecológico de Bronfenbrenner dado que, a nuestro juicio, resulta el más adecuado para comprender la complejidad del comportamiento violento.

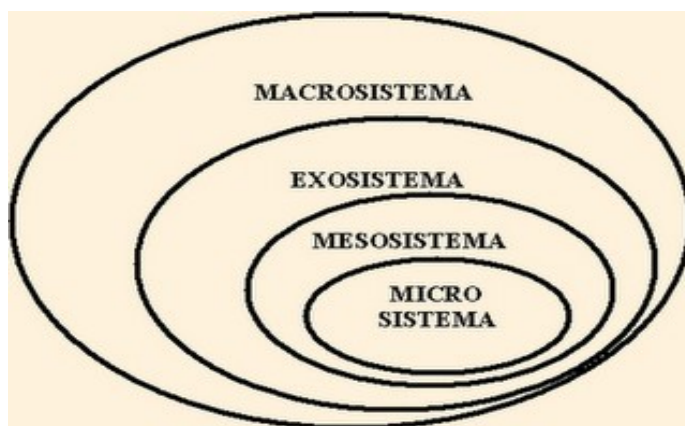
1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979)

El postulado básico del modelo ecológico de Bronfenbrenner viene a decirnos que el desarrollo humano supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo que está en proceso de desarrollo por un lado, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive, por otro lado. Hemos de entender a la persona no solo como un ente sobre el que repercute el ambiente, sino como una entidad en desarrollo y dinámica, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influyendo también e incluso reestructurando el medio en el que vive. Precisamente por ello, como se requiere de una acomodación mutua entre el ambiente y la persona, Bronfenbrenner señala que la interacción entre ambos es bidireccional, caracterizada por su reciprocidad (García, 2011).

Desde el enfoque ecológico, se considera que el desarrollo individual se lleva a cabo fundamentalmente a través de los intercambios que la persona establece con su ecosistema inmediato (la familia) y otros ambientes más distales (por ejemplo, la escuela) (Gracia y Musitu, 2000). Bajo los supuestos de esta perspectiva teórica, los problemas de conducta en la adolescencia no pueden atribuirse únicamente al individuo,

sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre este y su entorno; ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge. Finalmente, este enfoque considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos en el contexto social más que por tratar de modificar directamente el comportamiento del individuo.

Desde esta perspectiva se concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner (1979) denomina a esos niveles el *microsistema*, el *mesosistema*, el *exosistema* y el *macrosistema*. El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado. El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa (para un niño, por ejemplo, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio). Al exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona sí está incluida (para el niño podría ser el lugar de trabajo de los padres, los amigos de los hermanos...). Finalmente, el macrosistema viene configurado por la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad. Son los modelos institucionales tales como los sistemas económicos, sociales, educativos, legales y políticos los que dan lugar a manifestaciones concretas en el micro, meso y exosistema.



Gráfica 2. Representación del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

El modelo ecológico del desarrollo representa un marco teórico idóneo para el estudio de la conducta violenta debido a que comprende todos los entornos en los que se desenvuelve el adolescente. La exposición a estos escenarios, tal como lo plantea Bronfenbrenner (1979), pudieran contribuir al desarrollo de la conducta prosocial del individuo si son positivos. Sin embargo, un ambiente familiar adverso, un vecindario conflictivo, con venta de drogas, una escuela con condiscípulos antisociales, con un ambiente físico descuidado y una cultura de no respeto a las leyes y la impunidad, pudieran generar conducta antisocial y violenta en los adolescentes. A continuación pasamos a analizar los principales factores tanto contextuales como individuales asociados a la conducta violenta en la adolescencia.

2. Factores familiares

La familia constituye el grupo social en el que la mayoría de las personas inician su desarrollo, permanecen durante largo tiempo y conforman un entramado de relaciones y significados que les acompañarán a lo largo de toda la vida (Ríos, 1994). Además, la familia proporciona afecto y apoyo contribuyendo al bienestar psicológico de todos sus integrantes a través del desarrollo de la autoestima, de la autoconfianza y de un sentimiento de pertenencia (Musitu, Estévez, Jiménez y Herrero, 2007). Aunque el adolescente incorpora nuevas relaciones en su red social como las amistades u otros adultos significativos, la familia sigue constituyendo el eje central que organiza la vida de estos, y continúa ofreciendo experiencias concretas de desarrollo que influyen en las interacciones que establecen en otros contextos como la escuela o la comunidad más amplia (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). De hecho, los adolescentes señalan que la familia es la institución más importante de su vida (Elzo, 2004).

Si bien es cierto que la familia puede ser una fuente de bienestar para el individuo, también es verdad que puede constituir un factor de riesgo que predisponga al desarrollo de problemas de desajuste en sus miembros. Así, un ambiente familiar negativo con frecuentes conflictos y tensiones, dificulta el buen desarrollo de los hijos y aumenta la probabilidad de que surjan problemas de disciplina y conducta (Dekovic, Wissink, y Meijer, 2004). En general, puede afirmarse que determinadas características del ambiente familiar contribuyen a un funcionamiento familiar inadecuado y en consecuencia, propician el desarrollo de la conducta antisocial del adolescente (Mirón, Luengo, Sobral y Otero, 1988). Seguidamente se van a tratar las principales variables familiares que se relacionan o que contribuyen a la explicación de la violencia en el periodo adolescente.

2.1 Comunicación y clima familiar

En la investigación acerca del desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia, se destaca la relación existente entre el clima y comunicación familiar y la comisión de conductas violentas y delictivas (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Los adolescentes que participan en estas conductas con mayor frecuencia y gravedad, informan de un elevado conflicto familiar caracterizado por pautas de escasa comunicación o de comunicación negativa, fundamentada en mensajes críticos y poco

claros (Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Musitu et al., 2001). Por el contrario, la comunicación familiar abierta y fluida, es decir, el intercambio de puntos de vista de forma clara y empática entre padres e hijos, tiene un efecto protector frente a la implicación en comportamientos de carácter delictivo y violento (Kerr y Stattin, 2000). A su vez, la comunicación positiva se ha relacionado con el bienestar psicológico, la elevada autoestima y el autoconcepto positivo de los adolescentes en distintas facetas como la emocional, la social y la académica (Cava, 2003; Musitu y Molpeceres, 1992).

El concepto de clima familiar positivo, definido según los estilos de interacción que adopta la familia para su funcionamiento, debe estar fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo y la comunicación abierta y empática para potenciar el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Lila y Buelga, 2003; Moos, 1981; Musitu y García, 2004). En contraposición, un clima familiar negativo, carente de los elementos anteriormente mencionados, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes (Bradshaw, Glaser, Calhoun y Bates, 2006; Dekovic et al., 2004). El clima familiar adverso dificulta el desarrollo de determinadas habilidades sociales en los hijos que resultan fundamentales para la interacción social, tales como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales (Demaray y Malecki, 2002; Lambert y Cashwell, 2003) o la capacidad empática (Henry, Sager y Plunkett, 1996). Aunque en muchas ocasiones los padres son el origen primero de esta relación inapropiada con los hijos, puede suceder también, que el comportamiento antisocial de los hijos se halle en el origen de ciertos conflictos familiares, fomentando el estrés y la desunión de los padres y originando procesos de rechazo hacia el joven (Garrido, Standgeland y Redondo, 2006).

En relación a los tres tipos de violencia del estudio, la evidencia empírica sugiere que los adolescentes que se implican en conductas violentas en la escuela perciben su ambiente familiar caracterizado por el escaso contacto con los progenitores, con cierto grado de conflicto y por la falta de afecto y apoyo paternos (Cerezo, 2009; Martínez et al., 2009). Se ha observado que la comunicación negativa entre padres e hijos incide en variables directamente relacionadas con la violencia escolar como el autoconcepto del adolescente y sus actitudes hacia la autoridad (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu 2007). El clima familiar negativo que describen los bullies, no solo repercute en las conductas de agresión, sino también en algunas variables individuales

de vulnerabilidad al acoso, como la baja autoestima o los elevados sentimientos de soledad (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010b).

En los estudios donde se examina la relación existente entre variables familiares y violencia en el noviazgo, se constata que determinados aspectos de las relaciones entre padres e hijos resultan fundamentales para entender su aparición. Estos aspectos incluyen la calidad de las interacciones y determinados estilos de crianza (Olsen, Parra y Bennett, 2010). Así, el apego seguro entre padres e hijos en la adolescencia temprana, constituye un factor de protección para los jóvenes a la hora de convertirse en víctimas o perpetradores de la violencia en sus relaciones (Magdol et al., 1998). Además, para las chicas en particular, el clima familiar positivo les proporciona una serie de habilidades interpersonales que actúan como factor de protección ante la elección de una pareja disfuncional (Vézina y Hébert, 2007). Por el contrario, un clima familiar negativo contribuye a que mantengan la creencia de no merecer ser amadas y tratadas con respeto, favoreciendo su implicación en relaciones amorosas desbordantes (controladoras, celosas, intensas) en una especie de “acción compensatoria” (Povedano et al., 2013).

Al igual que en la violencia escolar y de pareja, la escasez de conflictos en el hogar y un mayor apego y confianza entre padres e hijos, son aspectos que reducen la probabilidad de ocurrencia de la violencia filio-parental (Agnew y Huguley, 1989; Paulson et al., 1990; Peek et al., 1985). Las familias con hijos agresores en el hogar han sido descritas como distantes y desconectadas o frías emocionalmente, destacando la ausencia de cercanía, de confianza y de muestras de afecto mutuo. En particular, los progenitores de estos jóvenes se caracterizan por ser críticos con las actuaciones de los hijos, poco realistas en sus expectativas y no reforzar las conductas positivas (Kethineni, 2004; Paulson et al., 1990; Wells, 1987).

En cuanto a la calidad de la comunicación, en algunos estudios se ha observado que los padres agredidos carecen de las habilidades comunicativas adecuadas, un aspecto que se pone de manifiesto cuando surgen los conflictos (Paulson et al., 1990; Wells, 1987). Concretamente y según Eckstein (2004), el abuso verbal constituye una forma común de interacción comunicativa en el seno de la familia, y por consiguiente, se considera algo natural y tolerable. De esta forma, el abuso verbal se convierte en el

primer peldaño de una peligrosa jerarquización y en un indicador para los progenitores de que –cuando no va a más –, la situación es aceptable. El resultado final es la pérdida de autoridad de los padres que toleran el abuso verbal con el objeto de prevenir la escalada a formas más graves de agresión.

2.2 Estilos de socialización parental

Dentro de la familia se establecen límites y fronteras con el objeto de permitir una convivencia sana. Muchos de los problemas de comportamiento en la infancia y la adolescencia surgen por la falta o la inconsistencia de los límites, ya que se establecen de forma inadecuada o sencillamente no se establecen (Ríos, 1994). Cuando el niño rebasa los límites impuestos, las medidas disciplinarias que se tomen por parte de los progenitores les permitirán corregir, aprender y responsabilizarse de su propia conducta. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que en ocasiones, los problemas temperamentales que presentan algunos jóvenes condicionan las técnicas disciplinarias de los padres, dificultando la capacidad del niño para ajustarse a las normas sociales de conducta y frenar los impulsos antisociales o destructivos (Kochanska, 1993).

Musitu y García (2001) han establecido una tipología de estilos de socialización parental basándose en dos dimensiones: implicación/aceptación y coerción/imposición. A partir de estos dos ejes o dimensiones se tipifican cuatro estilos de socialización:

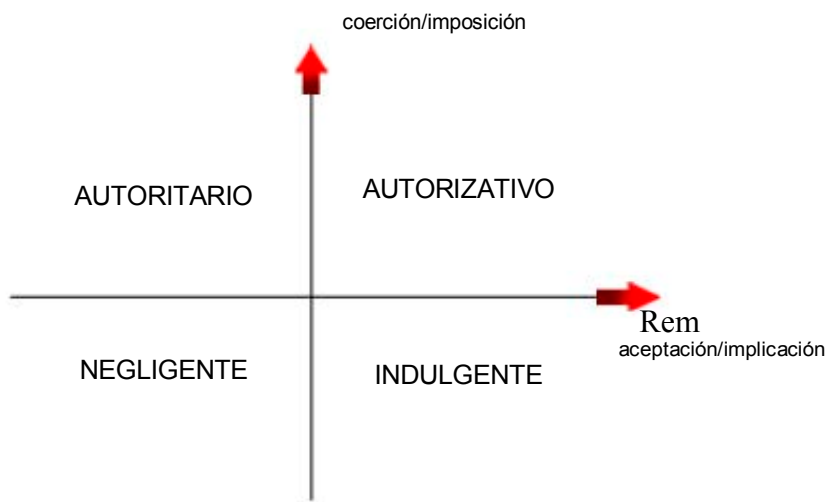
1. Estilo Autorizativo. Caracterizado por alta aceptación/implicación y alta coerción/imposición. Los padres que utilizan habitualmente este estilo suelen mostrar a sus hijos agrado cuando se comportan adecuadamente, y les transmiten el sentimiento de que son aceptados y respetados. Sin embargo, ante la conducta inadecuada del hijo utilizarán la privación y la coerción física y verbal, pero sin dejar de estimular el diálogo y el razonamiento. Estos padres están dispuestos a escuchar a sus hijos e incluso a modificar ciertas normas familiares si los argumentos se consideran adecuados.

2. Estilo Indulgente. Alta aceptación/implicación y baja coerción/imposición. Este estilo de socialización tiende a tratar a los hijos como personas maduras que son capaces de regular por sí mismos su comportamiento. Se utiliza el diálogo y el razonamiento como instrumentos para establecer límites a la conducta de los hijos,

evitándose al máximo cualquier tipo de intervención coercitiva. Cuando el comportamiento de los hijos se desvía de la norma, los padres no imponen sanciones sino que razonan sobre cuál o cuáles serían las conductas adecuadas y por qué.

3. Estilo Autoritario. Baja aceptación/implicación y alta coerción/imposición. La autoridad parental está basada en el “porque lo digo yo”. No se razona ni dialoga con los hijos, solo se emiten órdenes unidas a una baja expresión de afecto. Es un estilo donde se fomentan las medidas punitivas y no se refuerzan las conductas positivas del hijo. Son padres muy exigentes con sus hijos y, simultáneamente, muy poco atentos y sensibles a sus necesidades y deseos. La comunicación es mínima y tiene una sola dirección, la que va de los padres a los hijos y es expresada en términos de demandas.

4. Estilo Negligente. Baja aceptación/implicación y baja coerción/imposición. Se caracteriza por las muestras de indiferencia ante las conductas de los hijos. Estos padres delegan las funciones y responsabilidades propias de la paternidad en el menor, privándoles del apoyo afectivo y de la supervisión necesaria para el desarrollo de su personalidad. Se trata de un estilo caracterizado por la escasez tanto de afecto como de límites. Cuando los hijos se comportan de manera adecuada se mantienen indiferentes, y cuando transgreden las normas no dialogan con ellos ni tampoco restringen su conducta mediante la coerción y la imposición.



Gráfica 3. Modelo bidimensional de socialización y tipologías.

Encuadrar la socialización parental en alguno de estos estilos de manera rígida no sería coherente, puesto que los progenitores varían su modo de actuación en función de las circunstancias, el contexto y la edad de los hijos. Tampoco sería razonable destacar alguno de estos estilos por encima de los demás, ya que todos tienen ventajas e inconvenientes y, los que para una cultura puedan resultar más apropiados, no surten el mismo efecto en otras. Los mismos estilos de socialización parental tienen diferentes repercusiones en el ajuste de los hijos en función del entorno cultural en el que se produce la socialización (Musitu y García, 2004). En líneas generales, la investigación en torno a las distintas consecuencias de los diferentes estilos de socialización parentales, indica que el estilo autoritativo –al menos en las culturas occidentales-, se encuentra más relacionado que el resto de estilos parentales con altos niveles de ajuste, madurez y competencia psicosocial, autoestima y éxito académico (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Musitu et al., 2001).

Para Baumrind (1968), el poder y las técnicas de control que los padres emplean con los niños no deberían ser usados con los adolescentes para legitimar la autoridad. Cuando un niño se niega a obedecer, sus padres suelen hacer uso del estilo autoritario debido a la falta de entendimiento del niño y a la asimetría de poder a la que el niño no

pone objeción, actitud que no es coherente emplear con un adolescente. También hay que tener en cuenta que, cuando hablamos de estilos de socialización parental, existen diferencias en cuanto al grado de implicación por parte de cada uno de los progenitores. Las madres, en comparación con los padres, son percibidas –tanto por ambos progenitores como por los adolescentes-, más participativas e implicadas en todo lo concerniente a los deberes y obligaciones de los hijos en casa y en el colegio (Paulson y Sputa, 1996).

Según la literatura científica, parece que el estilo autoritario basado en medidas punitivas y el castigo físico, en ambientes familiares caracterizados por la ausencia de cercanía emocional y afectiva, aumenta la probabilidad de comportamientos de agresión hacia los iguales (Baldry y Farrington, 1998; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 2000), la pareja (Windle y Mrug, 2009) y hacia los progenitores (Cornell y Gelles, 1982; Cottrell y Monk, 2004; Kratcoski, 1985; Pagani et al., 2004). Sin embargo, aunque el estilo autoritario se ha asociado frecuentemente con la violencia en general, algunos autores consideran que este estilo de socialización –siempre que no vaya acompañado de agresiones físicas-, puede resultar efectivo para prevenir conductas antisociales de los hijos hacia los padres (Cottrell y Monk, 2004; Ulman y Straus, 2003).

El modelo autoritario constituye un factor de riesgo no solo para la conducta de agresión sino también para la victimización. Desde la perspectiva de la violencia de género se señala que este estilo de socialización puede dar lugar a que el chico agresor interiorice una posición de superioridad que le llevaría a establecer un control férreo en las relaciones. Pero también es un estilo que favorece el estereotipo femenino sumiso y abnegado, por lo que aumenta la probabilidad de victimización en las chicas (Ramírez y Núñez, 2010; Windle y Mrug, 2009). En los casos de victimización escolar, según Schwartz et al. (2000), las prácticas educativas muy duras y punitivas incrementan la probabilidad de convertirse en víctima del acoso escolar, ya que estos modelos agresivos provocarían altas tasas de reacción agresiva y de enfado, el rechazo de los compañeros y la aparición de rasgos de víctimas agresiva.

En otros estudios se ha observado que los adolescentes agresores presentan contextos familiares poco favorecedores del ajuste social, donde parece que priman estilos educativos demasiado permisivos o indulgentes, que pueden tolerar conductas

violentas a la vez que favorecen y refuerzan la agresividad (Cerezo y Ato, 2010; Ibabe et al., 2007; Stevens, De Bordeaudhuij y Van Oost, 2002). El estilo indulgente, caracterizado por el escaso grado de exigencia, se ha visto que puede traer consigo problemas de conducta relacionados con el autocontrol (Lamborn et al. 1991). En ocasiones –como sucede en la violencia filio-parental-, este estilo educativo responde al temor que sienten los padres ante la agresividad del adolescente, siendo así que esa permisividad es a menudo la única opción que contemplan para evitar el abuso (Routt y Anderson, 2011). En los casos de violencia escolar, Díaz-Aguado (2005) señala que los padres de los bullies suelen combinar la indulgencia ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico en detrimento de prácticas más democráticas. En este sentido, no solo las prácticas educativas severas o indulgentes, sino también las incoherentes, inconsistentes o inapropiadas pueden suponer un factor de riesgo para la conducta violenta (Smith, 2004).

Finalmente, el estilo negligente también ha sido asociado a la conducta violenta en la adolescencia. La evidencia empírica señala que muchos de los bullies reciben una escasa supervisión y control por parte de sus padres que, además, presentan dificultades para establecer normas y enseñar a los hijos a respetar límites (Díaz-Aguado, 2005). En la misma línea, existen argumentos teóricos que relacionan la violencia filio-parental con problemas en el establecimiento de una adecuada jerarquización familiar, aspectos característicos del estilo negligente (Moral et al., 2012; Harbin y Madden, 1979). En estos casos, los hijos utilizan la violencia como un intento de imponerse, o por el contrario, de rechazar el rol en el que se los sitúa. Como señala Gámez-Guadix (2010), un niño al que no se le ha proporcionado atención, supervisión y control suficiente es más probable que se implique en estrategias de afrontamiento maladaptativas y muestre un patrón agresivo de interacción, incluso hacia sus padres. Así, el estilo negligente se ha asociado con una mayor probabilidad de agresión física y verbal contra ambos progenitores, siendo este estilo educativo el que ejercen más habitualmente los padres, mientras que el permisivo o indulgente es empleado en mayor medida por las madres (Ibabe et al., 2007; Romero et al., 2007; Sempere et al., 2005).

2.3 Violencia intrafamiliar

De acuerdo con las teorías del aprendizaje social, la violencia es una repuesta aprendida en la infancia; el haber sido testigo de la violencia intrafamiliar o víctima de ella supone un importante factor de riesgo, ya que el sujeto la interioriza como forma de resolver los conflictos (Boxer, Gullan, y Mahoney, 2009; Cornell y Gelles, 1982; Cottrell y Monk, 2004). Los modelos de conductas agresivas en la infancia están asociados con una mayor probabilidad de reproducción de patrones físicos y verbales violentos, problemas de salud mental, trastornos de conducta, abuso de sustancias y conducta criminal durante la adolescencia (Fergusson y Horwood, 1998; Moffit, 1993; Rohde, Lewinsohn y Seeley, 1991; Vermeiren, 2003).

La hipótesis de la transferencia (Patterson, 1982) nos proporciona una visión sobre cómo las emociones, la hostilidad y las conductas generadas en una relación marital conflictiva tienden a trasferirse a la relación entre padres e hijos. Desde esta perspectiva, el afecto negativo creado por la violencia o el conflicto entre los padres, conlleva rabia y frustración que se asociarían con prácticas de crianza disfuncionales y desadaptativas. Conforme el conflicto marital escala, los padres son más propensos a emplear estrategias disciplinarias más aversivas y coercitivas con sus hijos, lo cual a su vez, incrementa el riesgo de que los jóvenes desarrollen un patrón de conducta agresivo y desafiante. En varios estudios se ha puesto de manifiesto cómo la exposición intensa y frecuente a situaciones de conflicto marital se encuentra asociada con la expresión de comportamientos violentos de los jóvenes hacia los iguales (Criss, Pettit, Bates, Dodge y Lapp, 2002; Musitu, Martínez y Murgui, 2006; Sturge-Apple, Davies y Cummings, 2006), la pareja (Hickman, Jaycox y Aronoff, 2009; Milletich, Kelley, Doane y Pearson, 2010; Vagi, Rothman, Latzman, Tharp y Breiding, 2013) y hacia los progenitores (Hong et al., 2012; Ibabe y Jaureguizar, 2011).

La resolución hostil de los conflictos por parte de los progenitores, supone para los hijos una aprobación de la violencia a la hora de enfrentarse a problemas con los iguales (Sturge-Apple et al., 2006). No obstante, la respuesta de los hijos a los conflictos familiares parece no depender tanto de la frecuencia con que son testigos, sino del comportamiento de los padres ante el conflicto, de las estrategias de resolución empleadas así como del grado de hostilidad que manifiestan (Cummings, Goeke-Morey

y Papp, 2004). Según Piñero (2010), la aceptación de la conducta violenta y de los esquemas coercitivos empleados por los padres constituyen un importante factor de riesgo para la violencia escolar, ya que parece existir en muchos casos una transmisión intergeneracional del maltrato.

La evidencia empírica señala que ser testigo de la violencia marital, tiene relación con la violencia posterior de pareja por parte de los chicos más que de las chicas (Hickman et al., 2009; Ibabe y Jaureguizar, 2011; Milletich et al., 2010). Una posible explicación es que el hijo aprende el patrón de comportamiento agresivo de su padre, mientras la hija adopta el rol pasivo o de víctima que observa en su madre. Por su parte, ser víctima de la violencia familiar tiene distinta repercusión según el sexo del adolescente. Los chicos víctimas de agresiones y abusos que son perpetrados en mayor medida por el padre, son más vulnerables a presentar conductas de agresión hacia la pareja (Foshee et al., 2004), mientras que en el caso de las chicas, el haber sufrido abusos sexuales durante la infancia, constituye un potencial factor de riesgo a la hora de ser victimizadas por su pareja (Lavoie, Hébert, Vézina y Dufort, 2001). Esto se explicaría porque el abuso sexual provoca en las chicas una serie de secuelas y problemas de conducta que favorecen la adopción de trayectorias desviadas y, por ende, el establecimiento de relaciones íntimas con jóvenes antisociales y violentos.

En el contexto de la violencia-filio parental, el conflicto marital desencadena conductas de agresión en mayor medida hacia las madres (Cornell y Gelles, 1982), probablemente por la identificación del chico con el maltratador del mismo sexo (Bandura, 1973) y por el deseo de la chica de distanciarse de la imagen de vulnerabilidad femenina que representa su madre (Cottrell y Monk, 2004). En otras ocasiones, los jóvenes tienden a agredir físicamente al progenitor de sexo contrario cuando dicho progenitor es víctima también de agresiones dentro de la relación marital (Boxer et al., 2009). Así por ejemplo, las chicas tienden a agredir al padre cuando observan la realización de esta conducta por parte de la madre. Este resultado apoya la premisa donde se afirma que los jóvenes tienden a identificarse y en consecuencia a comportarse como el progenitor del mismo sexo, al menos en cuanto a agredir se refiere, ya que como se ha comentado, las chicas en ocasiones agreden a sus madres

para distanciarse de la imagen de vulnerabilidad que representan como víctimas de la violencia de género.

Siguiendo con la violencia filio-parental, se ha planteado que la victimización que sufre el adolescente como consecuencia de la violencia intrafamiliar, podría explicar la conducta de agresión hacia los progenitores. Para ello se ha propuesto la hipótesis de la bidireccionalidad o retaliación. En esta línea, Brezina (1999), tomando como referencia la teoría general de la tensión de Agnew (1992), señala que las agresiones al hijo contribuyen a que este presente la misma conducta hacia sus progenitores, pero que la conducta violenta del joven tiene la finalidad de reducir la prevalencia del maltrato. Es decir, sería un medio para combatir el estrés familiar y el maltrato que sufre por parte de sus padres. En este sentido, Cottrell y Monk (2004) señalan que algunas chicas que han sido abusadas sexualmente por sus padres o padrastros, explican su actitud violenta como forma de auto protección o expresión de la rabia hacia el progenitor abusador; en otras ocasiones como manera de proteger a sus también abusados hermanos. Sin embargo, cuando la violencia es dirigida al progenitor no abusador –generalmente la madre-, se traduce en un intento simbólico de ponerla al tanto de los abusos o como forma de mostrar el enfado ante la falta de protección materna.

2.4 Estructura familiar

La evidencia de que los delincuentes –y en particular los jóvenes que cometen delitos violentos-, proceden en general de hogares desintegrados, ha sido mostrada en varios estudios (Farrington, 1989; Rutter y Giller, 1983; Wells y Rankin, 1991), aunque no está nada claro que ese tipo de familias facilite en todos los casos un mayor riesgo de conductas antisociales y violentas (Loeber y Dishion, 1983). En investigaciones como la de Wells y Rankin (1991), se afirmaba que las familias rotas por la disolución del matrimonio o la separación constituían el principal factor explicativo de la conducta delictiva. Sin embargo, los resultados indicaban que aunque los hijos de familias rotas podían tener mayor probabilidad de presentar trastornos de conducta y llevar a cabo conductas antisociales y violentas, el divorcio por sí mismo no destinaba al niño al mundo de la delincuencia, aunque sí podía afectarle de otras maneras como pudiera ser el separarle de forma prolongada de uno de sus progenitores (normalmente el padre). En esta línea, Rutter Giller y Hagell (2000) puntualizan que tras el divorcio, es probable

que surja un riesgo asociado de desarrollar trastornos psicosociales derivados de la discordia y la falta de apoyo e implicación de los progenitores, más que de la estructura familiar en sí.

En diversas investigaciones se apunta como factor de riesgo para la violencia, el aumento desmesurado de la tasa de separaciones y divorcios junto a los conflictos y alteraciones asociados a este tipo de situaciones (Agnew y Huguley, 1989; Ccoicca, 2010; Gaustad, 1991; Moreno, Vacas y Roa, 2006; Olweus, 1998; Peek et al., 1985). En contraposición, se ha sugerido que vivir en familias nucleares actuaría como factor de protección en el sentido de que las actividades de los jóvenes son supervisadas por ambos progenitores, reduciéndose la probabilidad de que se impliquen en conductas de riesgo (Gover, 2004; Harbin y Madden, 1979). Sin embargo, esta premisa ha sido cuestionada en investigaciones como la de Sevilla y Hernández (2006), donde el 100% de los bullies estudiados pertenecían a familias nucleares; igualmente O'Keeffe, Brockopp y Chew (1986) no encontraron relación entre la estructura familiar y el ser víctima o perpetrador de la violencia hacia la pareja. Por su parte, Gallagher (2004b) observó que la violencia filio-parental tiene lugar tanto en familias monoparentales (como consecuencia de la violencia doméstica que vivenciaron los hijos) como en familias nucleares (por hijos tiránicos que se atribuyen un exceso de derechos y exigen demandas crecientes).

Para Díaz-Aguado (2005), una de las posibles consecuencias derivadas del divorcio y origen de los problemas relacionados con la violencia escolar, sería la ausencia de una figura paterna; parece que los chicos provenientes de hogares donde prima la ausencia del progenitor masculino manifiestan un precario aprendizaje de los límites y de las normas básicas de convivencia. En cambio, el divorcio de los padres puede dar lugar a dos tendencias opuestas en las relaciones de noviazgo: por un lado los adolescentes que han vivenciado conflictos en la familia podrían reproducir esta dinámica en sus relaciones de parejas; por otro lado, la dolorosa experiencia que supone el divorcio para muchos hijos les lleva a evitar reproducir esos patrones en futuras relaciones (Tourigny, Lavoie, Vézina y Pelletier, 2006).

En la violencia filio-parental, el divorcio supone para el adolescente un proceso de adaptación que en ocasiones conlleva una dejación o cambio de normas disciplinarias

(Wallerstein, 1991). Paralelamente, la búsqueda por parte de la madre de ayuda a través de una red de apoyo provoca en el adolescente una sensación de abandono y humillación al considerar que su madre “lava los trapos sucios” fuera de la familia, reaccionando violentamente contra ella (Pagani et al., 2003). Esta situación se ve agravada si tras el divorcio el padre inicia una campaña de difamación contra su ex pareja en presencia del hijo, contribuyendo a deteriorar aún más la relación materno-filial (Howard, 2011; Pagani et al., 2003). También es frecuente que algunos progenitores tras el divorcio demanden a los hijos como apoyo emocional implicándolos en la toma de decisiones de los asuntos familiares, difuminando los límites en jerarquía filio-parental y dando lugar a la parentalización o asignación del rol parental al niño (Ríos, 1994). Con la llegada de la adolescencia esta fusión emocional se torna opresiva y, ante la imposibilidad de distanciarse del progenitor, la violencia constituye una manera fallida de buscar ese alejamiento para conseguir su propia autonomía e independencia (Harbin y Madden, 1979).

3. Factores escolares

La escuela representa una institución formal que supone, en la mayoría de ocasiones, el primer contacto directo y prolongado del niño y adolescente con un contexto de relaciones sociales organizadas desde una autoridad jerárquica formalmente establecida (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000). Tomando en cuenta que los adolescentes pasan aproximadamente una tercera parte de su tiempo en la comunidad escolar, la actitud positiva del joven hacia la escuela resulta un factor protector de la implicación en actos violentos, puesto que favorece el ajuste escolar (Martínez et al., 2009). Dicho ajuste se define como la capacidad del adolescente para adaptarse a este contexto e incluye aspectos como el rendimiento académico, la integración con los compañeros, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad y la participación en actividades escolares (Musitu et al., 2006).

Cuando la violencia irrumpe en el contexto escolar, las consecuencias resultan altamente dañinas: las relaciones sociales tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores se deterioran considerablemente, se lesiona gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y se produce una desmoralización y desmotivación laboral en los docentes (Musitu et al., 2010). Estas circunstancias provocan en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos, ya que la atención recae en las medidas disciplinarias, generando un clima escolar negativo que se expresa en un menor interés de aprender por parte de los alumnos (Cerezo, 2002).

La familia y la escuela son dos ámbitos estrechamente relacionados con el desarrollo del adolescente; ambos contextos contribuyen a la adquisición de aprendizajes, valores y comportamientos que fundamentan el proceso de socialización e influyen en el bienestar y en el ajuste adolescente (Estévez, Musitu y Herrero, 2005a). Los padres ofrecen un modelo de conducta, de modo que a través del aprendizaje vicario los hijos aprenden a resolver los conflictos, a interactuar con otras personas e incluso a comportarse en contextos formales, como la escuela, de acuerdo con el modelo parental (Musitu et al., 2006). Los adolescentes que viven en familias donde los padres utilizan con frecuencia estrategias disfuncionales de resolución de conflictos,

tienden a participar con más frecuencia en comportamientos violentos que dificultan la convivencia en el aula, lo cual se relaciona a su vez con un pobre ajuste escolar (Martínez, Musitu y Murgui, 2006).

3.1 Clima escolar

Al igual que sucede en el ámbito de la familia, también en la escuela el clima o conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula, influye en el comportamiento de los alumnos (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002; Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993). Se considera que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos y entre iguales (Moos, 1974). Por tanto, y siguiendo a Yoneyama y Rigby (2006), los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros. La interacción positiva con el profesorado y la aceptación o el rechazo social de los iguales, parecen ser elementos relevantes en la explicación de ciertos problemas de comportamiento en la escuela y de expresiones de malestar emocional, como la conducta retraída, ansiosa y deprimida (Cava y Musitu, 2001; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd y Troop- Gordon, 2003; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003).

La irrupción de la violencia en el contexto escolar contribuye a generar un clima negativo que se expresa en la falta de motivación y el escaso interés por aprender (Cerezo 2002). En varios estudios se ha señalado que los adolescentes implicados en la violencia escolar, de pareja y hacia los progenitores se caracterizan por presentar una actitud negativa hacia la escuela, expulsiones, pobre filiación escolar, bajo rendimiento académico, alto índice de absentismo y ser repetidores, aspectos que inciden negativamente en el clima escolar (Banyard y Cross, 2008; Cerezo, 1999; Cleveland, Herrera y Stuewig, 2003; Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; Paulson et al., 1990; Romero et al., 2007; Sempere et al., 2005; Trianes, 2000; Vagi et al, 2013).

También se ha contrastado la influencia directa del clima escolar sobre la victimización, en el sentido de que las víctimas tienen una percepción muy negativa tanto del medio escolar como del aula (Yoneyama y Rigby, 2006). Específicamente, se considera que los comportamientos disruptivos e intimidatorios generan un clima de aprendizaje inseguro que inciden negativamente en la capacidad de atención y concentración, y por ende, en el rendimiento académico (Skrzypiec, 2008). Además, cuando el clima escolar es negativo, parece que incrementa la vulnerabilidad de que el alumnado menos integrado sea objeto de comportamientos que quebrantan las normas de convivencia (Martínez, Moreno, Amador y Oxford, 2011; Yoneyama y Rigby, 2006).

3.2 Relación profesor alumno

La experiencia del alumno con el profesorado contribuirá tanto a la percepción del adolescente sobre el contexto escolar, como a su comportamiento en el aula, siendo así que la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009a). Cuando los alumnos perciben un mayor grado de apoyo de sus profesores e iguales, manifiestan mayor motivación por las actividades del centro, son más proclives al cumplimiento de las normas escolares y se implican más activamente en metas socialmente positivas (Wentzel, 1998). Es relevante destacar que las valoraciones que realiza el profesor sobre su relación con un alumno inciden, por un lado, en la conducta que ese alumno tiene en el aula y, por otro lado, en el estatus de ese alumno en el grupo de pares (Jiménez et al., 2008).

En general, se ha observado que los niños que presentan conductas antisociales y violentas se caracterizan por mantener relaciones conflictivas con sus profesores y, que a su vez, el efecto recíproco en esta relación exagera la conducta agresiva del niño (Pianta y Steinberg, 1992). Además, esta interacción conflictiva genera en el alumno sentimientos de animadversión tanto hacia el profesor como hacia la escuela, incide negativamente en su autoestima y tiene como consecuencia una baja implicación y motivación en las actividades académicas asignadas por el profesor (Stipek y Miles, 2008; Wentzel, 1998). La evidencia empírica señala comportamientos hostiles y desafiantes hacia el profesorado y otras figuras de autoridad por parte de los bullies (Cerezo, 2009), así como de algunos jóvenes agresores en el hogar (Romero et al.,

2007; Routt y Anderson, 2011). Sin embargo, no hemos encontrado información sobre la relación profesor alumno en los adolescentes que agreden a sus parejas.

3.3 Actitud hacia la autoridad

La actitud del adolescente hacia la autoridad institucional se considera un factor decisivo en la explicación de la violencia en los centros escolares. Para los niños y adolescentes, la principal figura de autoridad después de la familia es el profesorado. En algunos estudios se ha señalado la relación existente entre la actitud de rechazo a la autoridad y la implicación de los adolescentes en conductas transgresoras (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Molpeceres et al, 2000), mientras que cuando los vínculos con dichas figuras son lo suficientemente fuertes, disuaden al joven de realizar conductas de riesgo (Vázquez, 2003). Este resultado se relaciona con los encontrados en trabajos previos donde se señala que los adolescentes que menos se implican en conductas violentas tienden a informar de una actitud favorable hacia la autoridad institucional, la escuela y el profesorado (Díaz-Aguado, 2005; Estévez et al., 2007; Hoge, Andrews y Leschied, 1996; Johnson y Johnson, 1999), mientras que los jóvenes implicados en la violencia escolar muestran, por lo general, actitudes opuestas hacia estos estamentos (Cerezo, 1999).

Un estudio que se presenta necesario comentar en este sentido es el trabajo clásico de Bernstein en los años 70, donde se concluye que la actitud negativa o positiva del adolescente hacia el profesorado y la escuela puede venir determinada por la percepción que tiene la familia del ámbito escolar y de dichas figuras de autoridad formal. Es posible, por tanto, que la familia constituya un referente esencial en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional (como la escuela y el profesorado) que a su vez, ha mostrado tener una influencia decisiva en el comportamiento violento del adolescente (Emler y Reicher, 1995; Hoge et al., 1996; Moreno et al., 2009a; Rigby y Rump, 1979). Por tanto, el entorno familiar y la actitud hacia la autoridad parecen ser dos factores de suma relevancia en la explicación de ciertos comportamientos violentos en la adolescencia, tanto dentro como fuera del contexto escolar (Decker, Dona y Christenson, 2007; Gottfredson y Hirschi, 1990). Existe escasa investigación en torno a la violencia de pareja y filio-parental y la actitud hacia la autoridad, aunque en base a los estudios previamente revisados, cabría esperar

una relación negativa entre los adolescentes que cometen estas agresiones y la conducta hacia estas instancias.

4. Factores sociales y comunitarios

4.1 Estatus social

El grado de aceptación social de un alumno en su clase hace referencia al estatus social que el resto de los compañeros le asignan (Jiménez et al., 2008). La experiencia de ser aceptado en el aula por los iguales supone importantes consecuencias para el bienestar psicológico, puesto que el rechazo es una vivencia interpersonal muy estresante con consecuencias altamente negativas que, además, persisten en el tiempo (Alsaker y Olweus, 1992). La evidencia empírica señala que una elevada aceptación social se asocia con el comportamiento violento y otras conductas de riesgo como el consumo de sustancias y la conducta sexual (Cillessen y Mayeux, 2004), cuestionando así que el rechazo y la violencia se encuentren íntimamente ligados (Pellegrini y Bartini, 2002). En esta línea, Prinstein y Cillessen (2003) observaron que la violencia relacional y abierta se asocia positivamente con la popularidad, de manera que la conducta socialmente positiva no es la única vía para llegar a ser popular entre los iguales. Paralelamente, co-existen adolescentes populares que se implican en actos violentos y que combinan estas estrategias fundamentadas en la coerción con habilidades sociales positivas (Coie y Dodge, 1988).

Existe evidencia sobre el uso de la violencia abierta o relacional por parte de los adolescentes como un medio de obtener, mantener o defender su estatus dentro del aula e intimidar a quienes osen desafiarlos (Jiménez et al., 2008; Mayeux y Cillessen, 2008). En relación a la violencia de pareja, el enfoque de género nos permite ver en esta etapa cómo se despliegan de manera significativa los roles y los estereotipos de dominación o fuerza que se esperan de los chicos. Muchas chicas dicen que se sienten atraídas por aquel chico que “va de duro” y se tiene la creencia que aquellos que ligan mucho son más respetados por sus compañeros. Los violentos han aprendido muy bien que para ser valorados como auténticamente masculinos, tienen que dominar y tener control de la pareja (Caro, 2008). Además, el hecho de que los abusos en las relaciones de pareja adolescentes sean más psicológicos que físicos dificulta su identificación (Samaniego y Freixas, 2012). Sin embargo, no sucede lo mismo cuando se trata de la violencia filio-parental. En estos casos, el hecho de que la conducta de agresión a los progenitores permanezca oculta, podría deberse al temor que siente el adolescente a que estas agresiones provoquen el rechazo de los iguales (Bobic, 2004).

4.2 Reputación

La reputación social hace referencia al conjunto de juicios que una comunidad realiza acerca de las cualidades personales de uno de sus miembros y, que determina, el grado de integración o rechazo del individuo (Muñoz, Jiménez, Moreno, 2008). La reputación social se ha analizado desde una doble perspectiva: a) qué cree el adolescente que piensan los demás acerca de su reputación (reputación percibida), y b) qué le gustaría que los demás pensasen acerca de su reputación (reputación ideal). Cuando la reputación percibida es positiva, el adolescente tiene menos probabilidad de implicarse en conductas transgresoras y de ser victimizado por sus iguales (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Moreno et al., 2009b). Además, la reputación social –tanto la ideal como la percibida- es más significativa para los chicos que para las chicas; para ellos la reputación ideal estaría integrada por ciertos atributos como la dureza, la popularidad y el liderato (Buelga et al., 2012), mientras que las chicas admiran el comportamiento respetuoso hacia la ley, se perciben como conformistas y les gusta ser percibidas como tal (Carroll et al, 1999).

A pesar de la existencia de investigación que señala el estrecho vínculo entre el comportamiento violento y la escasa aceptación social en el grupo de pares (Gifford-Smith y Brownell, 2003), en la adolescencia, el deseo por conseguir reconocimiento social constituye un factor de riesgo frente a la participación en comportamientos antisociales y violentos (Carroll et al., 1999; Emler y Reicher, 1995). En consecuencia, algunos adolescentes consiguen mejorar su reputación entre los compañeros mediante la implicación en conductas transgresoras, como el comportamiento delictivo y violento (Emler y Reicher, 2005) o las conductas disruptivas en el aula (Cava y Musitu, 2002). Igualmente, se ha observado que con la implicación en actos violentos, también la víctima conseguiría transmitir una imagen de persona dura que le serviría para protegerse ante una posible agresión (Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa, 2012).

Como ya se ha comentado anteriormente, en los estudios de género se indica que la consecución de una determinada reputación en la relación de pareja, se logra a través del poder y la dominación. Estos atributos juegan un rol fundamental en la construcción y mantenimiento de la identidad masculina, de ahí que cuando este poder se pone en tela de juicio puede favorecer la aparición de la violencia con quienes supuestamente se

hallan en situación de subordinación (Kaufman, 1994). En cambio, la violencia por parte de la chica en la relación de pareja, parece que tiende a atribuirse no solo a una respuesta defensiva, sino también a situaciones de contenido emocional (infidelidad o frustración por el desapego del chico como consecuencia de las expectativas de género), utilizando la agresión como una alternativa que buscaría generar una mayor equidad dentro de la pareja (Rey, 2008).

4.3 Relaciones interpersonales

La relación de los adolescentes con pares delincuentes es un factor de riesgo tanto para la implicación y persistencia en comportamientos antisociales, como para el abandono de dichos comportamientos (Alarid, Burton, y Cullen, 2000; Dekovic et al., 2004; Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Rutter et al., 2000). No obstante, todavía se desconoce si esta asociación con pares desviados da lugar a que el sujeto lleve a cabo conductas antisociales, o si por el contrario, la presencia de tendencias antisociales en el adolescente le lleva a vincularse con pares que presentan las mismas inclinaciones (Farrington, 2001).

En la teoría de la asociación diferencial (Sutherland, 1947; Sutherland y Cressey, 1974) y del Aprendizaje Social (Akers, 1998), se asume que uno de los factores de riesgo para la conducta delictiva y violenta es la pertenencia a un grupo de pares desviados en el que el adolescente se sienta apoyado emocionalmente, puesto que este grupo constituye un contexto para el aprendizaje de estos comportamientos. Por el contrario, en la teoría del control social de Hirschi (1969) se afirma que la carencia de lazos con los padres, la escuela e incluso los iguales, sería una de las características que presentan los jóvenes con conductas antisociales. Se considera que el impacto de los pares desviados es poco relevante, ya que los grupos de adolescentes que se implican en conductas delictivas y violentas, se caracterizan por la inexistencia de relación o vinculación afectiva y, por lo tanto, no influyentes para que se produzca la desviación.

Sin embargo, la evidencia empírica parece no apoyar esta tesis, ya que relacionarse con jóvenes disociales y llevar a cabo conductas coercitivas y dominantes no implica falta de integración o déficit de amistades (Musitu et al., 2010). Así por ejemplo, los bullies, lejos de ser figuras hurañas y difíciles de identificar, son percibidos

como populares, poderosos y “cool” por sus compañeros (Gilford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003; Juvonen y Galván, 2008; Vaillantcourt y Hymel, 2006). Por lo tanto, la imagen del acosador escolar carente de habilidades sociales, rechazado, marginado, con baja autoestima y otros problemas de ajuste ha pasado a ser un mito y, aunque muchos de estos factores se encuentran asociados con la violencia en general, hay escasa evidencia empírica de que lo estén específicamente con la figura del bullie (Salmivalli y Peets, 2009).

Por su parte, la integración en el grupo de pares de los jóvenes que agreden a sus parejas se pone de manifiesto por el hecho de que, tener amigos que han sufrido violencia de pareja y/o mantener relaciones con iguales que utilizan la violencia, constituye uno de los principales factores de riesgo (Foshee, Linder, MacDougall y Bangdiwala, 2001; Price y Byers, 1999). Estas circunstancias aumentan la probabilidad tanto de agredir como de ser victimizado, ya que el grupo de iguales proporciona soporte y justificación para la violencia y las conductas de control (Foshee, Benefield, Reyes, Faris, Chang, Hussong y Suchindran, 2013; Williams, Connolly, Pepler, Craig, y Laporte, 2008). Para los chicos que han sido criados en hogares violentos, la desaprobación de la violencia por parte de los pares constituye un factor de protección en el sentido que disminuye la probabilidad de que comenten abusos hacia su pareja (Lackey y Williams, 1995). Sin embargo, en ocasiones -y de forma similar a lo que ocurre en los casos de *bullying*-, algunos adolescentes se implican en determinados comportamientos adheridos a las normas del grupo para asegurar su pertenencia, aunque no aprueben dichas normas (Ellis, Cheng-Hall y Dumas, 2013).

Por último, se ha evidenciado que los jóvenes agresores en el hogar –al mantener relaciones familiares poco gratificantes-, tienden a identificarse y apoyarse emocionalmente en los pares, que generalmente se caracterizan por presentar problemas legales y conductuales (Agnew y Huguley, 1989; Calvete et al., 2011; Paulson et al., 1990; Rechea y Cuervo, 2010). En estos casos, el grupo de iguales contribuye a reforzar las creencias negativas sobre el sistema familiar y las figuras de autoridad, agravándose la situación cuando determinadas actividades prohibidas (abuso de sustancias, robo, absentismo escolar) llevada a cabo con los iguales, provoca luchas de poder en el hogar al tratar los padres de establecer límites más firmes (Cottrell y Monk, 2004).

Por tanto, la implicación en actividades de riesgo parece vincularse sobretodo, con la carencia de afecto familiar, es decir, las relaciones familiares negativas aumentan la probabilidad de que el adolescente participe en actividades antisociales con el grupo de iguales (Mirón et al., 1988; Moreira, Sánchez y Mirón, 2010; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). Igualmente, la influencia de los pares, así como la aceptación de la conducta delictiva y violenta, es magnificada cuando existe escasa interacción con los progenitores (Steinberg, 1987). En síntesis, podemos afirmar que las relaciones paterno-filiales hostiles potencian un afecto negativo que lleva a los adolescentes a buscar un modelo de identificación fuera del hogar, incluso con compañeros no convencionales (Cottrell y Monk, 2004; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005; Zimmer-Gembeck, Siebenbruner y Collins, 2001).

4.4 Apoyo social comunitario

La evidencia empírica disponible señala la fuerte conexión entre la participación en actos antisociales violentos y la pertenencia a entornos comunitarios desfavorecidos (Proctor, 2006; Scarpa y Haden, 2006; Webster, McDonald y Simpson, 2006). En las investigaciones realizadas en torno a las características de la comunidad, se han identificado dos dimensiones para entender la situación de riesgo en los jóvenes (Tolan, Gorman-Smith, y Henry, 1999; Wilson, 1987). La primera de ellas serían las características estructurales comunitarias, tal y como la pobreza, la movilidad residencial y la heterogeneidad racial. La pobreza ha sido asociada con la delincuencia, los trastornos de conducta y el comportamiento violento, aunque su influencia es indirecta; viene mediada por los efectos adversos de un prolongado estrés y precariedad económica sobre el funcionamiento familiar (Rutter et al, 2000; Webster et al., 2006). La segunda dimensión hace referencia a la organización social, entendida como la cohesión entre los miembros de la comunidad, el sentido de pertenencia, la supervisión de jóvenes por parte de los adultos y la participación en organizaciones formales y de voluntariado, aspectos de suma relevancia en el ajuste psicológico y social de los individuos (Martínez, Moreno, Amador y Orford, 2011).

Ambas dimensiones, tanto estructurales como de organización social, están relacionadas con el aumento de conductas violentas de los adolescentes hacia las personas de su entorno más inmediato, siendo los chicos más vulnerables a su influencia

que las chicas (Jiménez y Lehalle, 2012; Malik et al., 1997; Windle y Mrug, 2009). En este sentido, cuando los recursos comunitarios son asequibles, los chicos tienden a beneficiarse en mayor medida que las chicas, mientras que cuando no hay disponibilidad de recursos se ven más afectados por los aspectos negativos de la comunidad (Beyers, Bates, Pettit y Dodge, 2003).

Hay que tener presente que los distintos contextos donde se desenvuelve el adolescente están ubicados dentro de un barrio con unas características específicas y permeables a los diferentes niveles de tolerancia hacia la violencia (Bronfenbrenner, 1979). En este sentido, los chicos procedentes de entornos machistas donde la violencia se percibe como una respuesta justa y legítima, tiene más probabilidad de responder violentamente en las relaciones de noviazgo, mientras que en el caso de las chicas, la exposición a estos entornos se relaciona con el aumento de la victimización (Malik et al., 1997; O'Keefe y Treister, 1998). De la misma manera, se ha observado cómo la violencia en los entornos comunitarios donde se ubican las escuelas, se relaciona con la conducta disruptiva y el fracaso escolar (Cooley-Strickland, Quille, Griffin, Stuart, Bradshaw y Furr-Holden, 2011), mientras que los adolescentes pertenecientes a un espacio comunitario en el que participan y se sienten integrados, se implican con menos frecuencia en dinámicas violentas hacia los iguales (Jiménez y Lehalle, 2012; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009; Martínez et al., 2011).

Cuando se analiza la posible relación entre violencia filio-parental y apoyo comunitario, se evidencia la falta de integración y participación comunitaria de estas familias, que viene motivada por varios factores. En primer lugar, por la tendencia de los padres de preservar el mito de la armonía familiar (Harbin y Madden, 1979), de proteger su auto-imagen (Pagani et al., 2003) o por la vergüenza que sienten ante la incapacidad para controlar la conducta de sus hijos (Rechea y Cuervo, 2010), contribuyendo de esta forma a que el abuso se mantenga en secreto (Bobic, 2004; Agnew y Huguley, 1989). En segundo lugar, como consecuencia de la conducta violenta del hijo, que consigue aumentar el sentimiento de indefensión de los progenitores y restringir sus interacciones para evitar inferencias externas que hagan peligrar el poder conseguido (Pereira y Bertino, 2009). De hecho, existe evidencia empírica de que las madres que acuden en busca de apoyo a su red social, tienen más

probabilidades de aumentar el riesgo de ser agredidas física y verbalmente (Pagani et al., 2003).

5. Factores individuales

5.1 Autoestima

La autoestima se define en términos de la auto-evaluación que de sí mismo hace una persona, expresando su sentir con una actitud de aprobación o de rechazo; mediante este constructo se manifiesta el grado en que la persona se siente capaz, exitosa, significativa y valiosa (Sánchez, 2009). La autoestima tiene una gran importancia desde el punto de vista evolutivo por la función que cumple en el ajuste general, la calidad de vida y la perspectiva de futuro de un sujeto, puesto que las autoevaluaciones pueden ser activas en la formación de nuestras percepciones y decisiones (Markus y Wurf, 1987). Podemos asumir que cuando los adolescentes se comprometen en diferentes actividades o relaciones que contribuirán a su posterior desarrollo, las autoevaluaciones están desempeñando aquí un rol fundamental (Alsaker y Kroger, 2003).

En algunas teorías criminológicas se ha señalado la importancia de la autoestima como factor de protección de la conducta violenta. Así por ejemplo, en la teoría de la contención de Reckless (1961) se afirma que cualquier explicación sociológica del crimen ha de contar con las características individuales del infractor. Reckless hace referencia a los controles internos que residen en la solidez de la personalidad individual, siendo el buen autoconcepto el factor fundamental para la prevención de la violencia. En concordancia con esta teoría, varios autores han puesto de manifiesto la relación entre la baja autoestima de los chicos que agreden a sus parejas, planteando que la violencia contra la chica pudiera ser una violencia por compensación: el agresor intenta vencer sus frustraciones con la persona que tiene más a su alcance (O'keefe, 1997; González-Ortega et al., 2008). De igual manera, en la mayor parte de los estudios que han examinado este constructo en la violencia filio-parental, se pone de manifiesto la presencia de baja autoestima en los agresores (Calvete et al., 2011; Paulson et al., 1990; Sempere et al., 2005), más negativa incluso que la de los chicos que comenten otro tipo de delitos (Ibabe et al., 2007).

Sin embargo, como se señaló anteriormente, los actos vandálicos o las conductas violentas también pueden tener un efecto beneficioso para el autoconcepto, ya que la violencia en determinados contextos sirve para mantener la reputación del adolescente en el grupo de iguales (Emler, 2001; Jiménez, Estévez, Musitu y Murgui, 2007). No

obstante, para establecer una correlación positiva entre conducta violenta y autoestima es importante tener en cuenta la multidimensionalidad de este constructo, ya que las medidas de autoestima global no reflejan una asociación clara entre ambas (Andreou, 2000; Dorothy y Jerry, 2003; Estévez et al., 2007a). En cambio, cuando analizamos el autoconcepto desde la perspectiva multidimensional, observamos que las elevadas puntuaciones en determinados dominios de la autoestima (autoestima social y física) pueden constituir un potencial factor de riesgo para el desarrollo de comportamientos antisociales y violentos (Musitu y Herrero, 2003). En este sentido, los acosadores escolares se perciben a sí mismos como altamente competentes en los dominios de la autoestima social y emocional, más competentes incluso que sus compañeros no implicados en problemas de agresión o victimización en la escuela (Estévez et al., 2006).

5.2 Soledad

La soledad ha sido definida como una experiencia negativa que sobreviene a la persona cuando su red de relaciones sociales es deficiente, bien sea por su tamaño, bien sea por su calidad, se trata por tanto *de una discrepancia entre los niveles de contacto social deseados y los contactos reales mantenidos* (Peplau y Perlman, 1982). Cabe mencionar que la soledad es una experiencia subjetiva que resulta de la percepción de dicha discrepancia, de modo que las personas pueden no sentirse solas estando aisladas socialmente o, por el contrario, una persona puede sentirse sola en medio de una multitud.

En la literatura referente a este constructo se ha señalado la existencia de varios tipos de soledad, aunque la división más ampliamente aceptada sigue siendo la realizada por Weiss (1973). Según este autor, podemos hablar de dos tipos de soledad: social y emocional. La soledad de tipo social se debe, fundamentalmente, a la ausencia de una red de relaciones sociales en la cual el sujeto es parte de un grupo de amigos que comparten actividades e intereses comunes. El tamaño de la red social y la frecuencia de contacto con quienes integran esta red, sería el elemento desencadenante de este tipo de soledad. Por su parte, la soledad emocional sobreviene a la persona cuando esta siente la ausencia de una persona especial e íntima en su vida (figura de apego, pareja). Este tipo de soledad es de índole más subjetiva y resalta la dimensión cualitativa de las relaciones, esto es, la evaluación que hace la persona de la calidad de las relaciones que mantiene.

La soledad es más frecuente que tenga lugar en las etapas tempranas del desarrollo que en la vejez; alcanza su máxima prevalencia durante la adolescencia para ir descendiendo gradualmente durante la adultez y aumentar tal vez ligeramente en la vejez (Perlman y Landolt, 1999). De acuerdo con Sippola y Bukowski (1999), la soledad en la adolescencia puede ser una experiencia normativa, y por tanto hasta cierto punto esperada, debido a que durante este período las expectativas sociales, los roles, las relaciones y la identidad personal experimentan cambios significativos. Y aunque en este período del ciclo vital cierto sentimiento de soledad es normal e incluso esperable, no ocurre lo mismo cuando este sentimiento es persistente y doloroso (Asher y Paquette, 2003). Además, ya que el establecimiento de relaciones íntimas adquiere una significativa importancia durante la adolescencia, verse sin estos lazos y sin compromisos de esta índole puede igualmente llevar a la persona a un estado de soledad (Neto y Barros, 2000).

En la investigación focalizada en este constructo se ha puesto de manifiesto que, tanto los problemas de conducta violenta del adolescente (Cava, Musitu y Murgui, 2007), como el clima familiar negativo –en particular el conflicto entre los padres y la baja cohesión entre los miembros de la familia-, guardan una estrecha relación con el sentimiento de soledad que experimentan los adolescentes (Johnson, LaVoie y Mahoney, 2001). Aunque es probable que el empleo de la violencia hacia los compañeros provoque rechazo y marginación, no es menos cierto que algunos jóvenes, al sentirse solos, se impliquen en comportamientos violentos buscando llamar la atención e integrarse en un grupo de iguales desviados con el fin de mitigar su sensación de soledad (Cava et al., 2007).

Esta variable ha sido analizada no solo como factor de riesgo de la conducta violenta, sino también de la victimización, ya que sitúa al adolescente en una posición de mayor vulnerabilidad (Foshee et al., 2004; González-Ortega et al., 2008; Kochenderfer y Ladd, 1996; Moreno et al., 2009b; Storch y Masia-Warner, 2004). En este sentido, se ha observado que las jóvenes que experimentan sentimientos de soledad, están más dispuestas a tolerar los abusos por parte de sus parejas para impedir la ruptura

de la relación y sentirse solas (Vicary et al., 1995). El temor a la soledad conlleva que la mayoría de las chicas pierda el contacto con amigos, familiares y compañeros de escuela con tal de que su pareja no se moleste (Escoto, González, Muñoz, y Salomon, 2007).

5.3 Empatía

Mead (1934) y Piaget (1932) definieron la empatía como la habilidad cognitiva, propia de un individuo, de tomar la perspectiva del otro o de entender algunas de sus estructuras de mundo, sin adoptar necesariamente esta misma perspectiva. Posteriormente, Davis (1994) la define como “la habilidad de entender y compartir el estado emocional del otro.” La empatía abarca, por tanto, un proceso cognitivo (la habilidad de entender el estado emocional del otro) y una capacidad afectiva (compartir el estado emocional de la otra persona). También incluye una respuesta emocional orientada hacia otra persona de acuerdo con la percepción y valoración del bienestar de esta, lo que nos lleva a concluir que la empatía es una habilidad de carácter subjetivo, ya que es dependiente del individuo que la manifieste.

Existe evidencia empírica de que la empatía favorece la conducta prosocial o altruista (Batson, Fultz y Schoenrade, 1987; Miller y Eisenberg, 1988), y que la falta de empatía está relacionada con la conducta violenta, antisocial, problemas de autocontrol y egocentrismo (Davis, 1994; Jolliffe y Farrington, 2003). En una investigación llevada a cabo por Garaigordobil, Durá y Pérez (2005) sobre adolescencia y problemas de conducta, se observó que el comportamiento antisocial y violento tenía relaciones inversas con comportamientos sociales positivos (consideración, autocontrol, liderazgo, asertividad y adaptación social), con el autoconcepto y con la empatía. La empatía es por tanto un factor de protección individual que disminuye la probabilidad de que hagan aparición ciertas conductas violentas, ya que la capacidad de imaginar el sufrimiento de la víctima podría inhibir la conducta lesiva (Blackburn, 1993).

Las personas que manifiestan un déficit en la capacidad empática suelen tener problemas de interrelación debido a su dificultad para tener en cuenta los sentimientos ajenos. En particular, parece que los bajos niveles de empatía cognitiva y afectiva que presentan los agresores, les impiden prever las consecuencias de su conducta y

favorecen la aparición de comportamientos antisociales persistentes (Farrington y Jolliffe, 2001). Sin embargo, no existe unanimidad a la hora de determinar si los agresores tienen una empatía significativamente más baja que los no agresores, ya que se han obtenido resultados contradictorios, aunque esta inconsistencia podría estar relacionada con la conceptualización de la empatía como un constructo cognitivo, afectivo o ambos (Ellis, 1982; Bush, Mullis y Mullis, 2000). En varios estudios se ha puesto de manifiesto la importancia de la empatía como factor de protección de la violencia en el noviazgo (Baumeister, Bushman y Campbell, 2000; González-Ortega et al., 2008), destacando en particular la investigación realizada por McCloskey y Lichter (2003), quienes observaron cómo los altos índices de empatía disminuían las probabilidades de perpetrar la agresión hacia la pareja hasta en un 61% de la muestra estudiada.

Por su parte, el acoso escolar se ha relacionado con la escasa empatía afectiva de los agresores, que no parecen mostrar sentimientos de malestar o culpa (Cerezo, 2009; Pellegrini et al., 1999), sin embargo, estos chicos no carecen de la dimensión cognitiva de la empatía, puesto que sí son capaces de anticipar cómo va a reaccionar la víctima ante la agresión (Monks y Coyne, 2011). Las dificultades para ponerse en el lugar de los demás se explicarían porque el razonamiento moral de los acosadores es, en ocasiones, más primitivo que el de sus compañeros. Estos chicos tienden con frecuencia a identificar la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. De esta forma, los acosadores presentan una serie de distorsiones cognitivas que favorecen los comportamientos violentos, ya que interpretan sesgadamente la conducta de los demás como intencionada y negativa (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

Finalmente y en relación a las agresiones filio-parentales, la evidencia empírica destaca la falta de empatía que presentan los chicos que agreden a sus padres, y que podría estar relacionada con el trastorno disocial que ha sido diagnosticado en muchos de ellos (Castañeda, Garrido-Fernández y Lanzarote, 2012; Garrido, 2006; Ibabe et al., 2007; Roperti, 2006). Sin embargo, Sempere et al. (2005) afirman que la medida de internamiento ha propiciado en algunos de estos menores un cuestionamiento de su conducta y sentimientos empáticos hacia sus progenitores, por lo que la falta de empatía o minimización de los hechos podría ser una forma de distanciamiento emocional de la

víctima más que un perfil psicopático. Puntualizan que sí podríamos hablar de determinados rasgos de personalidad antisocial, como es la desconsideración hacia los derechos de los demás.

5.4 Depresión

La depresión en niños y adolescentes es un trastorno insidioso, en bastantes ocasiones poco reconocido, confundido con otros trastornos o entendido como una variación normal del estado de ánimo (Figueras, 2006). La dificultad para vislumbrar esta patología se debe principalmente a: (1) el tipo de sintomatología, (2) la naturaleza frecuentemente encubierta de los síntomas y, (3) la mayor probabilidad de sufrir alteraciones emocionales en la adolescencia (Blum, 2000). Para solventar algunas de estas dificultades y poder realizar un adecuado diagnóstico de este trastorno, se planteó la hipótesis de la conducta desviada y los equivalentes depresivos (Glasser, 1967; Polaino-Lorente, 1988; Toolan, 1962). Desde esta perspectiva, se ha sugerido que en la adolescencia la ira y la irritabilidad, pueden representar los síntomas más típicos de la depresión y, a menudo, más prominentes que los síntomas melancólicos. Muchos jóvenes deprimidos pudieran expresar su malestar mediante conductas oposicionistas o violentas no solo hacia los demás, sino también hacia sí mismos a través del consumo de drogas o el suicidio (Del Barrio, 2004a).

Cabe mencionar que la comorbilidad entre el trastorno de conducta y la depresión en la adolescencia aumenta el riesgo de cometer conductas violentas, delictivas y suicidas, así como de presentar una mayor disfunción social en la vida adulta (Fombonne, Wostear, Cooper, Harrington y Rutter, 2001). En cuanto a la secuencia temporal de ambos trastornos, Kovacs, Paulauskas, Gatsonis y Richards (1988) observaron que en la mayoría de los casos los problemas conductuales eran secundarios a las alteraciones del estado de ánimo. En contraposición, Rohde et al. (1991) sostienen que la secuencia de comienzo es primero conducta disocial y luego depresión, ya que la implicación de estos jóvenes en situaciones conflictivas favorece la sensación de fracaso y rechazo por parte de otras personas no pertenecientes a su grupo de iguales.

En la investigación acerca de los factores de riesgo para el desarrollo de trastornos depresivos en la adolescencia, se pone de manifiesto que determinados aspectos de las relaciones familiares resultan fundamentales para entender su aparición. En este sentido, se ha observado que el entorno de estos jóvenes se caracteriza por presentar más conflicto intraparental, rechazo, abusos y menos expresión de afecto que el entorno de los jóvenes no deprimidos (Fergusson y Lynskey, 1995; Kraaij, Garnefski, Jan de Wilde y Dijkstra, 2003). También la separación o el divorcio es otro de los factores familiares que incrementa el riesgo de aparición de sintomatología depresiva en los niños (Spence, Najma, Borj, O'Callaghan y Williams, 2002), aunque con la llegada de la adolescencia, las niñas se tornan más sensibles a los efectos depresógenos que conlleva la ruptura matrimonial. Una posible explicación sería que las madres establecen relaciones más estrechas con las hijas lo que las hace más empáticas y sensibles a la angustia materna (Oldehinkel, Ormel, Veenstra, De Winter y Verhulst, 2008).

La alta prevalencia de problemas de salud mental –incluida la depresión–, en adolescentes victimizados en la relación de pareja y en el contexto escolar es un hecho ampliamente contrastado (Banyard y Cross, 2008; Estévez, Murgui y Musitu., 2008; González-Ortega et al., 2008; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Vézina y Hérbert, 2007). Además, y en cuanto a la gravedad de estos hechos, Guterman, Hahm y Cameron (2002) constataron que las víctimas de *bullying* presentaban síntomas depresivos y problemas de ansiedad y estrés, incluso después de transcurrido un año desde el último episodio de maltrato. La sintomatología depresiva puede ser tanto una consecuencia como un factor antecedente del maltrato, debido a que provoca mayor vulnerabilidad y sentimientos de indefensión en la víctima (González-Ortega et al., 2008). En este sentido, las jóvenes que se sienten deprimidas estarían más dispuestas a tolerar los abusos de su pareja en un intento de mantener la relación de intimidad y evitar la ruptura, aunque ello signifique negar sus propias necesidades (Vézina y Hérbert, 2007).

Sin embargo, la incidencia de este trastorno en los agresores no está tan clara, al menos en cuanto al *bullying* se refiere. La evidencia empírica señala que la mayoría de los acosadores presentan un adecuado ajuste emocional debido probablemente al apoyo que reciben de su grupo de amigos, factores que los alejan de la posibilidad de

desarrollar problemas de carácter depresivo (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004; Johnson, Cohen, Gould, Kasen, Brown y Brook, 2002). En contraposición, Brunstein-Klomek, Sourander y Gould (2010) observaron que los acosadores tienen más probabilidad de presentar trastornos psicopatológicos como la depresión y comportamientos autolesivos, en comparación con los adolescentes no involucrados en la dinámica del *bullying*.

Por último, la prevalencia de sintomatología depresiva en los adolescentes que agreden a los progenitores y a la pareja, ha sido puesta de manifiesto en algunos estudios (Calvete et al., 2011; McCloskey y Lichter, 2003). En relación a la violencia filio-parental, se ha observado que la percepción negativa del ámbito familiar que tienen estos adolescentes, pudiera ser en gran parte la responsable de que experimenten una serie de síntomas depresivos como desesperanza, tristeza, apatía, conductas autodestructivas y pensamientos autolesivos en mayor medida que los jóvenes no agresores (Castañeda et al., 2012). En cuanto a la relación de noviazgo, la prevalencia de síntomas depresivos sabemos que es por lo general mayor en las chicas agresoras que en los chicos (Roberts et al., 2003).

5.5 Ideación suicida

El suicidio es la tercera causa de mortalidad en jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y 24 años y, aunque las chicas suelen llevar a cabo más tentativas de suicidio que los chicos, ellos están expuestos a mayor número de factores de riesgo y tienen cinco veces más probabilidades de materializarlo (Sampson y Mrazek, 2001; Shaffer y Pfeffer, 2001). El sexo constituye un significativo predictor de la conducta autolesiva que, junto a otros factores de riesgo psicopatológicos y familiares, se encuentran implicados en la vulnerabilidad para el desarrollo de ideación y conductas suicidas (Guo y Harstell, 2002).

La presencia de psicopatología como la sintomatología depresiva, el abuso de sustancias o la conducta antisocial constituye uno de los factores individuales que se relacionan con un mayor riesgo de autolesión (Bolognini, Laget, Plancherel, Stéphan, Corcos y Halfon, 2002; Vermeiren, 2003). Así por ejemplo, parece que la afiliación a pares desviados –cuando media la depresión y el abuso de sustancias-, se encuentra

estrechamente relacionado con la ideación suicida (DiFilippo y Overholser, 2000; Reifman y Windle, 1995). Pero aunque la psicopatología constituye un importante factor de riesgo, la relación entre depresión y suicidio no es tan simple y directa como cabría esperar, ya que no todos los jóvenes que exhiben conductas suicidas están deprimidos ni todos los adolescentes deprimidos tienen ideación suicida. La depresión en combinación con otros factores de riesgo sí puede incrementar las probabilidades de llevar a cabo la conducta autolesiva (Lewinsohn, Rohde y Seeley, 1998).

Respecto de los factores familiares, en varios estudios se ha indicado que los conflictos en el hogar, la psicopatología parental, el consumo de alcohol/drogas en los progenitores, los antecedentes de suicidio o tentativas en la familia, el abuso físico –y en particular el abuso sexual-, son aspectos que caracterizan a las familias de los adolescentes que presentan conductas e ideación suicida (Adams, Overholser y Lehnert, 1994; Brent, Perper, Moritz, Liotus, Schweers, Balach y Roth 1994; Fergusson y Lynskey, 1995; Mayhue y Kennedy, 1990). También las modificaciones en la estructura familiar como consecuencia del fallecimiento de un progenitor, así como vivir separado de ambos progenitores o de uno de ellos en caso de divorcio, constituye un importante factor de riesgo (Agerbo, Nordentoft y Mortensen, 2002). No obstante, la relación entre conducta suicida y divorcio pudiera deberse al incremento de psicopatologías en los padres cuyos matrimonios acaban en ruptura (Gould, Shaffer, Fisher y Garfinkel, 1998; Jonhson et al., 2002).

Aunque la evidencia empírica señala la mayor presencia de ideación, tentativa y conducta suicida en los casos de jóvenes victimizados por los pares y la pareja, rechazados por el grupo de pares y carentes de amigos (Cleary, 2000; Díaz-Atienza, Prados y Ruiz-Veguilla, 2004; Vézina y Hérbert, 2007), también ha sido una variable observada en los jóvenes que perpetran agresiones hacia los iguales y la familia (Brunstein-Klomek, Sourander, Niemelä, Kumpulainen, Piha, Tamminen, Almqvist y Gould, 2009; Castañeda et al., 2012). Así, en algunos estudios se ha constatado que las conductas de acoso escolar aumentan el riesgo de ideación y conducta suicida durante la niñez y la adolescencia (Brunstein-Klomek et al., 2010; Brunstein-Klomek et al., 2009; Meltzer, Vostanis, Ford, Bebbington y Dennis, 2011), mientras que en el ámbito de la violencia filio-parental, se observó que los agresores tenían más antecedentes de ingresos psiquiátricos, consumo de drogas y tentativas de suicidio, que los jóvenes acusados por otros delitos (Kennedy, Edmonds, Dann y Burnett, 2010).

5.6 Satisfacción vital

La satisfacción con la vida ha sido definida como un sentimiento de bienestar con uno mismo y que hay que diferenciar de la aprobación-desaprobación o del grado de satisfacción de las condiciones objetivas de la vida, siendo básicamente una estimación subjetiva (Undurraga y Avedaño, 1998). En la adolescencia, la satisfacción vital se ha relacionado con determinados factores donde se incluyen variables demográficas, ambientales y de personalidad. En relación a los factores demográficos no se ha encontrado que exista una asociación significativa, con la excepción quizás en el caso de las poblaciones que viven en situación de pobreza extrema (Huebner, 2004). Sí parece que existe una asociación entre la insatisfacción vital y problemas emocionales como la depresión, la ansiedad y la baja autoestima (Cava et al., 2007; Chico, 2006) y con conductas antisociales como el consumo de sustancias y el comportamiento violento (Valois, Paxto, Zullig y Huebner, 2006; Valois, Zullig, Huebner y Drane, 2001).

Un instrumento empleado regularmente en la investigación sobre psicopatología e inadaptación socioemocional en niños y adolescentes, es el Assessment System for Children (BASC: Reynolds y Kamphaus 1992). Se ha observado la existencia de una correlación negativa entre la satisfacción con la vida y las escalas clínicas del BASC como la depresión, la ansiedad y síntomas de trastorno psicológico (Proctor, Linley y Maltby, 2009). En esta línea, Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2008) encontraron que la evaluación global que el adolescente realiza de sí mismo en términos de autoestima y de la presencia de síntomas depresivos, se encuentra íntimamente relacionada con la valoración que realiza de su vida. Así mismo, los esfuerzos por valorar el bienestar de un sujeto coinciden al afirmar que la satisfacción vital implica algo más que la ausencia de trastornos psicopatológicos, ya que las personas pueden encontrarse insatisfechas con sus vidas sin que medien trastornos psicológicos, y sentirse relativamente satisfechos a la vez que experimentan algún tipo de sintomatología (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

La alta satisfacción vital se relaciona con un bajo número de conductas violentas, lo que nos lleva a concluir que los adolescentes violentos en la escuela presentan cierto grado de frustración a la hora de evaluar o valorar su vida (Martínez, Buelga y Cava, 2007). Así mismo y, dado que la relación positiva con la familia está

altamente asociada con el bienestar en niños y adolescentes, más aún que la relación satisfactoria con el grupo de pares (Gilman y Huebner, 2003), cabría esperar también una baja satisfacción vital en jóvenes agresores en el hogar y hacia la pareja. Aunque la red social del adolescente se amplía y adquiere mayor importancia conforme el joven se desarrolla y avanza, los padres siguen constituyendo figuras sumamente relevantes e influyentes en la vida de sus hijos (Estévez et al., 2008; Musitu et al., 2001).

5.7 Consumo de alcohol y drogas

Parece que existe una clara relación entre el abuso de sustancias y la conducta antisocial, y aunque no está muy claro si una precede a la otra o viceversa, el que se den ambas conductas es un gran predictor de una peor evolución (Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Jessor y Jessor, 1977; McCord, 1988; Moffit, 1993). El consumo de drogas, junto con la conducta delictiva y violenta, constituye uno de los indicadores de desajuste psicosocial más consistentemente asociado al período adolescente (Moffit, 1993) y, aunque no se ha podido establecer una relación directa entre ambas, la mayoría de los autores destacan su influencia como factor precipitante en cualquier tipo de agresión (Cerezo y Méndez, 2012; Jackson 2003, O'Keefe, 1997; Pagani et al., 2004; Serrano e Iborra, 2005).

El consumo de sustancias es un problema complejo que no puede estudiarse desde una única perspectiva, ya que es necesario tener en cuenta una amplia variedad de factores individuales en interacción con otros de carácter microsocioal y macrosocioal. Investigaciones en este ámbito han mostrado que los procesos sociales son factores explicativos fundamentales del inicio y permanencia en el consumo de sustancias (Hawkins et al, 1992; Dekovic et al., 2004). En este sentido, muchos de los correlatos más potentes entre adolescentes no consumidores y aquellos a los que sí afecta este problema, se vinculan con la influencia positiva o negativa de la familia y del grupo de iguales (Martínez, Moreno, Musitu, Sánchez y Villarreal, 2012).

El consumo de sustancias adictivas es uno de los factores que se ha asociado a la emisión de conductas violentas en la escuela (Forero, Mc Lellan, Rissell y Barman 1999; Kaltiala-Heino et al., 2000; Serrano e Iborra, 2005), hacia la pareja (O'Keefe, 1997; Rivera-Rivera et al., 2006; Roberts et al., 2003) y hacia los progenitores (Rechea y Cuervo, 2010; Romero et al., 2007; Routt y Anderson, 2011; Walsh y Krienert, 2007).

En general, el consumo es considerado un factor de riesgo para la violencia porque reduce la inhibición en situaciones de conflicto, incrementan la severidad de las agresiones, disminuye la conciencia de situaciones de riesgo y facilita la aparición de atribuciones hostiles hacia el comportamiento de los demás (Cottrell, 2001; O'Keefe, 1997; Rivera-Rivera et al., 2006; Roberts et al., 2003).

Algunos de los datos que disponemos en relación a los tres tipos de violencia en la adolescencia señalan que el consumo temprano (entre los 14 y 15 años) de alcohol en el caso de las chicas, se ha asociado con la aparición de conductas agresivas hacia sus parejas (Foshee et al., 2001) y a mayor riesgo de ser victimizadas física y sexualmente por parejas ocasionales (Cleveland et al., 2003). También parece contrastado que la violencia o acoso escolar en secundaria y últimos grados de primaria, se incrementa de manera considerable cuando entre los estudiantes consumen algún tipo de droga permitida como el alcohol, el tabaco y otras sustancias ilegales (Becoña, López, Fernández del Río, Martínez, Fraga, Osorio, Arrojo y Domínguez, 2011; Farrington y Ttofi, 2011; González, en prensa). Igualmente, el consumo de drogas está presente en adolescentes víctimas del *bullying*, siendo frecuente el uso de tranquilizantes sin receta médica; en estos casos el abuso de sustancias constituye un intento de evasión ante la presión que les supone la situación de acoso (Méndez y Cerezo, 2010; Romaní y Gutiérrez, 2010). En los casos de violencia filio-parental, aunque los conflictos no siempre se produzcan cuando los hijos están bajo los efectos del alcohol y/o las drogas (Walsh y Krienert, 2007), sí es frecuente que se desencadenen como consecuencia de las discusiones que surgen acerca de temas relacionados con el consumo (Evans y Warren-Sohlberg, 1988).

6. Victimización y relaciones violentas en la adolescencia.

A pesar de que ha sido subestimada durante mucho tiempo, es un hecho que la victimización por parte de los pares constituye un problema severo, que lejos de tratarse de un hecho aislado y poco común, ocurre con bastante frecuencia y tiene serias repercusiones para la víctima (Hanish y Guerra, 2002). La investigación sobre la violencia y victimización en la adolescencia se ha centrado en el ámbito educativo, destacando las aportaciones de Olweus a finales de la década de los setenta sobre acoso escolar. El aumento del interés sobre este tema ha sido probablemente impulsado por una serie de dramáticos acontecimientos como los ocurridos en los Institutos de Littleton (Colorado) en 1999, en Red Lake (Minnesota) en 2005 o en Virginia Tech (2007).

El predominio de estudios sobre las agresiones manifiestas se ha visto ampliado para incluir la violencia relacional, que al igual que las confrontaciones abiertas, tiene como finalidad dañar la reputación del otro, las relaciones sociales, o los sentimientos de inclusión por parte del grupo de pares (Crick et al., 2002; Putallaz, Grimes, Foster, Kupersmidt, Coie y Dearing, 2007). Según Tapper y Boulton (2004), son los chicos quienes se ven implicados con mayor frecuencia en situaciones de maltrato sobretodo físico, mientras que es más probable que las chicas sean víctimas de la violencia relacional (Berger y Rodkin, 2009). Ambos tipos de violencia se han asociado a una serie de consecuencias altamente nocivas para las víctimas como el bajo rendimiento académico, problemas de relación, de soledad y de autoestima (Paquette y Underwood, 1999), aunque también con sintomatología ansioso-depresiva y comportamientos violentos y delictivos (Hanish y Guerra, 2002; Parker y Asher, 1987).

Algunos investigadores han centrado la atención en la búsqueda de los factores de riesgo asociados a la victimización, destacando la influencia de algunos aspectos individuales, sociales o familiares entre otros. En este sentido, la evidencia empírica señala que los acosadores escolares buscan a sus víctimas entre aquellos de sus compañeros que aparentan sentimientos de inseguridad, dificultades para defenderse, con escasas amistades y socialmente aislados o poco integrados en el ámbito escolar (Cava et al., 2007; Garandau y Cillesen, 2006). Tanto la falta de habilidades sociales, como algunos rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría, también se han relacionado con una mayor vulnerabilidad a ser victimizado por los pares (Monks y Coyne, 2011). A nivel familiar, parece que la comunicación negativa padre-hijo puede

generar un esquema de víctima en el hijo favoreciendo que se comporte de tal modo, que invite a ser victimizado por sus iguales (Estévez et al., 2005a; Perry, Hodges y Egans, 2001). También los estilos parentales educacionales basados en la dependencia y la sobreprotección (Baldry y Farrington, 2005), así como las prácticas educativas muy duras y punitivas (Schwartz et al., 2000), incrementan la probabilidad de convertirse en víctima del acoso escolar.

La victimización por parte del grupo de pares se ha relacionado con la extrapolación de la violencia a otros contextos. En este sentido, se ha observado que los adolescentes victimizados por sus compañeros tienen un alto riesgo de sufrir violencia de género en las relaciones afectivas (Vézina y Hébert, 2007). Pero también la conducta de acoso en el ámbito escolar predispone hacia la violencia en la pareja en ambos sexos, ya que los agresores se ven reforzados en su función social, tienen amigos que ejercen estas conductas y atribuyen la violencia al papel desempeñado por las víctimas (Díaz-Aguado, 2006; Vagi et al., 2013). Así mismo, los chicos que acosan a los pares de manera persistente a lo largo del tiempo, presentan mayor riesgo de ejercer mobbing, violencia doméstica y abuso infantil, que aquellos que acosan de manera ocasional, basando así las relaciones en interacciones de poder (Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster y Jiang, 2006). Otro punto de vista establece que el comportamiento antisocial que se manifiesta en la escuela y se transfiere a la relación de pareja, podría explicarse en parte, como un rasgo estable de la personalidad (Donovan y Jessor, 1985; Osgood, Johnston, O'Malley y Bachman, 1988).

En la misma línea, Cottrell y Monk (2004) sostienen que los jóvenes que han sido victimizados por sus iguales, podrían usar la conducta violenta contra sus padres como medio para compensar los sentimientos de impotencia y expresar su enfado en un contexto seguro (desplazamiento). Además, se ha observado que el nivel de implicación y el grado de severidad de las conductas agresivas cometidas en la escuela hacia compañeros y profesores, puede constituir un importante indicador de la violencia ejercida por los hijos dentro del contexto familiar (Pagani et al., 2003, 2004). Varios autores han señalado que las conductas disruptivas en clase, hacer novillos, ser expulsado del centro y el acoso al profesorado representan un importante predictor de conductas agresivas hacia los padres por parte de los adolescentes (Kethineni, 2004; Kratcoski, 1985; Pagani et al., 2003).

Los resultados obtenidos en los estudios anteriormente citados pueden enmarcarse dentro de la hipótesis de la frustración-agresión (Dollard et al., 1939). Desde su reformulación, esta hipótesis mantiene que la frustración puede crear la disposición para actuar de forma agresiva, lo que la convierte en uno de los múltiples acontecimientos aversivos que pueden producir un afecto negativo en el sujeto y provocar una respuesta agresiva (Berkowitz, 1989). El que dicha respuesta se produzca o no, dependerá de las fuerzas inhibitorias, representadas por la anticipación del castigo. Sin embargo, la conducta de inhibición no supone la reducción del impulso agresivo, siendo así que la forma de reducirlo es realizar el acto agresivo pero sobre personas sustitutivas, dando lugar al desplazamiento o extrapolación de la conducta violenta a otro contexto.

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

El presente trabajo de investigación supone un producto “gestáltico” de varias líneas de investigación desarrolladas en los últimos años por el grupo Lisis de investigación, y que han marcado los pasos como investigadora de la autora de esta tesis. Digamos que la pregunta que subyace a este estudio sería la siguiente: ¿cuáles son los aspectos psicosociales comunes de tres tipos de violencia en la adolescencia (violencia escolar entre iguales, de pareja y violencia filio-parental)?.

Sin embargo, esta pregunta no surge como un todo en un primer momento de la investigación. Es una pregunta que emerge en mi desarrollo como terapeuta familiar y como investigadora social al observar en la interacción con adolescentes, progenitores y profesionales que ciertos aspectos eran invocados por estos protagonistas al acercarme a cada uno de los tipos de violencia mencionados. Por tanto, la pregunta general de investigación y su propósito surgen de la siguiente forma “¿Y si hubiera aspectos comunes en los tres tipos de violencia?”. Es por ello que considero que esta tesis es de corte inductivo, exploratorio y práctico.

Quizás este último punto sea uno de los más importantes para mí como profesional de las Ciencias Sociales. Mi formación como terapeuta familiar me lleva a plantear preguntas de investigación que puedan ser transferidas a las sesiones con adolescentes, al trabajo con padres y a la orientación al profesorado y otros expertos. Este propósito personal y de alto compromiso social impregna mis intereses como investigadora y espero que también logre dejar su huella en este trabajo que presento.

Por estos motivos, considero que la elección de un diseño metodológico cualitativo es una elección adecuada para acercarnos a una primera respuesta exploratoria a esa pregunta de investigación general presentada anteriormente. Podemos considerar la investigación cualitativa como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida que se puede definir según las características indicadas por Taylor y Bogdan (1987, p.20):

<i>La investigación cualitativa es inductiva</i>	Los investigadores siguen un diseño de investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes solo vagamente formulados.
<i>El investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística</i>	Las personas, los escenarios y los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
<i>Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio</i>	Son naturalistas, es decir, actúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.
<i>Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellos mismos</i>	Se identifican con las personas que estudian para poder comprender su cosmovisión.
<i>El investigador cualitativo aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones</i>	Ve las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez, no da nada por sobreentendido.
<i>Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas</i>	Busca una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
<i>Los métodos cualitativos son humanistas</i>	Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.
<i>Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación</i>	Los métodos cualitativos nos mantienen próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.
<i>Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio</i>	Ningún aspecto de la vida social es demasiado trivial.
<i>La investigación cualitativa es un arte</i>	Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que conducen sus estudios. Los métodos sirven al investigador, nunca el investigador es esclavo de un procedimiento.

Tabla 3. Características investigación cualitativa. Fuente: Amador (2014).

Como señala Amador (2014), la investigación cualitativa consiste en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además incorpora lo que dicen los participantes, sus experiencias y reflexiones, tal cual son expresadas por ellos mismos” (Watson-Gegeo, 1982, citado por Pérez, 1994, p. 46). Para García, González y Ballesteros (2001), se trata de una metodología que se interesa “por el estudio de los significados e intenciones de las acciones desde la perspectiva de los propios agentes” (p. 279), ya que

la conducta social no puede explicarse si no es a través de la interpretación que los propios individuos hacen (Pérez, 1994).

Además, consideramos que el hecho de optar por un diseño cualitativo armoniza con nuestros planteamientos teóricos básicos, y en concreto, con la elección de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) como marco primario desde el que comprender la conducta violenta adolescente. Bronfenbrenner y Morris (2006) afirman que “las características científicamente relevantes de un ambiente para el desarrollo humano no incluyen solo sus propiedades objetivas sino también el modo en que esas propiedades son experimentadas por las personas que viven en ese ambiente” (p.796). Las fuerzas subjetivas están relacionadas con la percepción del ambiente por parte de la Persona y se caracterizan por estar cargadas emocionalmente y motivacionalmente, y ser capaces de influir en el Tiempo futuro del desarrollo humano (Bronfenbrenner y Evans, 2000).

Nosotros sostenemos que un marco socio-ecológico es particularmente útil para la comprensión de acoso en las escuelas (Espelage y Swearer, 2004; Espelage y Swearer, 2010), de la violencia en las relaciones de pareja adolescente y de la violencia filio-parental. Este modelo concibe el comportamiento de los jóvenes moldeado por las características individuales y una gama de anidada sistemas contextuales de las escuelas, los adultos, los barrios y la sociedad (Benbenishty y Astor, 2005; Bronfenbrenner, 1979). Desde este modelo, los sistemas que afectan directamente a los niños y adolescentes son la familia, la escuela, el grupo de iguales, las interacciones profesorado-estudiantes, las interacciones progenitores-hijos, las interacciones escuela-progenitores, el barrio y las expectativas culturales. Por lo que, aunándolo a un enfoque cualitativo, parece fundamental incluir en el estudio las vivencias y percepciones no solo de los adolescentes, sino también de dos de los protagonistas más importantes de sus principales contextos de desarrollo: los progenitores y el profesorado.

Aunque numerosos estudios usan un solo tipo de evaluación (por ejemplo, autopercepción o evaluación por los iguales), se ha sugerido que obtener información de diferentes informantes es el enfoque más comprehensivo para estudiar violencia y victimización escolar entre iguales (Salmivalli y Peets, 2009). El propósito es el de minimizar el error de varianza y los posibles sesgos evidentes en los estudios hechos con un solo tipo de informante.

En términos de predicción del ajuste futuro, las aproximaciones multi-informantes arrojan mejores estimaciones que aquellas basadas en un solo informante (Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002; Swearer, Spelage, Vaillancourt y Hymel, 2010). Ladd y Kochenderfer-Ladd (2002) combinaron diversos informantes (autopercepción, iguales, padres y profesores) para estudiar la victimización escolar obteniéndose la mejor predicción de ajuste relacional (soledad, rechazo y otros problemas sociales). Pensamos que estas afirmaciones referidas a la violencia escolar son también aplicables a la violencia en parejas adolescentes y a la filio-parental.

OBJETIVO GENERAL

Una vez presentado el contexto previo al planteamiento de la tesis y su propósito, podemos afirmar que el objetivo general de este trabajo es analizar los aspectos psicosociales comunes en las descripciones y teorías explicativas mantenidas por adolescentes, progenitores y profesionales para explicar la violencia escolar, la violencia en parejas adolescentes y la violencia filio-parental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcanzar el objetivo general presentado anteriormente, planteamos una serie de objetivos específicos que a su vez han permitido organizar la información y elaborar 3 estudios en los que dichos objetivos han encontrado un nivel mayor de especificidad:

- I. Explorar las principales variables explicativas provenientes de las descripciones y teorías que sobre la violencia escolar, la violencia en parejas adolescentes y la violencia filio-parental mantienen adolescentes, progenitores y profesionales.
- II. Analizar los aspectos psicosociales comunes (individuales, familiares, escolares, sociales y comunitarios) entre los tres tipos de violencia mencionados a partir de los discursos de los protagonistas teniendo en cuenta los contextos de desarrollo propuestos en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.

A continuación se presentarán los objetivos específicos de cada uno de los estudios que componen esta tesis.

A. Estudio Uno

A.1. Profundizar en el conocimiento existente sobre la violencia y la victimización en el ámbito escolar desde el discurso de los adolescentes, progenitores y profesorado.

A.2. Explorar las principales variables psicosociales (individuales, familiares, escolares, sociales y comunitarias) que para los protagonistas explicarían la génesis y mantenimiento de las conductas violentas en el contexto escolar.

A.3. Comparar las visiones de los tres grupos mencionados para analizar las principales similitudes y diferencias entre los mismos.

B. Estudio Dos

B.1. Profundizar en el conocimiento existente sobre la violencia y la victimización en parejas adolescentes.

B.2. Explorar las principales variables psicosociales (individuales, familiares, escolares, sociales y comunitarias) que para los protagonistas explicarían la génesis y mantenimiento de las conductas violentas en las relaciones de pareja adolescentes.

C. Estudio Tres

C.1. Profundizar en el conocimiento existente sobre la violencia filio-parental desde el discurso de los adolescentes, progenitores y expertos de Centros de Menores.

C.2. Explorar las principales variables psicosociales (individuales, familiares, escolares, sociales y comunitarias) que para los protagonistas explicarían la génesis y mantenimiento de las conductas violentas hacia los progenitores.

C.3. Comparar las visiones de los tres grupos mencionados para analizar las principales similitudes y diferencias entre los mismos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como se ha descrito anteriormente de manera general, podemos afirmar que esta tesis es de corte cualitativo, exploratorio y práctico. Además, en sus aspectos metodológicos se debe al trabajo intenso y estructurado realizado en el seno del grupo Lisis por dos investigadores, los doctores Gonzalo del Moral y Cristian Suárez. Ambos han desarrollado una propuesta práctica de adaptación y aplicación de una estrategia metodológica cualitativa inductiva encaminada a generar teorías a partir de los datos (Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*).

Sus trabajos han supuesto más que una inspiración para llevar a cabo esta tesis, puesto que han permitido guiar, simplificar y optimizar los procesos de codificación, categorización y escritura de los resultados que posteriormente presentaremos. Del Moral (2014), Suárez (2014) y Suárez, Del Moral y González (2013) son las principales obras utilizadas para la escritura de los siguientes apartados metodológicos. Los mismos se dividen en: descripción de la muestra, instrumentos de recogida de información utilizados, estrategia metodológica para el análisis de datos y procedimiento, y se presentan a continuación.

Muestra

En la fase inicial de la presente investigación se han utilizado dos estrategias de muestreo: el muestreo discriminado (Suárez, 2014; Strauss y Corbin, 1998) y el muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2007), para mantener una coherencia con los objetivos planteados en la tesis y en cada uno de los estudios. El muestreo discriminado es un tipo de muestreo intencional y no aleatorio que se basa en dos aspectos: por un lado, la aplicación de una serie de *criterios maestros de selección* (Suárez, Del Moral y González, 2013; Valles, 2000) de los participantes fundamentados en el marco teórico y los objetivos de la investigación. Por otro lado, la utilización *criterios de homogeneidad-heterogeneidad* (Valles, 2000) en el diseño de la estructura de la muestra y composición de los grupos. Por su parte, el muestreo teórico significa principalmente que los criterios de selección muestral han estado fundamentados en la necesidad de información y no en el número de personas. Dicho de otra manera, la selección de la

muestra ha seguido criterios de profundidad y no de extensión, ya que lo representativo en este caso debe ser la información y no el individuo. Puesto que lo se pretende es generar teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un marco teórico de referencia para el investigador, no es necesario obtener una muestra representativa de la población, sino una muestra teórica suficiente, conformada por uno o más casos.

Siguiendo a Suárez (2014), lo que se ha realizado es un muestreo de incidentes, acontecimientos o sucesos y no de personas *per se*. Durante el muestreo, se han buscado indicadores (acontecimientos o sucesos) representativos de conceptos teóricos pertinentes, luego se han comparado en busca de propiedades y dimensiones, siempre pendientes del rango o variación en la dimensión. Las personas proporcionan los medios para obtener estos datos, por ello se recurre a aquellos individuos con mayor capacidad de aportar información relevante. El muestreo ha continuado hasta alcanzar el *punto de redundancia* (Lincoln y Guba, 1985) o *saturación teórica* (Strauss y Corbin, 2007), es decir, hasta el momento en el que ya no emergían sucesos nuevos o significantes, y las categorías estaban bien desarrolladas en términos de propiedades y dimensiones.

Con la elección de estos muestreos se ha pretendido lograr tres objetivos: la representación teórica de los diferentes perfiles (casos) existentes en el terreno científico sobre violencia escolar, en parejas y filio-parental en la adolescencia, la saturación teórica de la información y la interacción grupal adecuada en términos de comunicación (García-Caro, Cruz-Quintana, Schmidt, Muñoz- Vinuesa, Montoya-Juárez et al. 2010; Suárez et al. 2013; Valles, 2000).

- Criterios de selección muestral.

El marco teórico general ha sido utilizado para definir los criterios maestros de selección (Suárez et al. 2013; Valles, 2000). Específicamente, los criterios de selección se han fundamentado en los siguientes estudios: roles sociales en la violencia escolar entre iguales (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996), tipos de conductas violentas en las relaciones de pareja adolescentes (Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary y González, 2007) y criterios de definición de la violencia filio-parental (Pereira y Bertino, 2009).

Así, en la siguiente tabla se muestran los criterios maestros de selección utilizados para garantizar la representatividad teórica de la muestra.

VARIABLE DE SELECCIÓN	FUENTE	CRITERIO MAESTRO
Roles sociales en la violencia escolar entre iguales	<p>Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. <i>Aggressive Behaviour</i>, 22, 1–15.</p> <p>Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Junta de Andalucía.</p>	<p>Tipo de rol desempeñado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agresor 2. Víctima (pasiva o agresiva) 3. Testigo <p>Los progenitores y profesorado se seleccionaron por su especial motivación e implicación en la mejora de la convivencia escolar (miembros del Aula de Convivencia, Programa de Padres Ayudantes y AMPA).</p>
Tipos de conductas violentas en las relaciones de pareja adolescentes	<p>Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O’Leary, K. D. y González, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. <i>Journal of Adolescent Health</i>, 40, 298–304.</p> <p>Gray, H. M. y Foshee, V. (1997). Adolescent dating violence differences between one-sided and mutually violent profiles. <i>Journal of Interpersonal Violence</i>, 12(1), 126-141.</p>	<p>Tipos de conductas violentas en la pareja (físicas, verbales, emocionales, sexuales, amenazas, violencia relacional).</p> <p>A partir de estas conductas se pueden identificar agresores y víctimas, aunque nos posicionamos con Gray y Foshee (1997) en que existe una alta correlación entre ser violento y ser victimizado en las relaciones de parejas adolescentes.</p>
Criterios de definición de la violencia filio-parental	<p>Pereira, R. y Bertino, L. (2009). Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental. <i>Redes, Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales</i>, 21, 69-90.</p> <p>CIRCULAR 1/2010, sobre el tratamiento desde el sistema de justicia juvenil de los malos tratos de los menores contra sus ascendentes (Ministerio de Justicia, 2011).</p>	<p>Menores con medidas judiciales en régimen abierto, semi-abierto o cerrado por malos tratos contra sus ascendentes (violencia filio-parental): físicos, verbales, emocionales y/o económicos. Padres victimizados por este tipo de violencia. Expertos de Centros de Menores que trabajan con internos con medidas por violencia filio-parental.</p>

Tabla 4. Variable, fuente y criterio de selección muestral de los adolescentes.

- Composición muestral

Para el Estudio Uno sobre violencia escolar se han seleccionado 15 adolescentes (8 chicas y 7 chicos) escolarizados en el Centro de Educación Secundaria Obligatoria Averroes¹ de Córdoba, de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años; 2 padres y 5 madres quienes tenían al menos a un hijo escolarizado en el citado Centro, y 8 profesores integrantes del claustro del Centro (cuatro profesores y cuatro profesoras).

En el Estudio Dos sobre violencia de pareja en la adolescencia, los participantes han sido 24 adolescentes (12 chicas y 12 chicos) de 4º de ESO escolarizados en tres Centros de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Sevilla (España): IES Al'Guadaíra² de Alcalá de Guadaíra, IES Ponce de León³ de Utrera e IES Carrillo Salcedo⁴ de Morón de la Frontera, de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años.

Para el Estudio Tres sobre violencia filio-parental, los participantes de la investigación han sido 9 adolescentes que cumplían medidas por violencia hacia sus padres, 12 progenitores (7 padres y 5 madres) y 4 expertos que llevan a cabo el programa de tratamiento (2 psicólogos, 1 trabajadora social y 1 director del centro); todos ellos vinculados al Centro de Menores El Limonar⁵ de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), de la Fundación Diagrama.

En total han participado 48 adolescentes, 19 progenitores y 12 profesionales que mostramos detalladamente en la siguiente tabla:

¹ doiesaverroes.blogspot.com

² www.iesalguadaira.es

³ iesponcedeleon.blogspot.com

⁴ www.iescarrillo.es

⁵ www.fundaciondiagrama.es

	Sexo	Adolescentes	Padres	Profesionales	TOTAL
Estudio Uno Violencia Escolar	V	7	2	4	30
	M	8	5	4	
Estudio Dos Violencia en Parejas Adolescentes	V	12			24
	M	12			
Estudio Tres Violencia Filio-parental	V	9	7	2	25
	M		5	2	
Total		48	19	12	79

Tabla 5. Composición de la muestra

Estrategias de obtención de información: el grupo de discusión

Para la obtención de los datos que han permitido la elaboración de esta tesis se ha optado por el uso de un tipo de técnica narrativo-conversacional de recogida de información: el grupo de discusión.

Siguiendo a Amador (2014), el grupo de discusión es una técnica que se define como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo” (Krueger, 1991, p.24). Se trata de una reunión de personas generalmente desconocidas entre sí y que hablan bajo la dirección de otra persona (Callejo, 2001). Habitualmente, los grupos de discusión están compuestos por entre siete y diez personas aunque este número puede oscilar entre los 5 a los 12 miembros. De manera general, el grupo tiene que ser lo suficientemente pequeño para que todos tengan la oportunidad de expresarse y exponer sus puntos de vistas y lo suficientemente grande para que exista diversidad en dichos puntos de vista (Krueger, 1991).

La elección de los grupos de discusión como instrumento para nuestra investigación no es aleatoria, sino que responde a los objetivos de nuestra investigación,

ya que se trata de una herramienta muy útil cuando el objetivo es el de explicar cómo la gente percibe un determinado hecho o experiencia (Krueger, 1991). Asimismo, se trata de una técnica que ofrece varias ventajas que nos parecen especialmente relevantes dado el contexto de nuestra investigación:

- a) Es una técnica de investigación social. Recoge datos de la vida real en un entorno social.
- b) Es flexible. El carácter abierto permite al moderador desviarse del guión y explorar desviaciones inesperadas del discurso.
- c) Posee una gran validez subjetiva, ya que los resultados se presentan en terminología llana, adornados con citas textuales de los propios participantes.
- d) Ofrece resultados rápidos con costes reducidos (Krueger, 1991).
- e) Ofrece mayor riqueza de información y más datos que una entrevista individual (De la Cruz y Herrera, 2002).
- f) Se produce un efecto “sinergia” que propicia que las intervenciones surjan como reacción a la intervención de otros miembros presentes, de forma que los participantes se ven estimulados por la presencia de los otros (Valles, 2000).

Se utilizó un guión-base de preguntas abiertas para cada uno de los estudios, a partir del cual poder explorar las teorías sobre la violencia escolar, la violencia de pareja y la violencia filio-parental. Estos guiones fueron usados para adolescentes, progenitores y profesionales en los estudios uno y tres, con pequeñas variaciones de adaptación de las preguntas a cada grupo de edad (consultar anexo). Hay que tener en cuenta que al seguir una estrategia metodológica cualitativa de corte inductiva como es la Teoría Fundamentada o Grounded Theory, se fueron explorando nuevos temas y se priorizaron temas por saturar teóricamente hablando. Es por esto, que los guiones de entrevista se utilizaron como referencia general para estructurar la entrevista, y no como guía inamovible. En las tablas siguientes puede observarse detalladamente la distribución de grupos de discusión por contexto de recogida de datos, así como la composición de cada uno de ellos.

CENTRO	ESTRATEGIAS RECOGIDA INF.	LOCALIZACIÓN	SITUACIÓN ZONA
Centro 1	-2 grupos de discusión adolescentes -2 grupos de discusión mixtos profesorado y padres -1 grupo de discusión madres	Córdoba	IES Público Parte del alumnado proviene de zonas de transformación social. Zona urbana
Centro 2	-1 grupo de discusión adolescentes	Alcalá de Guadaíra (Sevilla)	IES Público. Zona periurbana
Centro 3	-1 grupo de discusión adolescentes	Utrera (Sevilla)	IES Público. Zona rural
Centro 4	-1 grupo de discusión adolescentes	Morón de la Fra. (Sevilla)	IES público. Parte del alumnado proviene de zonas de transformación social. Zona rural
Centro 5⁶	-1 grupos de discusión adolescentes -2 grupos de discusión padres -1 grupo de discusión expertos	Alcalá de Guadaira (Sevilla)	Centro de Menores

Nota: IES: Instituto de Enseñanza Secundaria.

Tabla 6. Distribución de grupos de discusión por contexto de recogida de datos. Fuente: elaboración propia.

CONTEXTO RECOGIDA DATOS	CÓDIGO ESTRATEGIA RECOGIDA INF.	NÚMERO PARTICIPNT.	HOMBRES	MUJERES
Centro 1	GD1	8	2	6
	GD2	8	3	5
	GDmixtoprofpad1	7 (5prof + 2padr)	3	4
	GDmixtoprofpad2	6 (4prof + 2padr)	3	3
	GDpadres1	4	0	4
Centro 2	GD3	8	4	4
Centro 3	GD4	8	4	4
Centro 4	GD5	8	4	4
Centro 5	GD6	9	9	0
	GDpadres2	5	3	2
	GDpadres3	7	4	3
	GDexpertos	4	2	2

Nota: GD: grupo de discusión; mixtoprofpad: mixto profesorado y padres; padres: padres; profesionales: expertos.

Tabla 7. Número de participantes y distribución por sexo de grupos de discusión por contexto de recogida de datos. Fuente: elaboración propia.

En total se han llevado a cabo 12 grupos de discusión. De ellos, 6 grupos de discusión han sido llevados a cabo con adolescentes, 3 grupos de discusión con padres y madres, 1 con expertos y otros 2 mixtos con padres y profesorado.

⁶ Se ha optado por no incluir en el Anexo la transcripción de los grupos con adolescentes y progenitores del Centro 5, debido al carácter particular del contexto de recogida de datos (centro de menores).

Procedimiento

A continuación se describirá con detalle el procedimiento seguido en cada uno de los tres estudios.

Estudio Uno

Se optó por la elección intencional del IES Averroes (Córdoba) por estar participando en el proyecto “Violencia y Victimización en la adolescencia: análisis desde una perspectiva de género” (PIV 015.09) (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía). Este proyecto consistía en una primera fase de detección de chicos de ambos sexos implicados en situaciones de violencia escolar entre iguales, y una segunda fase de profundización en sus vivencias y percepciones, a la que pertenece este primer estudio de la tesis. De este modo, el planteamiento cualitativo del Estudio Uno formaría parte de una estrategia de diseño mixto de corte cuantitativo, en la que una de las finalidades de las estrategias cuantitativas fue la de permitir una mejor selección de las personas que conformaran los grupos de discusión de la fase cualitativa.

Los grupos de discusión fueron llevados a cabo en el propio centro educativo, y convocados a través de la figura de la responsable del Aula de Convivencia del Centro apoyada por la Jefa de Estudios, con el consentimiento informado parental. Se solicitó que en los grupos la variable género estuviera distribuida por igual, y en uno de los grupos adolescentes, se propuso explícitamente que se seleccionaran a un chico y una chica agresores y a un chico y una chica victimizados, detectados en la fase anterior del proyecto PIV 015.09 tras ser corroborada esta detección por el Equipo de Convivencia del Centro.

Los padres participantes fueron seleccionados por la responsable del Aula de Convivencia en base a que estaban colaborando en el programa de Padre Ayudante, eran miembros de AMPAs o por su especial motivación hacia los temas de la mejora de la convivencia en los centros educativos. El profesorado participante fue comunicado a través de una nota informativa colgada en el tablón de anuncios de la sala de profesores, además de invitados por el Aula de Convivencia. Tras ser pactado con las partes interesadas, se propuso llevar a cabo un grupo de discusión solo con progenitores y dos grupos mixtos (profesorado y progenitores).

En total se realizaron 2 grupos de adolescentes (uno con 8 participantes y otro con 7); dos grupos mixtos (en el que se mezclaban ambos progenitores con el profesorado), el primero con un padre y una madre, dos profesores y tres profesoras y el segundo con un padre y una madre, un profesor y dos profesoras y, por último, un grupo de tres madres.

La duración de cada grupo fue de 90 minutos y su conducción corrió a cargo de una pareja de entrevistadores compuesta por un hombre y una mujer, ambos relacionados con el campo de la investigación en Ciencias Sociales. Tras solicitar verbalmente el permiso de grabación se registraron todos los grupos de discusión con una grabadora Olympus DS-75. Tras el posterior volcado y transcripción de los datos, se empleó el software de análisis de datos cualitativo ATLAS.Ti 5.0.

Estudio Dos

Este estudio nace de la estrecha colaboración entre el Área de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide y el antiguo Distrito Sanitario Sevilla Sur de la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Tras una primera etapa de colaboración en la puesta en marcha de un proyecto de sensibilización y prevención de la violencia de género a través del teatro (Cenizo, del Moral y Varo, 2011), se plantea la necesidad de profundizar en las teorías y vivencias adolescentes sobre la violencia en las relaciones de pareja durante esta importante etapa del ciclo vital⁷. Se propone un estudio cualitativo inductivo exploratorio en el área de actuación del Distrito Sanitario Sevilla Sur, por estar especialmente sensibilizado en la prevención de la violencia de género como lo demuestran diferentes iniciativas puestas en marcha para la formación de profesionales sanitarios y usuarios, y las colaboraciones con los contextos educativos, Servicios Sociales y tejido asociativo llevadas a cabo en los últimos años.

Para la realización del estudio se elaboró una carta para invitar a los centros educativos a participar en el mismo (consultar anexo). En primer lugar, se consideraron los pueblos pertenecientes a Distrito Sanitario Sevilla Sur que contaran, al menos, con un centro educativo de secundaria en el que estuviera puesto en marcha el programa Forma Joven⁸. Se dividieron por su localización geográfica en: periurbanos, Campiña,

⁷ Parte de este estudio está publicado en del Moral, Cenizo y Povedano (2012).

⁸ Forma Joven es una estrategia de promoción de salud que consiste en acercar a los espacios frecuentados por adolescentes y jóvenes, asesorías de información y formación atendidas por un equipo de profesionales de diferentes sectores, para ayudarles a decidir en la elección de las respuestas más saludables en las áreas de estilos de vida, relaciones afectivas, sexualidad, convivencia y salud mental.

Marisma y Sierra sur. En cada estrato se eligió al azar un pueblo y seguidamente se contactó con el Centro de Educación Secundaria Obligatoria del lugar. Tras la aceptación del centro IES Al-Guadaira (Alcalá de Guadaíra; Periurbano) y el IES Ponce de León (Utrera; Campiña), y la dificultad para participar del centro de la zona de la Marisma, se contactó con el IES Carrillo Salcedo (Morón de la Frontera; Sierra Sur) que aceptó participar en la investigación.

Los grupos de discusión estuvieron compuestos por 8 adolescentes (4 chicas y 4 chicos) y fueron llevados a cabo en los propios centros educativos y convocados a través de la figura del Orientador. Tan solo se solicitó que en los grupos la variable género estuviera distribuida por igual, y que incluyeran al menos 3 adolescentes que hubieran tenido problemas de violencia en sus relaciones de pareja (detectados por el profesorado y/o los profesionales de Forma Joven). En total se realizaron 3 grupos de discusión. La duración de cada grupo fue de 75 minutos y su conducción corrió a cargo de un entrevistador, relacionado con el campo de la investigación en Ciencias Sociales. Tras solicitar verbalmente el permiso de grabación se registraron todos los grupos de discusión con una grabadora Olympus DS-75. Tras el posterior volcado y transcripción de los datos, se empleó el software de análisis de datos cualitativo ATLAS.Ti 5.0.

Estudio Tres

Este estudio nace en el marco del proyecto I+D PSI2012-33464 “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Y por supuesto, no podría haberse realizado sin la inestimable colaboración y apoyo de la Dirección General de Justicia Juvenil de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía y de la Fundación Diagrama. Agradecemos personalmente la implicación de la Directora General, Carmen Belinchón Sánchez, así como a los técnicos de la Junta de Andalucía que han colaborado activamente en la consecución de este estudio. Del mismo modo, queremos agradecer a Emilio Fernández y a todo el equipo técnico del CIMI El Limonar su disposición, cariño y cercanía para permitirnos conocer de cerca el mundo de la violencia filio-parental.

Procedimentalmente, se contactó con la Delegación General de Justicia Juvenil y Cooperación de la Consejería de Andalucía, explicando los objetivos y alcance del estudio, con la finalidad de que nos informaran de los Centros de Menores andaluces que realizan un tratamiento específico para menores con medidas judiciales por violencia filio-parental y sus familias. Una vez seleccionado el centro, se contactó con el equipo directivo para explicar el estudio y solicitar los permisos correspondientes.

Los grupos de discusión fueron organizados por el propio Centro y convocados a través de los miembros del Equipo Técnico. En concreto, el Centro de Menores solicitó a las Fiscalías correspondientes el permiso para la participación de los menores en el grupo de discusión así como para la grabación de la sesión. Tan solo dos de los chicos no pudieron participar por no considerarlo oportuno la jueza de menores que llevaba sendos casos. La sesión se llevó a cabo en el propio Centro con la presencia de uno de los psicólogos del Equipo técnico del Centro durante todo el grupo. Los grupos de discusión con padres fueron 2, y se aprovecharon la propia organización grupal de estos dentro del programa de tratamiento del Centro (grupos terapéuticos). En cada grupo estuvieron presentes los dos terapeutas que habitualmente trabajan con cada grupo. El grupo con los expertos (profesionales del equipo técnico y director del centro) fue llevado a cabo en una sala-seminario de la Universidad Pablo de Olavide.

En total, se realizaron 4 grupos de discusión distintos de 75 minutos de duración aproximadamente. Su conducción corrió a cargo de una pareja de entrevistadores compuesta por un hombre y una mujer, ambos relacionados con el campo de la investigación en Ciencias Sociales. Se registraron todos los grupos de discusión con una grabadora Olympus DS-75. Tras el posterior volcado y transcripción de los datos, se empleó el software de análisis de datos cualitativo ATLAS.ti 5.0.

Estrategia de análisis de datos

En este apartado seguiremos la propuesta metodológica de Suárez (2014) y Suárez, del Moral y González (2013), que supone una adaptación de la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* llevada a cabo por el Grupo de Investigación Lisis, autorizando los autores y compañeros la reproducción de sus planteamientos en este apartado (ver anexo). Por otro lado, han sido los propios doctores Suárez y del Moral

los co-analistas en esta tesis y asesores en la fase analítica y de escritura de los resultados.

Se ha realizado un trabajo de *microanálisis* de los datos (Strauss y Corbin, 1998) en el que dichos datos se han fragmentado, examinado, comparado, conceptualizado, han formado categorías y, estas últimas, se han relacionado unas con otras. Desde este enfoque, podría decirse que han coexistido tres tareas fundamentales de codificación que, a su vez, engloban otro conjunto de acciones analíticas (como el análisis comparativo constante o el muestreo teórico) que explican gran parte de cómo se ha desarrollado el trabajo hasta generar los resultados. Estas tres tareas principales son: *la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva*. La primera de ellas se encuadra dentro de la dimensión descriptiva de los datos, las dos últimas forman parte de la dimensión explicativa del proceso.

1. Codificación abierta.

El primer paso en esta etapa de la investigación ha sido la lectura atenta del texto, es decir, las transcripciones de los discursos fueron leídas con detalle por el investigador principal y un segundo investigador (proceso de revisión por pares) para familiarizarse con el contenido e ir aproximándose a una primera comprensión de los grandes temas y detalles del mismo.

Una vez familiarizados con el texto, el investigador principal inició la codificación abierta de la información, es decir, el proceso de fragmentación, examinación, comparación, conceptualización y categorización de los datos. Dentro de la Teoría Fundamentada, la codificación del texto transcrito (en bruto) puede realizarse renglón a renglón, frase a frase, párrafo a párrafo, página a página, sección a sección, etc. En el presente estudio se ha optado por realizar un análisis de los datos renglón a renglón (*line-by-line*).

7
8 8: el hombre te intenta controlar por medio de gestos, psicológicamente o físicamente de dominar a
9 las mujeres en todos los aspectos, destruir moralmente sus pensamientos, sus sentimientos, destruirla,
10 arruinarla.
11
12 3: de que el hombre controla a la mujer, no le deja ninguna libertad, de que si no está de acuerdo la
13 mujer con el hombre, quiere salir la mujer, él no la deja, cuando está enfadado el hombre lo paga con
14 la mujer y cree que es como si fuera un objeto que no tiene ni sentimientos ni nada, sino que todo lo
15 utiliza a favor de lo que él quiere. No tiene ninguna libertad.
16
17 5: hombre todo el mundo pensamos lo mismo.
18
19 3: en eso no estoy de acuerdo, cada uno tiene un pensamiento distinto.
20
21 5: pero vamos a ver, sobre esto todo el mundo sabe que es malo.
22
23 E: antes habéis dicho que es algo que le hace un hombre a una mujer...
24
25 Voces unánimes: hombre puede ser al revés también.
26
27 6: sí pero muy pocos casos, vamos.
28
29 1: no sería físicamente sino psicológicamente.
30
31 7: si fuera físicamente tampoco iba a reconocer que la mujer le ha pegado.
32
33 1: es que nadie se lo va a creer.
34
35 3: y por el orgullo.
36
37 E: ¿pensáis que es muy frecuente?
38
39 (Sí, unánime).
40
41 5: Pero hay un montón de que todavía no han denunciado.
42
43 3: Está en la actualidad, hay muchas mujeres que por el sentimiento que tienen a él, o al revés, cree
44 que va a cambiar y lo otro, y al final lo que acaba es maltratada, y aunque la familia quiere ayudarla,
45 ella nada más tiene la excusa de que me pega porque me quiere. Y eso no es así.
46
47
48

- AGRESIÓN FÍSICA
- AGRESIÓN PSICOLÓGICA
- concepto
- control masculino
- destruir
- aislamiento
- concepto
- control masculino
- egoísmo
- libertad
- objeto
- obligar
- pagarla con ella
- concepto
- malo
- bidireccionalidad
- GÉNERO
- concepto
- concepto
- GÉNERO
- frecuencia
- AGRESIÓN PSICOLÓGICA
- GÉNERO
- concepto
- AGRESIÓN FÍSICA
- GÉNERO
- reconocimiento
- concepto
- hombre
- falta de apoyo
- víctima
- hombre
- orgullo
- víctima
- concepto
- frecuencia
- frecuencia
- silencio
- amor incondicional
- me pega porque me quiere
- ayudar
- víctima
- cambio
- causa
- familia

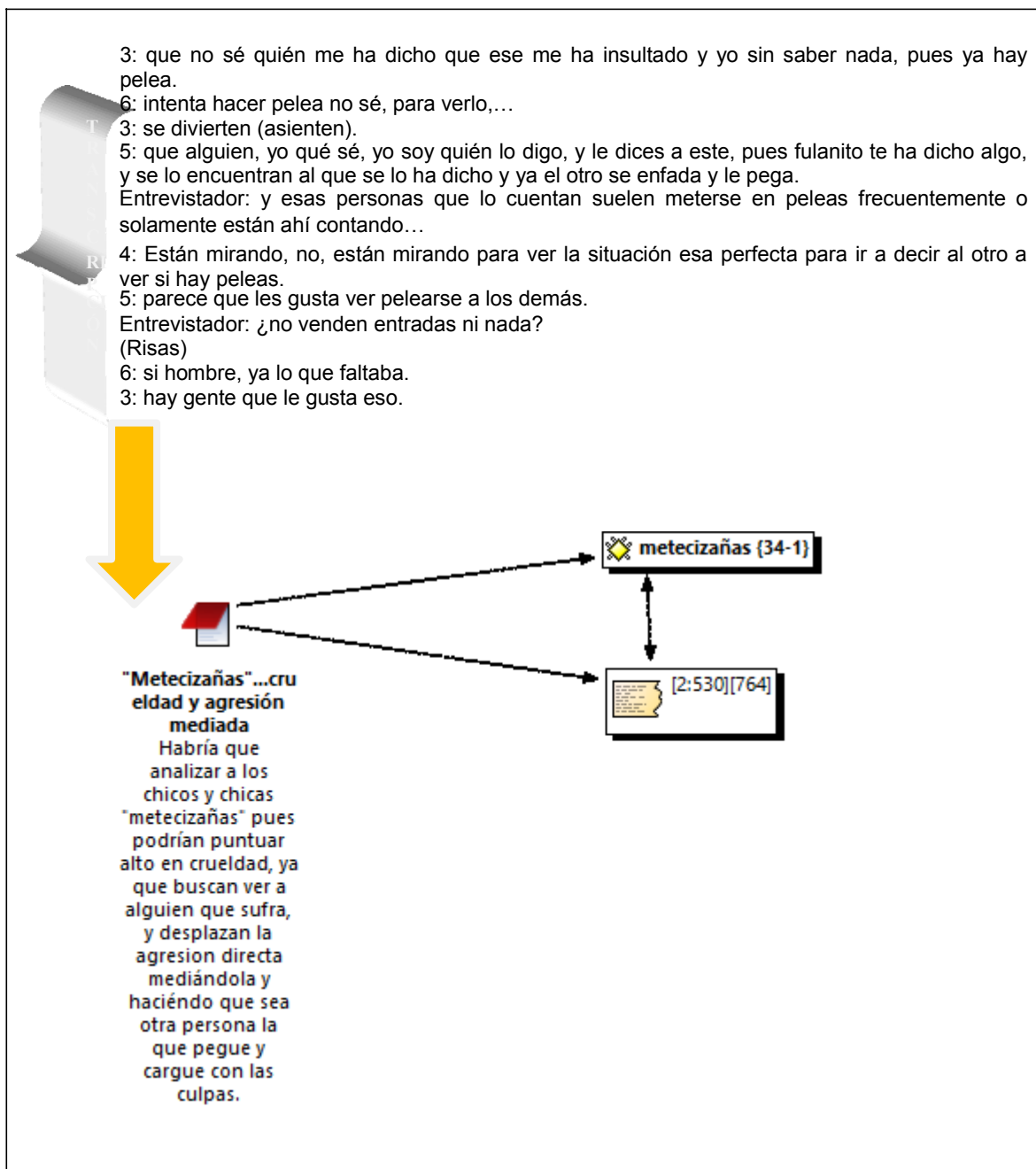
T: P. 2: Gr discusión Morón.rtf, <TBPATH>\Manolo Cenizo\Datos primarios\Datos limpio\Gr discusión Morón.rtf ANSI CP: 0 09:33

Gráfica 4. Ejemplo de codificación abierta

Se ha realizado la primera reducción de los datos identificando palabras o porciones del texto que suponen un fenómeno con significado propio, al que se le ha puesto una etiqueta verbal o *código descriptivo* que lo representa y que ha sido sugerida por el contexto en el que se ubica el acontecimiento. A este proceso se le conoce como codificación. Así, a medida que se ha continuado con el análisis de los datos, al encontrar otro acontecimiento o suceso, este se ha comparado con los incidentes previos para advertir si comparte algunas características comunes con un objeto o acontecimiento anterior, en cuyo caso se le ha denominado del mismo modo, o sea, asignándole el mismo *código descriptivo*. En caso contrario, es decir, en caso de diferencia con el resto de los incidentes se le ha asignado un código nuevo o etiqueta que lo represente. Se ha dado prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio (codificación *in vivo*), cuando la expresión usada tenía un carácter contextual cargado de significado (por ejemplo, la expresión ‘chupaculos’ para referirse a los colaboradores de los agresores en el contexto escolar).

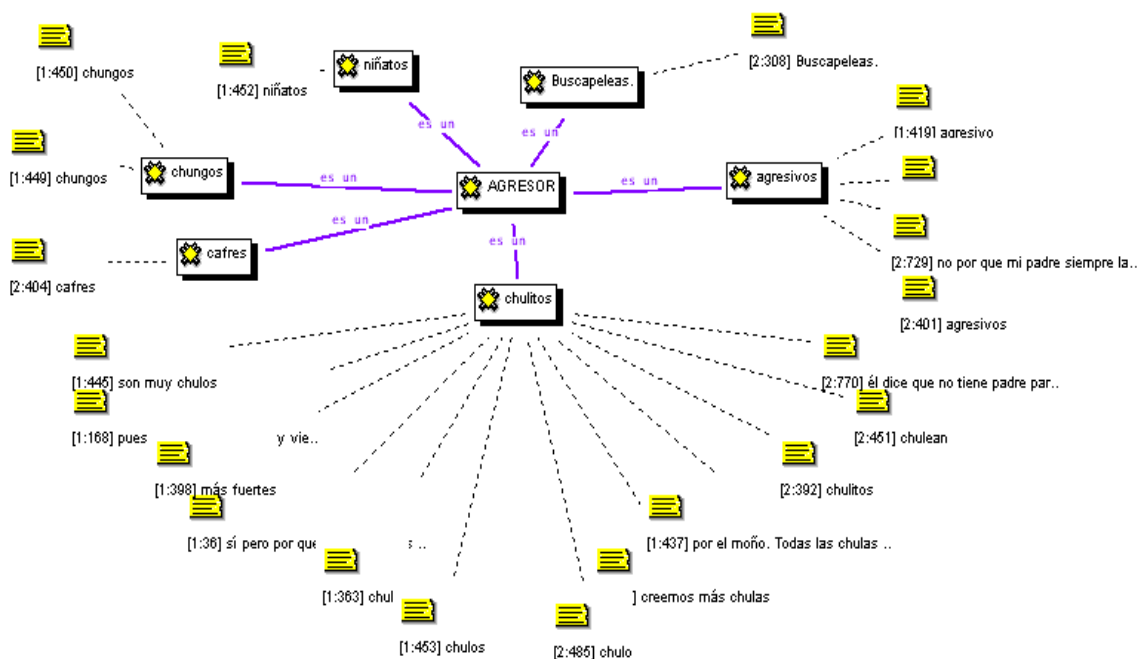
Este sistema de comparaciones continuas para percibir las diferencias y semejanzas entre los datos es llamado *análisis comparativo constante*, y ha sido utilizado a lo largo de todo el proceso de análisis. Aunque no son exclusivos de esta fase

analítica, la escritura de memorandos o notas ha acompañado a este primer proceso de reconocimiento, familiarización y codificación abierta del texto (Strauss y Corbin, 1998). Estas “memos” (como coloquialmente se las conoce) permiten ir anotando reflexiones, sugerencias, ideas sobre posibles relaciones entre códigos, etc. encaminadas a enriquecer el camino inductivo que supone pasar de los datos provenientes del discurso de los sujetos a la construcción de teorías de medio o corto alcance.



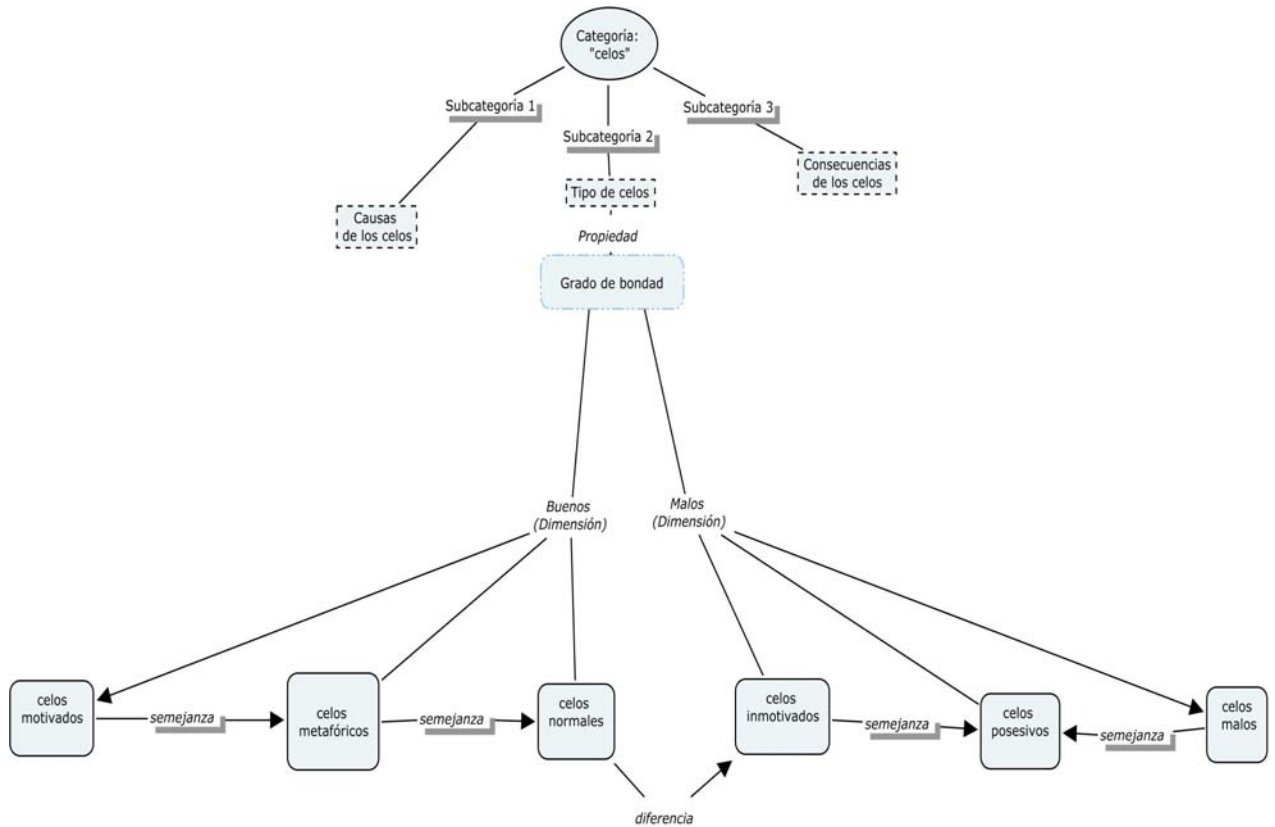
Gráfica 5. Ejemplo de Nota o “Memo”

El último paso de la fase de codificación abierta ha consistido en una reducción de los códigos iniciales, obteniendo un segundo nivel de agrupación más reducido que el anterior. Los códigos son comparados unos con otros y se toman aquellos que aparecen como descriptores semánticos sinónimos de un mismo concepto, de este modo, los códigos son agrupados bajo un concepto más abstracto, de orden mayor llamado categoría (Strauss y Corbin, 1998; 2002), que no deja de ser un código más abstracto y con mayor capacidad explicativa, por lo que supone el segundo nivel de transformación de los datos.



Gráfica 6. Ejemplo de creación de categoría "Agresor"

A la hora de crear las primeras categorías (y subcategorías) ha sido necesario identificar sus propiedades y cómo estas varían en diversas dimensiones. Las propiedades son las características generales o específicas o los atributos de una categoría o subcategoría, las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango. Cuando se comparan los conceptos incluidos (análisis comparativo teórico) dentro de una misma categoría se encuentran diferencias en cuanto a propiedades y dimensiones, con lo que atribuyen *variación* a la categoría, con cada variación de una propiedad dimensional aumenta el conocimiento sobre un concepto que agrupa al resto (Strauss y Corbin, 1998; Glaser 1992).



Gráfica 7. Ejemplo de construcción de categoría, subcategoría, propiedad y dimensión

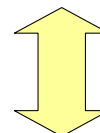
2. Codificación axial

Esta segunda tarea de codificación corresponde a la dimensión explicativa del proceso de análisis. Específicamente, se ha trabajado sobre la base de un “paradigma de codificación” (Strauss y Corbin, 1998; 2002), mediante el cual los conceptos han sido analizados de nuevo buscando relaciones entre ellos que definan los vínculos entre categorías y subcategorías.

Operativamente, el proceso de la codificación axial consiste en ir comparando las categorías resultantes del proceso anterior en dos ejes: el horizontal y el vertical. Es decir, se comparan los distintos incidentes que pertenecen a una misma categoría a lo largo del discurso de un mismo sujeto, a la misma vez que se analiza su presencia en los discursos de distintos sujetos en distintos momentos temporales. De este modo, se van perfilando las categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones de las mismas y, sobre todo, las relaciones entre todos estos elementos, que confiere el carácter explicativo a esta fase del análisis. Para este proceso las anotaciones o “memos” elaboradas en la fase anterior del proceso analítico se muestran fundamentales.

Strauss y Corbin (1998) proponen un *paradigma de codificación* como herramienta analítica que ayuda a descubrir las categorías relevantes para responder la pregunta de investigación, sugiriendo los tipos de relación que podrían establecerse entre las categorías y subcategorías: causas y consecuencias, contexto, estrategias para su aparición y condiciones intervinientes (un esquema parecido a las “WH questions”: *why, who, which, what, when, where, whom, whose, how*).

Memo o anotación: parece que al definir a los testigos que rodean al agresor y a la víctima, los chicos entrevistados identifican al menos tres tipos de roles: el que apoya al agresor, el que se queda a mirar la agresión disfrutando de la misma y el que se va porque no le gusta la violencia. ¿Se pueden confirmar esos perfiles? ¿Qué características tiene cada tipo de testigo? ¿Existen otro tipo de roles desempeñados?



Método de comparación constante: búsqueda en los datos de la presencia de la categoría “rol que asumen los testigos de la violencia escolar” para comprobar sus propiedades y las posibles relaciones.

GAdPubSec7A5: cuando ya se junta el círculo llegan a gritar tanto que tú ya ni te enteras, y dices vamos a ver quién pelea o algo para ver si lo conoces.

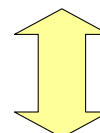
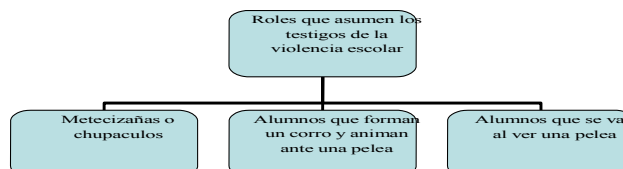
176. Entrevistadora: Cuando hay una pelea lo que se intenta básicamente ¿qué es? ¿Separar a la gente?, se ponen en corrillo.
 Alumna: No, si, si, si yo ese día lo hice bien porque resulta que se estaban peleando y más gente se arrimaba.
 Entrevistadora: Pero, hacían algo?
 Alumna: No, no se quedaban ahí parados, viendo la pelea.
 Entrevistadora: Y animando o sin animar?
 Alumna: No, animando: “venga, venga, no se que”. Es que yo me quedé absolutamente alucinada, porque digo: “vamos, es que no lo entiendo”. Es que un pelotón de gente ahí y diciendo: “venga, que se están pegando”, como si le dieran emoción.

120 Alumna: Lo que pasa es que la gente cuando ve que hay una pelea van todos para verla no para separar, menos 3 o 4

E: ¿Y ustedes cuando veis una pelea qué hacéis?
 GAdPubSec4A1.- Depende.
 GAdPubSec4A2.- Pues lo que hace todo el mundo.
 GAdPubSec4A1.-Depende, si es mi amigo pues le parto le cara.
 GAdPubSec4A4.- Yo me voy.

GAdPubSec4A1.-Si es mi amigo me meto si no si se quieren pelear que se maten que a mí me da igual.
 GAdPubSec4A4.- Yo veo una pelea y es mi amiga y separo pero si es de gente que no conozco pues me quedo mirando, como todo el mundo, porque todo el mundo hace lo mismo.
 GAdPubSec4A7.- Si es mi amiga me meto para separar pero con gente que no conozco, no me meto, porque para qué me voy a meter, si después a lo mejor salgo yo perdiendo, o ahora las dos partes se ponen de acuerdo, vienen en busca mía y me buscan pelea, pues no me meto, me quedo mirando y ya está.
 GAdPubSec4A4.- Eso es lo que hace todo el mundo, si no son tus amigos todo el mundo se queda mirando.
 E: ¿Los demás qué opináis?
 (Hay un silencio)
 GAdPubSec4A1.- Que sí que es así, que cuando hay una pelea todos a mirar.

GAdConSec3A6: -Sí, pero aquí es una diversión, ¡que se pegan! Y todo el mundo al patio ahí a ver como se pegan.
 (risas)
 GAdConSec3A5: -Bulla, bulla.



Gráfica 8. Ejemplo de codificación axial

3. Codificación selectiva.

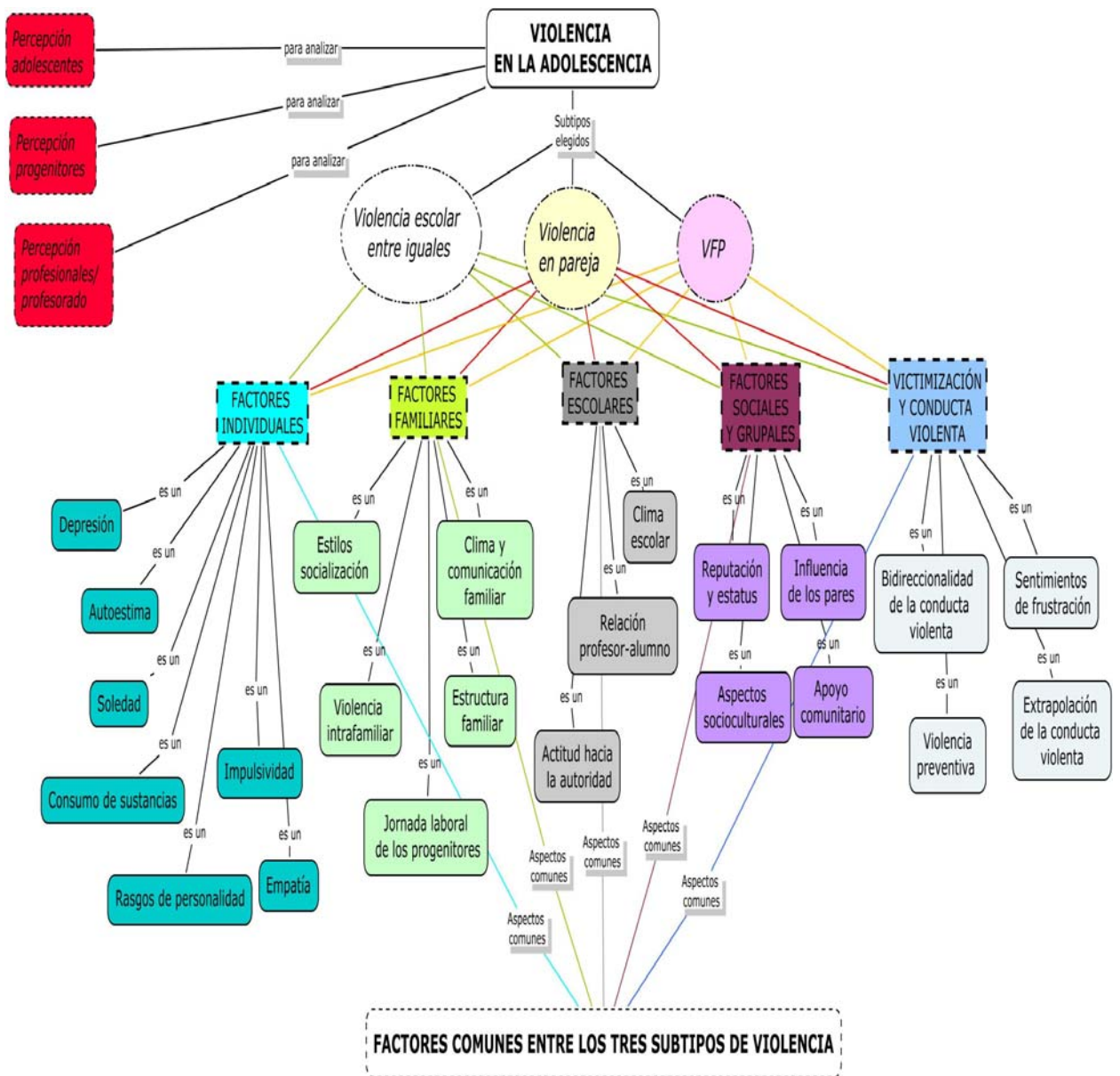
En esta fase, perteneciente a la dimensión explicativa al igual que la codificación axial, las categorías principales resultantes de los procesos anteriores se han integrado finalmente para construir un esquema teórico mayor, los resultados del análisis previo adquieren aquí la forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías (mediante la literatura técnica y la búsqueda de datos selectivos) que permiten construir la estructura teórica (Strauss y Corbin, 1998; 2002). De nuevo, en esta etapa, las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema

teórico, se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas. Concretamente, en este nivel del proceso se han especificado aún más las *categorías* y *se ha validado el esquema teórico*. A continuación, se explicarán ambas tareas de forma simultánea, ya que se encuentran interrelacionadas, para facilitar su comprensión.

En primer lugar, como se decía anteriormente, en este último nivel del análisis se han especificado aún más las categorías, en un proceso de continua ida y vuelta sobre los datos. Las preguntas que se han hecho sobre los datos en este momento han sido esencialmente las mismas que en las fases anteriores, aunque en una escala mucho más amplia. Esto es siempre necesario debido a que una categoría debe ser tan bien desarrollada en términos de propiedades y dimensiones que demuestre su *rango de variabilidad* como concepto, es decir, que explique cualquier incidente relacionado con dicho concepto.

En definitiva, es importante determinar qué tan bien encaja la abstracción con los datos, pues es la forma de *validar* el esquema teórico. De hecho, el criterio definitivo que ha servido para determinar si el proceso de recolección de datos pudo finalizarse o no, ha sido el de *saturación teórica*, es decir, cuando en el análisis de los últimos datos no emergieron propiedades y dimensiones que permitieran desarrollar nuevas propiedades de alguna de las categorías encontradas.

En segundo lugar, una vez validado el esquema teórico, en esta última fase del análisis se ha empleado la literatura técnica con el propósito de refinar la teoría sustantiva con idea de continuar formalizando la teoría en construcción. Se ha realizado una *triangulación teórica interfuente* (Creswell, 2002; Olsen, 2004), en la que se ha contrastado el esquema teórico (categorías, propiedades y dimensiones) con las definiciones y explicaciones relativas a esos conceptos que aparecen en la investigación previa sobre violencia en la adolescencia.



Gráfica 9. Resumen de categorías resultado del proceso analítico

PARTE TERCERA

ESTUDIOS:

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

ESTUDIO UNO: VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN EN LA ADOLESCENCIA

En este primer estudio se pretende profundizar en el conocimiento existente sobre la violencia y la victimización de los adolescentes en el ámbito escolar, así como explorar las principales variables psicosociales (familiares, escolares, sociales, comunitarias e individuales) que para los protagonistas explicarían la génesis y mantenimiento de las conductas violentas en el contexto escolar. Con ello compararemos las visiones de los tres grupos mencionados para analizar las principales similitudes y diferencias entre los mismos.

RESULTADOS

En los resultados de la investigación se han destacado los siguientes puntos temáticos:

1. Terminología.
 2. Causas explicativas de la conducta violenta.
 3. Perfil del agresor o bullie.
 4. Perfil de la víctima.
 5. Perfil de la víctima agresiva.
 6. Influencias comunitarias en el desarrollo y manifestación de la conducta violenta.
 7. Variables relacionadas con el contexto escolar.
 8. Variables relacionadas con el contexto familiar.
 9. Perspectivas de futuro de víctimas y agresores.
- Discusión.

1. Terminología

En la Tabla 1 se identifican algunos modos en que, para el grupo de adolescentes, el de padres y el del profesorado, se manifiesta la violencia escolar entre iguales. Como puede observarse, el polimorfismo y la finalidad serían dos de las características de este tipo de violencia perpetrada y sufrida por los adolescentes. Del mismo modo, esta multitud de caras y formas de presentarse, hacen que la propia definición de lo que es o lo que no es violencia sea necesaria, así como la necesidad de compartir y acordar esa visión entre todas las personas participantes del contexto escolar.

TÉRMINOS USADOS PARA REFERIRSE A LA VIOLENCIA	
Adolescentes	Canear; arañazos; le pega un puñetazo que le deja sin cara; lo mato; paliza; lo tiré al suelo; coger de los pelos; dar un empujón; le meto una chincheta por el ojo y se lo exploto; arrancó un mechón de pelos; matándote; coger un palo; agresión; achuchar; retorciendo el brazo; agresivo; agresividad; amenaza; atacar; empujar; fastidiar; meter las manos; hacer daño; hacer daño verbalmente; insultar; inventar un rumor; marginar; metecizañas; mirada que da miedo; pagarla con los demás; primero van los golpes y no hablan; provocación; quitar objetos de otras personas; zumbarle
Profesorado	Apedrear; abrir la cabeza; tirarse de los pelos; enfrentarse con la policía; llegar a las manos; machacar; acosar; mirar para otro lado; callarse; gritar; descargar la frustración; preacoso ; iban a la pelea con uñas de acero para hacer más daño;
Progentiores	Acosar; la cara pintada con la palabra “puta”; coger el culo; hacer llorar; forcejeo; gamberrada; machismo; mirar una pelea sin hacer nada; ir a pegar al profesor; intentó arrancar un piercing;

Tabla 8. Términos utilizados para definir la violencia escolar entre iguales en edad adolescente

2. Causas explicativas de la conducta violenta.

Para los **adolescentes**, las causas que explicarían la conducta violenta a su edad se podrían agrupar en:

- a) Causas personales.
- b) Causas escolares.
- c) Causas familiares.
- d) Causas relacionadas con la conducta de sus iguales.
- e) Causas lúdicas.
- f) Causas relacionadas con la frustración.

Las *causas personales* podrían definirse como aquellas provenientes de la forma de ser, carácter, personalidad, modo habitual de actuar, características físicas, problemas personales, etc. de los chicos en edad adolescente que cometen agresiones. Destacan principalmente hacerse el duro, ser más fuertes, ser chulos, creerse más, estar locos, saltar con nada o ser tontos. Entre las *causas escolares* señaladas por los adolescentes aparecen tres: ser repetidor, estar obligado a asistir al centro educativo hasta los 16 años y el hecho de salir algunos minutos antes los chicos de otro Instituto vecino. Las expulsiones consideran que son un premio, ya que los bullies –por lo general-, no quieren asistir a clase, pudiendo de esta forma permanecer en casa realizando actividades placenteras como ver la televisión o navegar por internet. El grupo de adolescentes destaca también posibles causas de la violencia provenientes de

la *familia*, en concreto, el tipo de educación parental recibida, con altas dosis de permisividad y los problemas familiares que servirían de telón de fondo a la manifiesta conducta violenta.

Las *causas relacionadas con la conducta de sus iguales* podrían dividirse en primer lugar, con provocación de chicos categorizados como chulitos, más pequeños y recién entrados en el centro; o por parte de otras personas ante las que no se quiere “quedar como un tonto” o se quiere “dejar callado”. En segundo lugar, sin provocación, donde se encontrarían los motivos de tener manía o ganas a alguien relacionado con elementos de la conducta o cualquier otro aspecto de la víctima (no siendo a veces esta consciente del elemento que genera esa animadversión en la otra persona). En tercer lugar, la cohorte que acompaña a las figuras violentas agrediría buscando la seguridad para no ser agredido, serían los “iguales violentos”. En cuarto lugar, el grupo de testigos que a la hora de una pelea empujaría y achucharía a las personas implicadas, instigando la agresión entre ellas y creando un “contexto anti-diálogo” incompatible con la resolución pacífica del conflicto. Por último, se encontrarían los motivos defensivos puros como respuesta a la agresión por parte de un compañero.

Las *causas lúdicas* han sido destacadas de forma diferenciada de las causas personales por su destacada presencia en los discursos, en especial, de los chicos que agreden. Aquí se encontrarían todas aquellas explicaciones de la conducta violenta basadas en el gusto por pelear, en el entretenimiento, el aburrimiento o la broma. Por último, destacan las *causas relacionadas con la frustración*, que podrían considerarse como causas con una explicación más profunda por parte de los observadores de la conducta violenta y relacionadas con la frustración de alguna necesidad, sobre todo afectiva, bien del grupo de iguales, bien de la familia.

Por su parte, los **padres** participantes en la investigación destacan cuatro causas principales:

- a) Causas familiares.
- b) Causas personales.
- c) Causas sociales.
- d) Causas escolares.

Son las *causas familiares* las priorizadas por los padres a la hora de explicar el origen de la violencia en la adolescencia. En concreto, aparecen aspectos asociados a los progenitores, a la educación parental y a los problemas familiares. Con respecto a las causas provenientes de la figura paterna, destacan características de personalidad y conductuales que son causales a través de un proceso de transmisión intergeneracional que usa el modelado y la imitación como vehículos de transmisión. El alcohol, el maltrato intrafamiliar, la violencia de género, la agresividad y el machismo, se colocan del lado paterno para contaminar la conducta de los hijos. Por su parte, las figuras maternas corren el riesgo de ser muy permisivas o de trabajar fuera con la consiguiente crianza autónoma de los hijos. Las causas provenientes de la educación parental parten de una máxima para los padres integrantes del estudio: los chicos son como esponjas y como tal, aprenderán todo lo que vean como habitual en sus casas. Así mismo, consideran que los valores consumistas como la avaricia, hipocresía, morbo... están provocando el comportamiento violento adolescente. Por último, destacan los problemas familiares relacionados con las separaciones, con el afecto parental y con las propias carencias de los progenitores.

En relación a las *causas personales*, los progenitores señalan aquellas que tienen que ver con el aspecto madurativo de los adolescentes: edad muy mala por la que están pasando, agresividad y causas biológicas. Por otro lado, destacan una serie de procesos psicológicos que también ligan a la edad y que estarían provocando la aparición de conductas violentas: crisis de identidad, autoestima, reafirmación y problemas personales. Como se puede apreciar, las causas permanentes relacionadas con la personalidad de los chicos no parecen ser determinantes si lo comparamos con la rica descripción causal de los progenitores efectuada por el grupo de padres.

En cuanto a las *causas sociales*, los padres definen una violencia generalizada presente en la sociedad y que tiene, entre otras consecuencias, la violencia en los medios de comunicación y la violencia virtual (videojuegos e internet) que estarían influyendo en los adolescentes. Además, consideran que los medios de comunicación están dando una difusión distorsionada acerca de lo que realmente ocurre en los centros educativos en referencia a la violencia entre iguales. Destacan también como causa social, el etiquetado por pertenecer a un barrio considerado como “marginal”, etiquetado que muchos chicos hacen suyo y que posteriormente lo confirman con conductas conformes a esa definición. Por último, en relación a las *causas escolares*, los padres hacen referencia a elementos estructurales del medio educativo actual: obligatoriedad de estudiar hasta los 16 años, el exceso de horas lectivas y la pasividad a la que se ve sometido un alumnado en muchos casos deseoso de actividad (“muchas horas sentados”). Añaden también, que ciertas medidas punitivas como las expulsiones, son vividas como recompensas por parte de los chicos, ya que pueden permanecer en casa realizando actividades lúdicas.

El **profesorado** teoriza seis causas explicativas de la violencia en la edad adolescente:

- a) Causas personales.
- b) Causas sociales.
- c) Causas escolares.
- d) Causas familiares.
- e) Causas relacionadas con la conducta de sus iguales.
- f) Causas lúdicas.

El planteamiento del profesorado acerca de las *causas personales* de los adolescentes asociadas a la violencia, podrían dividirse en dos grupos: causas profundas (o no manifiestas) y superficiales (observables). Entre las primeras destacan los trastornos emocionales, la necesidad de afecto, una baja autoestima, la inmadurez, la necesidad de sobrevivir como se pueda, el uso de la violencia como mecanismo de defensa, las dificultades empáticas o el resentimiento negativo. En cambio, se apuntan solo dos causas superficiales: destacar y hacerse el duro. De nuevo, como en el caso de los padres, no aparecen explicaciones basadas en desviaciones de personalidad, agresividad innata, mala voluntad u otras causas de ese tipo. Igualmente coincidentes

son las visiones acerca de las *causas sociales*; la violencia social, representada fielmente en medios de comunicación y videojuegos, genera un contexto donde la agresión es más una norma que una excepción.

En tercer lugar, el profesorado considera que son *causas escolares* la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, el propio tamaño de los centros educativos y los límites que se imponen en los mismos (el cumplimiento de las normas que exige la convivencia escolar). El profesorado teoriza que los límites escolares entran en conflicto con los intereses adolescentes, intereses relacionados con los valores provenientes de su medio familiar y social. El esfuerzo, la constancia o el respeto entran en conflicto con el egoísmo, la envidia y la falta de respeto. En este conflicto de valores y contravalores, la violencia se encontraría justificada e incluso normalizada, formando parte de la “cultura adolescente”. Entre las *causas familiares*, los docentes destacan la sobreprotección y la permisividad como piedras angulares del desarrollo de actitudes violentas, así como los problemas familiares que viven algunos adolescentes.

Desarrolla también este grupo una interesante teoría acerca de las *causas relacionadas con la conducta de los iguales*: el gregarismo de los chicos trae consigo la imitación y reproducción de conductas agresivas realizadas por un alumno, dejándose llevar por la diversión momentánea o la presión de los iguales, y no mediando en esta conducta la empatía. Por último, entre las *causas lúdicas* destaca el profesorado el gusto por pelear de forma real o fingida, así como el empleo de bromas violentas como elemento normalizado en las relaciones. Esta difusión y normalización de las peleas de broma suponen una dificultad para distinguir las peleas que son bromas de los casos de acoso, debido a la visibilidad de las peleas “de juego”, que bajan el umbral de peligrosidad y de la necesidad de intervención por parte del profesorado.

3. Perfil del agresor o bullie

Para la representación **adolescente** participante en el estudio, un agresor se podría reconocer por cuatro grupos de elementos:

- a) Perfil personal.
- b) Perfil conductual.
- c) Perfil social.
- d) Señas de identidad.

El *perfil personal* que permitiría reconocer a un compañero agresor incluiría rasgos como agresividad, hiperactividad, nerviosismo, mal genio, impaciencia, irascibilidad, ser chulos, inmunidad a los castigos parentales y ser repetidores y absentistas. Estos elementos vienen de atrás, como reconoce uno de los jóvenes agresores (“yo he pegado siempre”). A pesar de la presumible falta de empatía atribuible a los bullies por parte de diferentes estudios, el grupo de adolescentes destaca el concepto de “empatía negativa”: la capacidad de un chico agresor para ponerse en el lugar de una víctima con el fin de detectar su momento de mayor vulnerabilidad y hacerle un daño mayor. Por otro lado, se hace una importante distinción por parte del grupo adolescente muy útil de cara a la intervención; los “chungos” y los “tontos”. Según ellos, el verdadero problema son los “chungos”, ya que los “tontos” a pesar de hacer daño y de ser disruptivos, tienen más opciones para el cambio y la convivencia con las demás personas.

El *perfil conductual* abarcaría todo un abanico de manifestaciones violentas que van desde los insultos y amenazas a las agresiones físicas (consultar Tabla 8), aunque se coincide en la afirmación de que “primero van a los golpes y no hablan”. En cuanto al *perfil social*, los agresores no serían figuras aisladas y escondidas, tienen la necesidad de público siendo para ellos importante la opinión ajena, y además, cuentan con un grupo de apoyo compuesto principalmente por “chupaculos” y “metecizañas”. Este grupo de apoyo compartiría una ilusión de homogeneidad grupal, ya que no comparte las mismas características que su cabecilla, encontrándose en una posición complementaria (sumisión) y consiguiendo con la imitación de algunos de los comportamientos una aparente simetría.

Por último, el grupo adolescente destaca una serie de *señas de identidad* características de los chicos agresores que los harían fácilmente identificables. La forma de hablar y el uso de palabrotas y expresiones chulescas (por ejemplo, “te voy a canear”), el habla masculinizada de las chicas así como el modo de gesticular y de meter las manos en los bolsillos junto a elementos relacionados con la forma de vestir y de arreglarse: moños, pendientes de aros, maquillaje con rabillos penetrantes y colores vistosos en las chicas, mechones en los pelos y gorras en los chicos, joyas de oro, formas de andar y de sentarse caracterizadas por las piernas abiertas, una forma intimidatoria de

mirar y hábitos como fumar o escuchar cierto tipo de música conformarían las señas de identidad de los agresores de ambos sexos. Estas características distan mucho de configurar el perfil de alguien que quiere pasar desapercibido o que no se conozca su lado violento. Quizás haría falta ver las áreas más carentes, en las que no sobresalen tanto para empezar a equilibrar los otros excesos.

Los **padres** agrupan el perfil de los chicos agresores en tres categorías:

- a) Perfil personal.
- b) Perfil conductual.
- c) Perfil social.

Perfil que aún se ve más reducido por parte del **profesorado**, que solo recoge un perfil personal y conductual. Describiremos en paralelo las visiones de los dos grupos de adultos, pues ambas comparten una ausencia de etiquetado muy interesante de cara a la conceptualización y vías de intervención de la violencia adolescente. En contraposición a la riqueza de matices aportados por el grupo adolescente, los padres solo hacen referencia a calificativos *personales* de chulos, agresivos y gamberros (todos en masculino), y los profesores hablan de chulitos que sienten un cierto gusto por implicarse en peleas y que las viven con gran normalidad. En cuanto al *perfil conductual*, los padres destacan la mentira, el acoso y el uso de nuevas tecnologías para hacer daño, mientras que el profesorado solo menciona anecdóticamente este empleo de herramientas tecnológicas por parte de algunos chicos. Los padres sí incluyen un *perfil social* caracterizado por la necesidad de público para las peleas así como de un grupo de apoyo, lo que conlleva que ambas variables encuentren en la salida del centro un momento idóneo para su consecución.

4. Perfil de la víctima

Al igual que ha ocurrido en el apartado anterior, el grupo **adolescente** ha presentado muchos conceptos que conforman el perfil de las víctimas de violencia escolar, por lo que la subdivisión en cuatro categorías parece de nuevo conveniente:

- a) Perfil personal.
- b) Perfil conductual.
- c) Perfil social.
- d) Señas de identidad.

El *perfil personal* de la víctima estaría conformado, según los adolescentes, por características como la timidez, el tamaño pequeño, la soledad, la presencia de algún defecto físico, el miedo, el estar “loco”, el ser reservados e incluso “autistas”. Acorde a estas características, el *perfil social* de la víctima refleja marginación, aislamiento, ausencia de amistades, sumisión y una familia que sirve de red social principal, caracterizada algunas veces por las mismas cualidades que su hijo. No hay tanta claridad a la hora de definir las *señas de identidad* de un chico víctima de violencia escolar. Aparentemente viste normal y no destaca por alguna seña en particular; solo en algunos casos, la forma de vestir o el olor corporal pueden dar pie al reconocimiento de un menor victimizado. Para el grupo adolescente no sería tan adecuado hablar de “violencia entre iguales” pues lo que definen a los iguales son más las desigualdades que los aspectos en común.

Hay grandes coincidencias en las definiciones que hacen **padres y profesorado** acerca de las víctimas. Al igual que los adolescentes, los adultos reconocen un *perfil personal* caracterizado por la timidez, el miedo, la debilidad, el aspecto físico y la forma de ser, añadiendo el profesorado la posibilidad de que sea un chico “muy bueno” o de que exista algún defecto físico o una orientación sexual no coincidente con la de la mayoría. El profesorado no añade ningún elemento más al perfil de la víctima, mientras que los padres sí destacan un *perfil conductual* caracterizado por la incapacidad de defenderse verbal o físicamente y la pasividad. Proponen tres estrategias: ignorar y callarse ante provocaciones, hablar para defender sus derechos y pedir ayuda cuando la necesiten y, por último, defenderse física y verbalmente en respuesta a las agresiones.

Es necesario añadir en este apartado las principales consecuencias que acarrea la violencia en las víctimas adolescentes. Dos de los chicos participantes en el estudio estaban siendo victimizados en esa misma época y, al menos la mitad del resto de los chicos que participaron, se habían visto envueltos en algún episodio violento en el que fueron victimizados. Quizás por esto, el grupo **adolescente** ha sido muy descriptivo y empático con las emociones vividas por algunos de sus compañeros. Estas emociones incluyen manifestaciones como llorar, pensar que la gente no lo quiere, estar agobiado, tener miedo, tartamudear, sentirse mal, doler y hacer daño lo que están viviendo, indefensión (haga lo que haga no puede evitar el acoso), depresión, tener ganas de morir y no querer acudir al Instituto.

Es muy interesante la utilización de la somatización como una doble defensa: por un lado, evitar acudir al centro y, por otro, no tener que contar la situación de acoso a sus padres. Profundizando en esta última idea, una de las consecuencias peores de la violencia para las víctimas es la sanción social de “chivarse” a los adultos (sean padres o profesorado); para los adolescentes contar lo que pasa a tus padres, es peor que agredir a una víctima inocente. Te convierte en chivato, en objeto de la manía –no solo del agresor sino también de la gente-, y de represalias que aumentan la victimización. Por tanto, consecuencia de esto es el uso de la ocultación y la mentira como herramientas de resolución del conflicto antes que denunciar la situación a un adulto.

Los **padres** hablan –al igual que los adolescentes-, de experiencias que han vivido en su propia piel o en pieles cercanas. El miedo a que un grupo de agresores le espere a la salida del centro y el consecuente acompañamiento de los padres, el abandono de los estudios, el absentismo e incluso el desarrollo de un cuadro de vómitos, son algunas de las consecuencias negativas que los padres identifican para las víctimas. Por su parte, el **profesorado** hace referencia a un sentimiento generalizado de malestar y a unas consecuencias derivadas de las peleas que, a veces, los chicos no tienen presentes (posible actuación policial, daño producido a la víctima por la difusión de un rumor). Aunque quizás, una de las consecuencias más graves tiene que ver cuando la familia se mete por medio y se producen amenazas contra la vida del alumno, en cuyo caso la huida –no solo del barrio sino también de la ciudad-, se hace necesaria.

5. Perfil de la víctima agresiva

Este perfil definiría a aquellos chicos que siendo victimizados han pasado a convertirse en acosadores. El grupo de **adolescentes** identifica a un chico que habiendo sido victimizado durante largo tiempo encuentra distintas vías de declinar la balanza hacia la solución violenta de su situación: se harta y estalla, se junta con alguien violento y se “contagia” o se chiva. Este último punto es muy importante de cara a la resolución de conflictos en el centro. Para los chicos, el hecho de que una víctima decida chivarse a un profesor, es considerado como una agresión indirecta y desequilibrada (no se defiende directamente de su agresor y encima invoca a una figura punitiva que tiene mucho poder) de alguien que debería estar callado y no defenderse como dicta su etiqueta de víctima.

Pero los chicos del grupo adolescente van más allá y trazan una posible relación entre la víctima agresiva y la agresión desplazada hacia otras víctimas mediada por la frustración. La frustración que genera el ser victimizado y no defenderse, se relaciona con la posibilidad de pagarla con otros significativos “que saben que no van a reaccionar igual”: los padres (violencia filio-parental) o un chivo expiatorio (que en nuestro caso también es colocado dentro del subsistema familiar, como es el hermano menor). También el grupo hace referencia a los chicos que agreden como víctimas agresivas, pero esta vez la victimización se produce en el contexto familiar y el desplazamiento se haría en el centro hacia los compañeros.

Por su parte, el **profesorado** destaca algunos ejemplos que han vivido de chicos que, tras haber intervenido con ellos por ser víctimas de acoso, se han convertido en acosadores (víctimas agresivas). El principal factor explicativo que teoriza el profesorado podríamos denominarlo como personal y profundo, pues entienden que la agresión es un mecanismo de defensa empleado ante el miedo de ser acosados nuevamente en su contexto actual o por haberlo sido anteriormente (en el colegio). Del mismo modo, y en el caso de las chicas que se ven aspiradas por el protagonismo forzado de rumores difundidos cruelmente, la agresividad que ese hecho genera las sitúa en primer plano de una posible agresión de la víctima (se podría relacionar con ese “hartarse” y estallar al que hacían referencia el grupo adolescente).

6. Influencias comunitarias (barrio) en el desarrollo y manifestación de la conducta violenta.

Rescatamos las palabras de una de las madres participantes en la investigación como encabezamiento de este apartado: “Yo pienso que no se puede tachar un barrio o un centro como marginal, sino al modo que tienen algunas personas de vivir [...]”. Desde este punto de vista, la comunidad –representada por las influencias del barrio-, no viene etiquetada por ninguno de los tres grupos como marginal a pesar del etiquetado proveniente de otros grupos externos al barrio y, de hecho, hay matices muy importantes en la definición de su influencia en el desarrollo de la conducta violenta en edad adolescente.

El grupo de **adolescentes** teoriza una relación entre el barrio y ser agresor o víctima de violencia escolar. Para el chico que arremete, el barrio supone un factor de

riesgo en un doble sentido: existen otras amenazas más poderosas que ellos mismos ante las que deben enfrentarse, pero además, no cuentan con ningún tipo de control o límite (que en el centro encuentran en la función contenedora del profesorado). Sin embargo, el barrio es para ellos una forma de no temer repercusiones a su conducta violenta, ya que si se pelean fuera del Instituto, lejos de las medidas correctoras del centro, sus madres no tienen por qué enterarse. Parece también que el barrio influye más cuando disminuye la influencia positiva de la familia: ante la desatención o el mal ambiente, el barrio ofrece "lugares de apoyo" y de descarga.

Sin embargo, para las personas victimizadas el barrio supone una oportunidad para tener otra identidad, para deshacerse de su rol de víctimas y encontrar amistades con las que compartir gustos, formas de resolver los conflictos no basadas en la violencia, apoyo de la familia y tranquilidad en sus casas. De alguna manera, es más fácil dejar de ser una víctima cuando se sale del Instituto que dejar de ser un agresor. En este punto sería interesante hipotetizar que el empleo de las nuevas tecnologías como herramientas de acoso (*cyberbullying*) atacarían una de las partes más sanas y sanadoras de la vida de las víctimas: su existencia más allá del centro educativo.

Para los **padres**, el barrio es ante todo un elemento fundamental en la construcción de la identidad de todos sus habitantes. Hay un cierto orgullo por pertenecer a ese barrio y ser "personas de provecho". Sin embargo, piensan que ser del barrio considerado por personas ajenas como peligroso, marginal y duro, implica identificarse con elementos particulares que pueden estar próximos a la imagen de provocar miedo, de tener que ser más fuertes que los demás y de resolver los conflictos de forma violenta. No obstante, los padres reconocen una cierta universalidad en el modo de resolver conflictos en la edad adolescente, y hacen referencia a que en centros de otros barrios, también ocurren peleas, agresiones, amenazas, insultos, y quizás nadie apele a la influencia del barrio en ese tipo de conductas. Para el **profesorado**, en el barrio hay gente buenísima, con hijos buenísimos. Se situaría más cercano a la primera postura de los padres y explicarían las diferencias entre chicos que agreden y no, por variables relacionadas con la familia y con la educación parental.

7. Variables relacionadas con el contexto escolar

En este apartado se recogerán algunas de las variables relacionadas con el contexto escolar que para los tres grupos juegan un rol importante en el desarrollo de la violencia entre iguales en el medio escolar. Es difícil separar estas variables de las presentadas en el apartado primero sobre las causas de la violencia. Puede considerarse que estas variables son introducidas en las teorías de adolescentes, padres y profesorado como conceptos con un importante peso aunque quizás no tan grande como los elementos considerados causales.

Para el grupo de *adolescentes*, hay un gran acuerdo al afirmar que dentro del centro se está más seguro que fuera, ya que en el exterior identifican una mayor fuente de peligros al no haber control adulto (peleas a la salida del Instituto y represalias pagadas fuera). Dentro del aula, el grupo adolescente destaca dos variables de suma importancia para favorecer un adecuado clima: la ausencia de agresores y la presencia de un “buen profesor” (ver Tabla 9). El grupo adolescente denuncia situaciones que podrían ser denominadas violencia profesor-alumno y que implican expulsiones sin justificación o explicación, vacilar al alumnado, tener manía a alguien, insultar, salir en medio de la clase y volver tras una ausencia injustificada o manifestar actitudes machistas. Es importante analizar estas aportaciones adolescentes, no tanto como signos alarmantes de violencia, sino porque reflejan la gran sensibilidad de los chicos a las actitudes manifestadas por el profesorado y al deseo de ser bien-tratados y no-heridos. No obstante, se encuentran justificaciones muy empáticas por parte del propio alumnado a esos comportamientos del profesorado: cansancio, agobio o bromas que podrían explicar para algún participante la conducta adulta, aunque no hay un gran acuerdo adolescente en este sentido.

El grupo de **padres** invoca al “buen profesor” como clave del éxito en el aula, sin embargo, como se puede apreciar en la Tabla 9, solo lo define a través de variables relacionados con la implicación profesional, el rol de controlador y la actividad docente. La ausencia de variables emocionales es impactante si se compara la descripción que del “buen profesor” hace el alumnado: alguien con quien poder hablar, reírse, sentirse protegidos, que se ponga serio cuando sea necesario, con el que aprendan y que no les haga daño, donde se respire cariño y afecto. Mientras que los chicos definen al “buen profesor” como un “padre sustituto democrático” (disciplina y afecto), el grupo de

padres no pide al “buen profesor” que se haga cargo de la parte emocional, de querer a sus hijos y de tratarlos con cariño. Esa parte corresponde a los padres proporcionarlas y, quizás para ellos, sea difícil y vergonzoso pedir que desde el profesorado se dé respuesta a la cobertura de esas necesidades básicas de su propia prole.

Por último, el **profesorado**, en el ejercicio que supone reflexionar acerca de las deficiencias del entorno en el que se trabaja, concentra casi todo el peso explicativo en la persona del profesor. Apela al “buen profesor” que se implica, que se forma, que está motivado, que va más allá de los límites de tener una plaza fija. Pero hay un factor que consideran fundamental y que correspondería a la propia definición de centro educativo. El hecho de la existencia de unos límites (físicos, normativos, sociales, legislativos...) en el centro educativo entra en conflicto con algunos de los principios, valores, deseos e inquietudes adolescentes, generando situaciones que a veces se manifiestan y resuelven de forma violenta.

	“BUEN PROFESOR”	“MAL PROFESOR”
Adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> • Les ayuda y apoya • Es como un amigo • Bromea y está de cachondeo pero se pone serio cuando es necesario • Hace bien su trabajo, es buen profesor (académico) • Crea buen ambiente • Puedes confiar en él • Los comprende • Es joven, no hay choque intergeneracional • Afecto y cariño • Puedes hablar con él 	<ul style="list-style-type: none"> • Los tratan como a “niños chicos” • Pasan de ellos • Restan importancia a las peleas • Miran para otro lado cuando alguien tiene problemas • Solo intervienen si la situación es muy grave • Son serios y castigan sin explicación • Vacilan y chulean • Pueden insultar, menospreciar, gritar, empujar u otro contacto físico violento
Padres	<ul style="list-style-type: none"> • Se implica porque le gusta su profesión • Paciente • Hace bien su trabajo • Controla y pone límites • Castiga si es necesario 	<ul style="list-style-type: none"> • Ha llegado a la profesión de rebote • Está frustrado • No tiene paciencia • Descalifica a los adolescentes • Puede marcar negativamente al alumnado
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Se implica en la enseñanza • Se implica emocionalmente • Está motivado • Tienen vocación • Se forma para mejorar • Empático 	<ul style="list-style-type: none"> • Crea mal ambiente en el grupo • No se implica • Plaza fija= sueldo fijo • Baja motivación • Carencias personales

Tabla 9. Perfil del "buen profesor" y del "mal profesor"

8. Variables relacionadas con el contexto familiar

Del mismo modo que comenzamos el apartado anterior iniciamos el presente: a pesar de la dificultad de separar causas de la violencia adolescente y factores del contexto familiar, consideramos este apartado como necesario y suficientemente importante por permitir el análisis pormenorizado de las variables que, con mayor o menor peso, los tres grupos participantes en la investigación adjudican como pertenecientes al contexto familiar (educación parental, educación en valores, problemas familiares, diferencias entre padres y madres, etc.). Se incluirá en este punto un análisis de las causas que, según los tres grupos, se relacionan con la baja implicación parental en los centros educativos, pues nos parece un interrogante cuya respuesta podría considerarse como un elemento de suma importancia para la futura intervención coordinada con los padres desde el contexto escolar (ver Tabla 10).

Los chicos del grupo **adolescente** centran su análisis en torno a dos variables: el género de los padres, y los motivos para solicitar la intervención de la familia en caso de problemas en el centro. Para los jóvenes, las madres son las encargadas de resolver los problemas relacionados con sus hijos en el contexto escolar, y son ellas las primeras en enterarse si el chico decide contarlo en casa. Suavizan las cosas si debe enterarse el padre y participan del silencio si no se pacta otra alternativa. Las madres de los chicos que agreden son percibidas como sobreprotectoras, permisivas y que emplean la negación a la hora de admitir los problemas conductuales de su hijo. Para los adolescentes, este hecho hace difícil la resolución dialogada entre víctima o familia de la víctima y madre del agresor. Las madres de las víctimas, que a veces se ven obligadas a padecer un silencio implorado por sus propios hijos (y que por tanto reproducen la estrategia filial de resolución del conflicto), son percibidas como impotentes, sufridoras y dominadas por la indefensión. A veces los subsistemas parentales y filiales usan las mismas estrategias, pero también a veces de progenitores asertivos se identifican hijos victimizados.

A los padres, los chicos les adjudican los siguientes calificativos: agresivos, liantes, cabreado, duro y enfadado. Pero en este caso no se hace referencia a los padres de los chicos que agreden sino a los padres de toda la muestra. De nuevo hay que destacar que, los modelos parentales masculinos de resolución de conflictos, distan mucho de ser pacíficos y basados en el diálogo. Hay un hecho a resaltar proveniente del

discurso de uno de los chicos y una de las chicas que agreden, ambos justifican la conducta de su padre como un gesto de amor: “si a mi hijo lo tocan yo mataría por él”. Se puede hipotetizar que la violencia paterna generada como defensa hacia su hijo es connotada por este como un gesto de preocupación, de cercanía, de que de verdad le importa, de que lo quiere. Si la única forma que tiene de sentir eso con su padre es cuando se mete en un lío y este viene en su rescate, meterse en líos se transformaría en una forma de solicitar atención y cariño de la figura del padre. Paradójicamente, desde el grupo adolescente se critica a los padres de las víctimas de que no sean capaces de “matar” por sus hijos (aunque la sanción mayor para la víctima sea aquella de chivarse a los padres).

La segunda variable a destacar en el grupo de adolescente es aquella referente a los motivos para solicitar la ayuda parental. Por un lado, se refiere como motivo a favor, hablar con ellos, sobre todo con las madres porque supone sentirse mejor y se genera una confianza muy positiva para esos momentos de adversidad. Sin embargo, los motivos en contra de solicitar la intervención parental son más numerosos y de mayor peso: las cosas se empeoran, se añaden las represalias por chivarse, las cosas han de resolverse entre adolescentes, cada cual tiene que ser capaz de defenderse por sí mismo, las víctimas han de poner de su parte y, por tanto, mentir a los padres es una mejor estrategia que solicitar su ayuda. Solo hay un criterio de descripción algo vaga que todo el grupo acepta para solicitar la intervención parental: la gravedad de la situación. Uno de los ejemplos más utilizados es la situación en la que los progenitores de la otra parte interviene en la resolución del conflicto (sobre todo de forma amenazante) que viene interpretado inmediatamente como señal de pedir la ayuda parental.

Por su parte, los **padres** destacan el rol jugado por la educación parental, en especial, la educación en valores. La continuidad de los valores considerados tradicionales en las familias (esfuerzo, constancia, respeto, humildad...) entran en conflicto con los valores de la sociedad de consumo, más individualistas y basados en la competitividad. Ese choque de valores lo viven los padres y también los profesores, como parte de un desajuste intergeneracional más amplio, en el que progenitores y prole caminan a ritmos diversos y con intereses alejados. En este campo de influencias macrocontextuales tanto culturales, económicas y publicitarias, los padres apelan a la no controlabilidad de la conducta final del hijo: aunque como padres nos preocupemos por

darles a nuestros hijos la mejor educación, ellos en último término serán los responsables de su conducta.

Por su parte, el **profesorado** mantiene el mismo discurso en lo concerniente a la educación parental y a la dificultad de educar en una sociedad dominada por los valores de consumo y contravalores como el egoísmo, la envidia o la avaricia. Advierten también un cambio generacional desde estilos educativos autoritarios a estilos permisivos y de corte negligente, lo cual entra en conflicto con la necesidad de respetar los límites escolares como condición necesaria para la educación formal. Por último, hacen un interesante análisis de las causas de la baja implicación parental en los centros educativos (ver Tabla 10). La falta de tiempo, el hecho de que la figura de referencia en la resolución de los conflictos escolares (la madre) trabaje fuera, la patria potestad ejercida por los abuelos y las propias carencias y necesidades parentales son los factores clave para el profesorado. Los padres no saben explicar por qué otros iguales no acuden a participar en los centros de sus hijos, aunque atisban una explicación en la excusa de que en las casas a sus hijos no les falta de nada y a la poca implicación general de la sociedad. Los chicos lo ven desde otro punto de vista; la comunicación con los hijos, la comunicación en la pareja, la ocultación, la mentira o la petición directa de no intervenir del hijo estarían explicando la baja implicación parental.

ANÁLISIS DE LAS CAUSAS DE LA BAJA IMPLICACIÓN PARENTAL	
Adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Poca comunicación con padres y madres ● Desinterés de los progenitores por la vida del adolescente ● Intervención de la madre que oculta lo sucedido al padre, convirtiendo en innecesaria la implicación parental ● Mentiras adolescentes para evitar represalias por chivarse ● Petición directa de no intervención por parte de los hijos
Padres y madres	<ul style="list-style-type: none"> ● No saben porque no se implican, a pesar de que ahora hay más preparación. ● Falta de participación social en general (asociacionismo) ● Valores de consumo: trabajo para que no les falte de nada
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de tiempo (o tiempo empleado en otras cosas) ● Madre que trabaja fuera ● Carencias parentales ● Encargadas/os de la crianza y la educación: las abuelas y abuelos

Tabla 10. Análisis de las causas de la baja implicación parental en los centros educativos.

9. Perspectivas de futuro de víctimas y agresores

En este apartado se describirán las percepciones acerca de la posibilidad de cambio que según adolescentes, padres y profesorado tienen los chicos que agreden y sus víctimas. Para el grupo de **adolescentes**, el futuro del agresor es oscuro: si sigue pegando se verá solo, sin trabajo, con posibilidad de delinquir y de sufrir las consecuencias legales o de ser un maltratador con su pareja (en el caso de los chicos). Pero hay varias posibilidades para el cambio en el que, el insight a través de la soledad o de la influencia de alguien que ya ha cambiado, juega un rol mediador fundamental. El futuro depara algo mucho mejor a las víctimas según el grupo adolescente. Van a tener un buen trabajo, una familia, amistades, ya no serán tan tímidos y triunfarán en varias facetas de su vida. Incluso los chicos que agreden lo ven así.

Los **padres** sí generan un nexo causal fuerte entre ser un chico agresor y maltratar en el futuro a sus parejas si antes no media un cambio importante. La frustración y la presencia de recursos personales como la chulería o el querer ser más fuerte, van quedando obsoletos e inútiles, precipitando el desplazamiento de la rabia resultante hacia la pareja. De nuevo, mejor suerte corren las víctimas, ya que el cambio es posible, aunque no saben muy bien a qué atribuírselo. Sí hipotetizan que, para dejar de ser una víctima, hay que mejorar la autoestima y quererse a uno mismo.

Por último, para el **profesorado** el cambio es posible y el cambio está en sus manos vocacionales y dedicadas. Los chicos que no cambian tienen dificultades con el pensamiento de perspectiva: no logran ponerse en el lugar del otro. Son casos complicados y se hipotetiza que tienen un resentimiento negativo muy grande debido a sus carencias de afecto y cariño. El profesorado identifica a los agresores como víctimas de su contexto familiar y de su propia forma de actuar: hacer daño, pegar y ser castigado. A veces, el hecho de hablar con ellos para hacerles reflexionar sobre lo que están haciendo genera respuestas emocionales inesperadas pero muy cercanas a las de las víctimas (llanto, necesidad de consuelo, etc.). Las víctimas son definidas como poseedoras de algunas características que, a pesar de hacerlas sufrir, pueden ser claves para su cambio futuro. Se habla de don natural o de cualidad natural para hacer referencia a la bondad, a la sensibilidad y a la empatía que pueden renacer como dones en la etapa adulta.

DISCUSIÓN

Para los distintos grupos de discusión, los **factores familiares** constituyen una variable explicativa fundamental de la violencia escolar en el período adolescente. Existe un acuerdo generalizado al definir el *clima familiar* caracterizado por conflictos parentales, comunicación negativa o ausencia de comunicación entre los miembros de la familia, carencias afectivas y estilos de socialización parental poco favorecedores del ajuste psicosocial. Varios estudios han señalado la inadecuación de estos modelos familiares a la hora de adquirir estrategias asertivas de resolución de conflictos durante la adolescencia (Demaray y Malecki, 2002; Lambert y Cashwell, 2003; Musitu et al., 2001).

Predominan los *estilos de socialización* parental de corte indulgente – generalmente por parte de la madre- y negligente, caracterizados por la baja coerción e imposición ante las conductas inadecuadas y la impunidad al castigo. Los participantes consultados destacan la falta de supervisión así como la escasa interacción entre padres e hijos motivada, en parte, por la ausencia de uno o ambos progenitores como consecuencia del divorcio o por causas laborales. Esta situación tiene como resultado la crianza autónoma de los menores o la supervisión a cargo de figuras sustitutivas que tienen dificultades para hacer cumplir las normas y establecer límites. En muchas ocasiones, estas ausencias de los progenitores son compensadas con actitudes permisivas y bienes materiales que inculcan en los adolescentes valores consumistas

contrarios a los valores imperantes en contextos formales, generando comportamientos rebeldes y dificultades de adaptación.

En cuanto a la posible presencia de *violencia intrafamiliar*, los adolescentes adjudican al padre calificativos como agresivos, liantes, cabreado, duro y enfadado y, que además, emplea modelos de resolución de conflictos que distan mucho de ser pacíficos y basados en el diálogo. Por su parte, ambos progenitores sitúan la violencia de género y el maltrato intrafamiliar del lado paterno como contaminante de la conducta de los hijos. Destacan características paternas personales y conductuales que son causales a través de un proceso de transmisión intergeneracional que usa el modelado y la imitación como vehículos de transmisión. A pesar de las opiniones recogidas, la violencia intrafamiliar no es considerada por ninguno de los consultados un factor de primer orden a la hora de explicar la conducta de acoso escolar.

Parece que la obligatoriedad de estudiar hasta los 16 años constituye uno de los **factores escolares** de riesgo para la conducta violenta y, que además, influye negativamente en el *clima escolar*. Se trata de jóvenes con bajo rendimiento académico, generalmente repetidores, que no desean permanecer en el centro y que manifiestan conductas disruptivas que paradójicamente son sancionadas con la expulsión, una penalización que supone no asistir a clase y poder estar en casa realizando actividades lúdicas. En consecuencia, la expulsión como castigo no parece favorecer una *actitud de respeto hacia la autoridad*, ya que esta estrategia que pretende ser una medida disciplinar, lejos de modificar o eliminar el comportamiento que quiere extinguir, aumenta la probabilidad de que el alumno expulsado continúe incurriendo en actividades de riesgo. Paralelamente, existen dos factores que dificultan el respeto hacia las figuras de autoridad; por un lado, los valores adquiridos por estos menores en el entrono socio-familiar que choca frontalmente con las normas escolares, y por otro lado, la baja o nula implicación parental en el centro, ya que la actitud del adolescente hacia la escuela y las figuras de autoridad, viene determinada, en parte, por la percepción que tiene la familia de las mismas (Emler y Reicher, 1995; Hoge, Andrews y Leicheid, 1996; Moreno et al., 2009a).

En cuanto a la *relación profesor-alumno*, todos los consultados coinciden al considerar al buen profesor como elemento fundamental para el establecimiento de un clima positivo en el aula. Los padres consideran que el buen profesor debe ser capaz de controlar y poner límites así como castigar al alumnado si es necesario. De la misma manera, los adolescentes reclaman un profesor con los atributos que para ellos posee un padre democrático, es decir, capaz de imponer disciplina, afectivo y que se ponga serio cuando las circunstancias lo requieran. Ambas posturas comparten demandas similares que se pueden interpretar como una petición para que el centro, y en particular los docentes, subsanen la falta de control y de disciplina en jóvenes provenientes de hogares permisivos, donde hay un débil delineamiento de las normas y los límites, y una inconsistencia entre la conducta transgresora y sus consecuencias.

Cabe señalar que los adolescentes destacan el estilo paterno agresivo de resolución de conflictos como algo positivo cuando es empleado para la resolución de disputas generadas en el centro. En jóvenes provenientes de hogares donde priman las carencias afectivas, la conducta agresiva del progenitor para defender al hijo pudiera subsanar de alguna manera estas carencias y, a la misma vez, reforzar los comportamientos violentos del adolescente a través del modelado o imitación. Resulta especialmente preocupante este modelo de resolución de conflictos empleado por el padre, así como la negación o justificación que hace la madre de la conducta violenta del hijo. Estas conductas parentales favorecedoras del comportamiento violento de los adolescentes y que dificultan la resolución pacífica de los conflictos escolares, pudieran ser, en parte, consecuencia de la baja implicación –y por ende la falta de comunicación- entre los progenitores y el centro. La escasa implicación viene justificada por la falta de tiempo, el desconocimiento de la situación que viven los hijos ante el temor a las represalias por chivarse, o el ocultamiento al padre de los problemas del adolescente en contexto escolar. Cualquiera que sea el motivo, el resultado final es la falta de colaboración entre los padres y el centro educativo con el objeto de fomentar las buenas relaciones y disminuir la presencia de conductas violentas.

Los adultos consultados sobre **factores sociales y comunitarios**, consideran que la violencia social presente en los medios de comunicación, en internet o en los videojuegos ha desembocado en que la agresión se convierta en una conducta normalizada más que en un comportamiento excepcional. Fiel reflejo de ello son las

agresiones llevadas a cabo por los bullies como forma de divertimento o por aburrimiento, y que suponen para el profesorado una dificultad a la hora de distinguir las peleas lúdicas del acoso. Así mismo, los adolescentes manifiestan que las situaciones de acoso forman parte de la vida cotidiana del centro, algo que todos han padecido de alguna manera y cuya solución pasa por utilizar las mismas estrategias que los bullies. Parte de esta situación piensan que es debida a la obligatoriedad de estudiar hasta los 16 años, pero también a los problemas familiares y la educación parental que han recibido esos jóvenes.

Rutter et al. (2000) señalaron que las características del *grupo de iguales* ejercen una influencia sobre las probabilidades que tiene el individuo de persistir en sus actividades antisociales o desistir de ella. En la violencia escolar, la pertenencia a un grupo que practica el *bullying* tanto como agresor, espectador o testigo, parece que tiene más ventajas que la no pertenencia al mismo. Los jóvenes ejercen, imitan, apoyan o alientan la conducta de acoso en busca de seguridad, *reputación*, *estatus* o para defenderse. Además, los chicos participantes en el estudio reconocen que se entienden mejor “con los que la lían” que con otras personas. Existe por lo tanto un refuerzo positivo de la conducta violenta que dificulta el desistimiento de la misma.

Para padres y profesores consultados, la *influencia comunitaria* puede afectar en cuanto a la identificación con los elementos particulares que representa el barrio conflictivo, elementos como la dureza, el conflicto o la conducta violenta. Para los adolescentes, el barrio es concebido como un espacio de impunidad lejos de medidas correctoras y sancionadoras de padres o profesores. Sin embargo, todos los consultados destacan la influencia familiar por encima de los riesgos de pertenecer a un entorno desfavorecido. A la hora de analizar estos resultados hay que tener en cuenta que los centros educativos donde se han llevado a cabo los estudios, se encuentran en zonas calificadas como marginales y peligrosas por grupos externos al barrio. En consecuencia, estos entornos podrían constituir un factor de riesgo para los adolescentes que conciben el barrio como lugar de apoyo y descarga ante la desatención, la falta de supervisión parental o un clima familiar negativo. Para las víctimas, la comunidad representaría una zona de seguridad donde existe la oportunidad de establecer relaciones sociales al verse despojados de la etiqueta de acosada. Sin embargo, sería importante investigar hasta qué punto el *cyberbullying* podría estar prolongando la situación de victimización al traspasar el ámbito escolar.

Por último, y en cuanto a los **factores individuales**, los participantes coinciden al afirmar que los cambios que operan en la adolescencia (biológicos, cognitivos y emocionales) pueden, en ocasiones, favorecer la aparición de problemas externalizantes como las conductas antisociales y violentas. Uno de los aspectos individuales que se ha relacionado estas conductas es la *autoestima*. Padres y profesores mantienen que los jóvenes agresores presentan un bajo autoconcepto en general, y lo justifican por el hecho de que actúan de forma violenta con el objeto de “ser mejores”, “no querer quedar como un tonto” o “creerse más”. Los profesores añaden que la autoestima obtenida mediante la conducta violenta no es real, sino que es una autoestima inflada. Sin embargo, coincidiendo con algunos estudios (Emler, 2001; Estévez et al., 2006; Jiménez et al., 2007) y teniendo en cuenta la multidimensionalidad de este constructo, parece que las conductas de acoso repercuten favorablemente en la autoestima social, y esto podría deberse a que la violencia en determinados contextos sirve para mantener una elevada *reputación y estatus* en el grupo de iguales.

Aunque se ha puesto de manifiesto la falta de *empatía* de los jóvenes con conductas antisociales (Garaigordobil, 2005; Jolliffe y Farrington, 2003), en este estudio se observa lo que hemos denominado empatía negativa, y que ha sido mencionada en la investigación sobre violencia escolar de Monks y Coyne (2011). Se define como la capacidad que tienen los acosadores de entender el estado emocional de la víctima (empatía cognitiva), aunque no conecten con dichas emociones (empatía afectiva), lo que les permite detectar el momento de mayor vulnerabilidad de la persona acosada y así aumentar el sufrimiento. Sin embargo, los profesores han sido capaces de identificar sentimientos de empatía también afectiva en algunos bullies.

En cuanto a los *sentimientos de soledad* (tanto social como emocional) y la *ideación suicida*, queda ampliamente contrastada su presencia en las víctimas de acoso, así como las consecuencias negativas que ocasionan en su bienestar general. Sin embargo, no hay testimonios que aporten información a cerca de ambos estados emocionales en los acosadores. Sí se puede aventurar ausencia de sentimientos de soledad social en los bullies, ya que –teniendo en cuenta las relaciones sociales que mantienen–, son conceptualizados como chicos integrados, dotados de habilidades sociales e incluso con una elevada posición o estatus entre los iguales. Ahora bien,

ya que la soledad emocional está asociada a la calidad de las relaciones, cabría esperar sentimientos de soledad emocional a raíz de la información obtenida acerca de las carencias afectivas no solo familiares, sino también de los pares no pertenecientes a su grupo de apoyo. Sería importante seguir profundizando en esta línea para poder extraer conclusiones más relevantes.

Son escasos los testimonios obtenidos en relación a la presencia de *sintomatología depresiva*, sin embargo, los consultados ponen de manifiesto rasgos como agresividad, mal genio o irascibilidad que, según la hipótesis de la conducta desviada y los equivalentes depresivos (Glasser, 1967; Polaino-Lorente, 1988; Toolan, 1962), pueden estar enmascarando los síntomas más típicos de la depresión. Para los profesores, estos síntomas afectivos y emocionales serían producto de los problemas familiares actuales o acaecidos en la infancia, mientras que los padres consideran que son producto de los cambios que tienen lugar en la adolescencia. Independientemente de su etiología, el resultado final es la presencia de conductas poco favorecedoras del ajuste psicosocial y que requieren intervención para prevenir formas más graves de comportamientos.

Aunque algunos estudios han asociado el *consumo de sustancias* al acoso y victimización escolar (Kaltiala-Heino et al., 2000; Serrano e Iborra, 2005), en los grupos de discusión únicamente se hace referencia al alcoholismo paterno como contaminante de la conducta de los hijos. Ninguno de los adolescentes y adultos consultados menciona el consumo de sustancias como factor de riesgo o consecuencia derivada de la victimización. Esto pudiera deberse a que se analiza la conducta de los protagonistas del *bullying* dentro de un contexto específico como es el centro escolar pero no fuera de él. Solo se señala el ser fumador como señal de identidad de los agresores de ambos sexos.

Otras actitudes como “saltar por nada con o sin provocación”, “primero golpean y no hablan” o no reflexionar sobre las consecuencias de su conducta, se asocia a la *impulsividad* que presentan estos menores y que ha sido señalado tanto por los profesores como por los adolescentes del estudio. A las chicas las definen más reflexivas que a ellos. Se ha observado también este rasgo en las víctimas agresivas, puesto que han aprendido que de la impulsividad y la conducta violenta pueden obtener ciertos beneficios (Díaz-Aguado, 2002). Hay que tener en cuenta que la impulsividad entraña un riesgo fundamental en el sentido de que es un rasgo perceptible desde la

infancia y constituye una característica bastante estable a lo largo de la vida del sujeto (Gottfredson y Hirschi, 1990).

Cuando se consulta sobre los efectos de la **victimización**, varios adolescentes habían vivido esa situación y la definen con conductas y sentimientos como llorar, pensar que la gente no lo quiere, estar agobiado, tener miedo, tartamudear, sentirse mal, doler y hacer daño lo que están viviendo, indefensión (haga lo que haga no lo puede evitar), depresión, tener ganas de morirse y sin ganas de acudir al Instituto. Estos resultados coinciden con estudios previos donde se ha puesto de manifiesto que las víctimas de la violencia escolar tienen un autoconcepto general negativo, una baja satisfacción vital, un alto grado de infelicidad, síntomas psicossomáticos e ideación suicida (Cleary, 2000; Estévez, Murgi y Musitu., 2008; Estévez et al., 2006).

Pero la victimización también ha sido asociada a la conducta violenta como consecuencia de los *sentimientos de frustración*, siendo así que la información extraída de los grupos de discusión puede enmarcarse dentro de la hipótesis de la frustración-agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939), donde se postula que la frustración puede crear la disposición para actuar de forma agresiva cuando es el resultado del fracaso no previsto en la obtención de algo que la persona desea (Berkowitz, 1989). En el caso de los bullies, la frustración estaría motivada, sobre todo, por una necesidad de tipo afectivo, bien por un sector de los iguales que le rechaza porque no aprueba su conducta, bien de la familia, mientras que en las víctimas vendría motivada por la vivencia del acoso.

En opinión de los consultados, tanto la victimización como el temor a ser victimizado se asocia a la conducta violenta, siendo así que las víctimas del *bullying* pueden desencadenar una reacción agresiva, bien hacia sus propios acosadores por motivos defensivos (bidireccionalidad), bien hacia otros pares ante el temor de ser acosados nuevamente en su contexto actual o por haberlo sido anteriormente, dando lugar a la violencia preventiva. La agresión hacia los propios acosadores o *bidireccionalidad de la conducta violenta* ha sido justificada como una respuesta adaptativa por los progenitores entrevistados, para quienes “la agresión defensiva está justificada y es adaptativa, el ataque inmotivado está injustificado pero debe ser respondido con una defensa activa”.

Por su parte, la frustración que genera ser victimizado y no defenderse se relaciona con la posibilidad de pagarla con otras personas significativas. Ser víctima de acoso escolar y sentirse rechazado por el grupo de pares provoca frustración y rabia que se descarga contra los progenitores o un hermano menor, dando lugar a *la extrapolación de la conducta violenta* en un entorno más seguro. Pero también se describe la situación inversa, jóvenes victimizados en el entorno familiar que ante la imposibilidad de defenderse trasladan la rabia hacia los pares. Por último, los progenitores y adolescentes consultados aluden a los riesgos que entraña la práctica del *bullying* en cuanto a la continuidad de la violencia en futuras relaciones de pareja. Para los adolescentes, este riesgo existiría para ambos sexos, mientras que para los progenitores únicamente en el caso de los chicos. En este sentido, muchas de las conductas que otorgaban un elevado estatus o reputación a los bullies, pierden su sentido a medida que abandonan la adolescencia, trayendo consigo sentimientos de rabia y frustración que descargan en sus relaciones de pareja, normalizando así el patrón relacional violento no solo en la adolescencia, sino también en etapas posteriores.

ESTUDIO DOS: VIOLENCIA DE GÉNERO EN PAREJAS ADOLESCENTES

Este estudio tiene como objetivo profundizar en el conocimiento existente sobre la violencia y la victimización en parejas adolescentes y explorar las principales variables psicosociales (familiares, escolares, sociales, comunitarias e individuales) que para los protagonistas explicarían la génesis y mantenimiento de las conductas violentas en las relaciones de pareja adolescentes.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación intentando destacar las teorías emergentes de los discursos de los tres grupos de adolescentes participantes en el estudio. En concreto, han emergido los siguientes nudos temáticos alrededor de los cuales se han organizado los discursos de los participantes en los diferentes grupos:

1. Concepto de violencia de género y de violencia en parejas adolescentes.
2. Causas explicativas de la violencia en la pareja en la etapa adolescente.
3. Perfil del agresor.
4. Perfil de la víctima.
5. Proceso de construcción de la relación violenta.
6. Los celos desde el punto de vista adolescente.

Discusión.

1. Concepto de violencia de género y de violencia en parejas adolescentes

En primer lugar, queremos destacar que la visión de los adolescentes sobre el concepto de violencia de género contempla dos perspectivas. Por un lado, la concepción de la violencia de género como ese hecho con el que todos tenemos contacto en mayor o menor medida a través de los medios de comunicación, las campañas de sensibilización y prevención, así como la experiencia personal más o menos cercana. Pero en las entrevistas ha emergido el concepto de violencia en las parejas adolescentes que, por una serie de características que iremos describiendo a lo largo de este informe, hemos decidido nombrar como “violencia en las parejas adolescentes” o “violencia en la pareja en la etapa adolescente” y no como “violencia

de género en la adolescencia”. A continuación se desarrollaran los aspectos particulares que para los chicos presentan ambos conceptos.

Los adolescentes coinciden al definir la *violencia de género* como un tipo de maltrato penado y castigado, injustificado, inmerecido y que usa cualquier forma de agresión psicológica o física. En cuanto al género, tanto hombres como mujeres pueden ser agresores o víctimas (bidireccionalidad), pero la frecuencia habla de que los casos de violencia contra hombre por parte de mujeres son mucho menores que al contrario. De hecho, en los tres grupos se habla de agresor y víctima de sexo masculino y femenino respectivamente, destacando como excepción el cambio de roles. En lo que sí hay acuerdo es en la definición del uso del maltrato psicológico como elemento caracterizador de la mujer agresora. Puede ocurrir a cualquier edad, pero al interrogarles acerca del agresor o la víctima en la que estaban pensando, casi todos los sujetos participantes estuvieron de acuerdo en afirmar que tenían 30 ó 40 años. Quizás el objetivo general de la violencia de género, su utilidad, haya alcanzado mayor articulación al definirla a partir de la conducta del agresor. La violencia de género sirve unidireccionalmente para hacer sentir superior, para dominar, controlar y destruir a alguien que es visto como objeto con quien se pueden pagar las frustraciones.

Hay una diferencia muy importante entre chicas y chicos en la conceptualización de la violencia de género. Para ellas, el que un día llegue su pareja y les pegue un tortazo sí sería violencia de género, mientras que para los chicos no tendría por qué suponer el inicio de un proceso violento. Podríamos definir una concepción femenina de maltrato caracterizada por la imposibilidad de hechos aislados, siempre y cuando la trasgresión haya sido física, puesto que cuando la agresión es psicológica los límites no parecen estar tan claros. Los chicos sin embargo, sí encuentran explicaciones para considerar como un hecho aislado un episodio de maltrato físico, e identifican la teoría femenina como generada por el miedo actual a ser víctimas de violencia de género por parte de las chicas.

Cuando hablamos de *violencia de pareja en la etapa adolescente*, existen matices que se comentan a continuación. La primera noción que manejan los adolescentes en torno al concepto de violencia en la pareja en su etapa evolutiva es la no- controlabilidad. Nadie puede saber con certeza si se convertirá en agresor o en

víctima el día de mañana, porque nadie conoce las circunstancias exactas en las que se verá envuelta en un futuro. Esta idea se repetirá en los tres grupos, y tanto en chicos como en chicas, ya sea pensando en ellos mismos como agresores como si llegaran a ser victimizados.

Reconocen que la violencia en las parejas adolescentes existe y que su frecuencia es muy alta. Consideran que es una violencia bidireccional, e incluso llama la atención que en dos de los grupos afirmen que, según su propia experiencia, perciben más violencia de chica a chico que al revés. Esta idea mantenida por adolescentes, se explica como una violencia defensiva. Haciendo un paralelismo con el concepto de víctima agresiva en el terreno de la violencia escolar, las chicas comenzarían atacando para defenderse de la probabilidad de ser victimizadas en sus relaciones. Sería una especie de marcado de territorio preventivo pero que, sin embargo, emplearía la violencia como modo de relación y de resolución de conflictos, hallándose de fondo el miedo a la victimización y la escalada simétrica por parte de su pareja. A los chicos que agreden a sus parejas sí los identifican como agresivos y, que frecuentemente, se ven envueltos en episodios violentos en otros contextos como el escolar.

En la Tabla 11 que se presenta seguidamente, se profundiza en las manifestaciones psicológicas y físicas que para los adolescentes eran conceptualizadas como violencia.

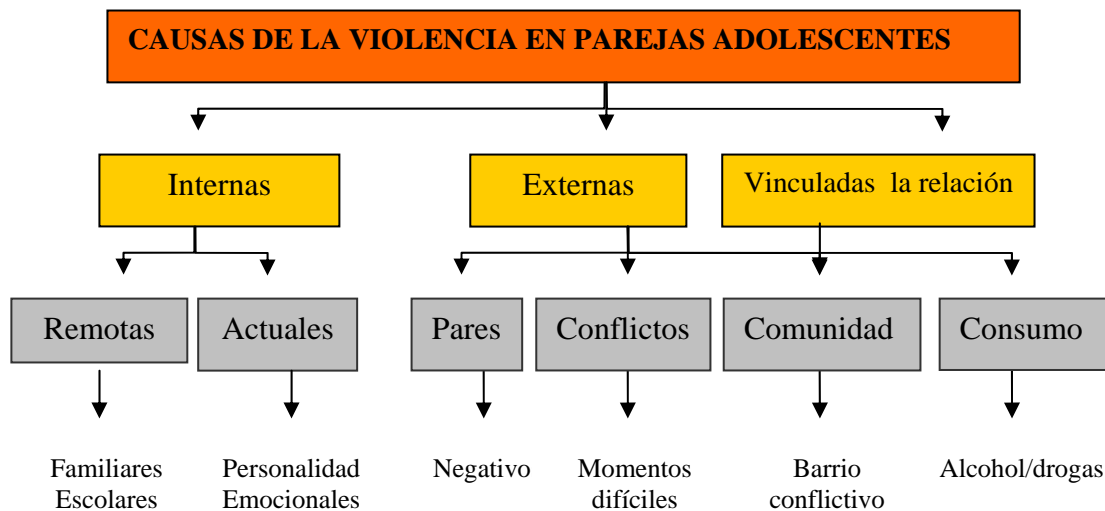
TIPO VIOLENCIA	MANIFESTACIONES	
VIOLENCIA PSICOLÓGICA	Control masculino Control femenino Aislamiento celos Discriminación Coartar libertad individual Prohibir Molestar a sabiendas Evitar que miren a su pareja Desconfianza Obligar a hacer cosas	Chantajear Manipular Machacarte Insultos indirectos Sacarte los celos Picarte Insultar Gritar No respetar a la otra persona
VIOLENCIA FÍSICA	Empujar Agarrar y no dejar ir Pegar de broma Obligar a practicar sexo Pegar en serio	

Tabla 11. Manifestaciones de la violencia

Hay un acuerdo en definir la violencia en parejas adolescentes como más psicológica que física, bidireccional y en la que las estrategias de los adolescentes no tienen tantas diferencias por género: control de modo directo como prohibir, obligar, coartar... y de modo indirecto el chantaje, manipulación, insulto indirecto... Por tanto, las estrategias psicológicas y las físicas no son adjudicadas mayoritariamente a un género, mientras que en el mundo adulto sí que existen diferencias, ya que la mujer es percibida con una conducta más psicológica en su maltrato.

2. Causas explicativas de la violencia en la pareja en la etapa adolescente

Los adolescentes encuentran muchas causas diferentes para encontrar un sentido a la conducta violenta hacia la pareja. Es un elemento que contrasta con su idea de no-controlabilidad de ser agresor o víctima, pero que desde otro punto de vista también podría estar explicándolo (ante un universo causal amplio y extenso, todas las personas pueden estar expuestas a algún factor de riesgo o a varios en algún momento de sus vidas). Distinguen tres grupos generales de causas que representamos gráficamente: internas, externas y causas relacionadas con la relación de pareja.



Gráfica 10. Causas de la violencia en la relación de pareja durante la adolescencia

Las *causas internas* harían referencias a aquellos factores provenientes de la dinámica individual de cada persona. Dentro de esta categoría causal se encuentran las causas remotas y las causas actuales. Las causas remotas son aquellas causas individuales que provienen de la infancia y de los primeros estadios del desarrollo de la persona. Dos son los focos del conflicto que estarían explicando en el pasado la conducta violenta presente: la vida familiar y la vida escolar.

Los adolescentes encuentran que, haber vivido como testigo o como víctima de violencia en el hogar de origen, se encuentra relacionado con la repetición de esos patrones en etapas posteriores, tanto como agresores o como víctimas. La segunda causa remota familiar es el trauma proveniente de una ruptura conflictiva del subsistema parental y, por último, la educación recibida en el hogar con altas dosis de permisividad y anomia. Las causas internas remotas relacionadas con el medio escolar relacionarían la conducta adaptativa en la escuela con la manifestación de violencia en la pareja. De este modo los chicos marginados y víctimas de *bullying* desplazarían su rabia para pagarla con otras personas (familia y pareja), al igual que los chicos bullies seguirían usando su patrón relacional violento en etapas post-escolares, aceptando la normalidad de la violencia como forma de relación también en el contexto de la pareja.

El segundo tipo de causas internas serían las actuales, aquellas pertenecientes al presente o a etapas cercanas en el tiempo. Por un lado, podríamos definir las causas actuales relacionadas con la personalidad (consideramos que la personalidad sería una causa actual, partiendo de la concepción de que la adolescencia es el momento de configuración definitiva de ciertos rasgos de personalidad): agresividad, ser violento y ser conflictivo. Los participantes en la investigación especifican que, en algunos casos, estas causas relacionadas con la personalidad podrían ser concebidas como remotas, ya que ciertos rasgos de personalidad se presentan en etapas tempranas y se mantienen a lo largo del tiempo sin cambiar. El segundo tipo de causas actuales serían las causas emocionales: envidia, impotencia, sentirse inferior, sentirse superior, miedo al abandono, miedo a la pérdida, celos y dependencia. Este complicado patrón emocional encontraría estructura en un concepto que para los adolescentes adquiere una importancia fundamental a la hora de explicar la violencia en parejas adolescentes: los celos, que describiremos detenidamente en un apartado posterior. La última causa interna actual sería el trastorno o enfermedad mental. De hecho, y refiriéndose en exclusiva a los agresores masculinos adultos, y en particular a los que cometen asesinatos, consideran que quien agrede a su pareja debe de padecer un trastorno mental.

Las *causas externas* serían aquellas provenientes de factores externos al sujeto pero que en la interacción con ellos se podría explicar la conducta violenta. En primer lugar, los grupos de adolescentes destacan las malas influencias de iguales que usan la violencia en sus relaciones cotidianas. En segundo lugar, el pasar una mala racha, un momento problemático de la vida que te lleva a estar mal y a pagarlo con tu pareja. En tercer lugar, el pertenecer a un barrio conflictivo donde predomine la ignorancia y los modelos sociales violentos. Por último se encontrarían las causas relacionadas con el consumo de alcohol y otras drogas, donde los efectos secundarios como insultar y agredir psicológicamente, no ser tú y no ser consciente, serían los más estrechamente relacionados con la violencia en parejas adolescentes. Cuando se les preguntó acerca de si las mujeres podían pasar malas rachas que les hicieran sentir mal, o si conocían a chicas que bebieran y por qué no pegaban a sus parejas, la única explicación que encontraron es que el hombre es más fuerte físicamente y que existe un sentimiento masculino de superioridad que sería universal.

En tercer y último lugar, se encontrarían las *causas vinculadas a la relación de pareja*. Es una categoría sistémica que rompería la visión lineal del agresor-causa y la víctima-efecto para plantear modelos donde causas y efectos estarían interactuando cíclicamente. Algunos participantes identifican en comportamientos femeninos adolescentes la génesis de posibles respuestas violentas por parte de los chicos. Del mismo modo, ciertos comportamientos de una mujer victimizada podrían estar participando en un ciclo que genera sin quererlo más violencia: negar, rechazar, poner malas caras, transmitir ciertas emociones etc. podrían relacionarse a ojos de los consultados en elementos relacionados con posteriores respuestas violentas.

3. Perfil del agresor

Perfil del agresor adulto. Como se mencionó en el apartado de conceptualización de la violencia de género, el ser hombre o mujer juega un rol muy importante en el análisis de la agresión y la victimización. Anteriormente se ha descrito a la mujer agresora como usuaria de violencia psicológica, aunque no se ha conseguido ninguna característica distintiva diferente en las descripciones adolescentes. El hombre que agrede sí se encuentra mejor conceptualizado en la mente adolescente. Como norma general exhibe un patrón de personalidad caracterizado por: egoísmo, nervioso, nada empático, autoestima baja, impotencia, no se arrepiente de lo que hace, mente cerrada, se siente inferior, es infeliz... y pertenencia y posesión definirían los ejes vertebradores de su relación de pareja.

Como se señaló anteriormente, los adolescentes situarían un trastorno mental detrás de un agresor masculino adulto que perpetra violencia contra su pareja. Como característica general, no se podría identificar una relación clara con la formación, la clase social o la apariencia. El agresor suele tener una doble cara, por lo que sería en la intimidad donde desplegaría la conducta violenta. Aún así, piensan que conociendo a una persona en distintos contextos se puede desvelar esa cara oculta. En cuanto al perfil relacionado con la edad que elaboran algunas chicas participantes, encontraríamos a un maltratador de alrededor de los 40 años que sería un hombre amargado, feo, gordo y que se siente superior a su pareja y, por otro lado, un maltratador de entre 20 y 30 años, guaperas, creído, chulo, fuerte y violento.

Perfil del agresor adolescente. Se define como una persona que tiene el rostro, los gustos y los defectos y virtudes de cualquier adolescente. Al indagar acerca de qué elementos podrían precipitar ese giro hacia la violencia, las malas influencias de los iguales podrían explicar el nuevo uso violento. Identifican a los bullies como uno de los perfiles de agresores adolescentes debido a su personalidad conflictiva, difícil de modificar y que viven el modo de relación violento con normalidad. Un segundo perfil estaría constituido por chicos marginados y víctimas de *bullying*, en estos casos la agresión se llevaría a cabo por desplazamiento de la rabia hacia víctimas más cercanas y manejables, como son la familia y la pareja.

Por último, y utilizando la variable género para comprender mejor la figura del agresor adolescente, encontramos cómo las chicas que son violentas en la relación de pareja serían vistas por los sujetos investigados como *víctimas potenciales defensivas*, que agreden en primer lugar para defenderse de la posible victimización a la que temen verse sometida por sus parejas. Los chicos adolescentes que agreden a sus parejas serían identificados por la baja autoestima, el pensamiento negativo vinculado a su relación, los celos, y el empleo de la agresividad y los insultos en sus interacciones cotidianas.

4. Perfil de la víctima

Perfil de la víctima adulta. La víctima de la violencia en la pareja adulta imaginada por los adolescentes participantes en la investigación es una mujer. Solo se hace mención a las víctimas masculinas para decir que son menos frecuentes que las femeninas y, que el orgullo masculino y la falta de apoyo y credibilidad social, les llevarían a no denunciar su situación. El perfil de la víctima estaría constituido por una mujer de entre los 35 ó 40 años de edad y con muchas probabilidades de haber vivido como testigo en su infancia el propio maltrato materno. Presenta algunos rasgos identificativos como poco carácter, sumisión, mal aspecto, flaca, débil, físicamente pequeña, con moratones y ojeras. Las duras consecuencias del maltrato que sufre se traducen en tristeza, incomunicación, depresión, soledad, baja autoestima, desconfianza e inseguridad en nuevas relaciones de pareja.

Otro de los elementos que configura el perfil de la víctima imaginada señala que sería una mujer que trabaja en casa o en trabajos que requieren poca formación y

que no son de cara al público; aunque existe la posibilidad de que tenga un trabajo mejor que el de su pareja. Es una mujer que aguanta porque sus padres se lo dijeron, por falta de recursos económicos, por miedo a las represalias, a que la mate o a que la separación afecte a los hijos emocionalmente. Pero para los adolescentes consultados también hay mujeres que aguantan por amor incondicional, es decir, porque creen que su pareja les pega porque las ama, porque quieren ayudar al agresor a cambiar o porque dependen de él.

Perfil de la víctima adolescente. Para los jóvenes del estudio, la víctima adolescente tiene el rostro, los gustos y los defectos y virtudes de cualquier adolescente. También señalan que cualquier adolescente corre el riesgo de ser victimizado psicológica y/o físicamente en una relación de pareja. Sin embargo, sí identifican dos perfiles femeninos: por un lado, las chicas “kanis”, que mantienen relaciones con muchos chicos, que son chulas y creídas e incluso violentas con sus iguales. De hecho, estas chicas cumplirían también el perfil de víctima agresiva, desplazando hacia sus iguales en el centro educativo la rabia de ser victimizadas por sus parejas. Por otro lado están las chicas “pavitas”, más inseguras y con baja autoestima. Hay otros dos elementos que facilitarían la identificación de una víctima de violencia en parejas adolescentes: el hecho de haber sido testigo de violencia en el hogar de origen, y de pertenecer a un barrio desfavorecido, donde la educación recibida se haya basado en el machismo y la aceptación de la desigualdad entre hombres y mujeres.

5. Proceso de construcción de la relación violenta

Los grupos adolescentes participantes en el estudio describen unos inicios de la relación felices, donde quizás haya cosas que no gustan mucho pero se le permiten a la otra persona, ya que se está produciendo un conocimiento mutuo. En una segunda fase se produciría una escalada complementaria que puede iniciarse principalmente por tres motivos: porque el hombre siente que ya posee a la mujer, por atravesar el hombre una mala racha personal o de pareja, y por último, por la influencia negativa de las amistades. En ese momento comienza la escalada aumentando las conductas de control masculino, los celos, el aislamiento, la incomunicación y la soledad con las consecuentes secuelas psicológicas y físicas en las víctimas. La incomunicación sería un buen indicador a tener en cuenta en las relaciones adolescentes de cara a la prevención de futuras formas físicas de violencia de género: parece que en las parejas

adolescentes donde aparece el control masculino asociado al aislamiento de la chica podrían estar reproduciendo simétricamente los patrones observados en las relaciones adultas. Por último, la tercera fase es la de aguantar por parte de la víctima por motivos anteriormente descritos tal y como el miedo, la falta de recursos económicos o el amor incondicional entre otros.

6. Los celos desde el punto de vista adolescente

Se han generado hasta tres teorías distintas acerca de los celos que comparten dos premisas: los celos son normales y universales en todas las parejas, y se puede distinguir entre “celos buenos y celos malos”. Los celos buenos y normales serían muestra de amor y a la vez de inseguridad y desconfianza, serían motivados y fácilmente abordables a través de un proceso comunicativo de pareja. Son denominados en las teorías adolescentes como celos motivados, normales y metafóricos. Por otro lado, están los celos malos, inmotivados y posesivos, caracterizados por el control, la posesión, el dominio del otro, el aislamiento, la coerción de la libertad, la dependencia, la agresión psicológica y el levantar la mano. Estas teorías de los celos son bidireccionales y se aplican tanto a chicas como a chicos. De hecho, una de las formas reconocidas por los adolescentes de violencia psicológica es la de picarte y sacar los celos para molestar y cabrear, que la asocian a las chicas que agreden a sus parejas. Las causas de los celos se localizarían en la estructura psicológica y emocional del sujeto: baja autoestima, pensamiento negativo, sentirse inferior y miedo al abandono. Estos elementos que podrían considerarse frecuentes en la edad adolescente, son compartidos con las definiciones de hombre maltratador que los adolescentes mantienen y que la literatura científica lleva tiempo apoyando.

DISCUSIÓN

A diferencia de la violencia de género en la edad adulta, la violencia en parejas adolescentes es percibida por los jóvenes como bidireccional, más psicológica que física, de carácter defensivo por parte de las chicas y mayormente perpetrada por ellas (Archer, 2000; Muñoz-Riva et al., 2007; Viejo, 2012). Destacan dos conceptos de suma relevancia para entender la visión que del maltrato tienen los adolescentes: por un lado los celos, de carácter bidireccional y categorizados como buenos y malos, y

por otro lado, la no-controlabilidad de la conducta violenta; cualquiera puede involucrarse en una relación de maltrato como agresor o víctima si confluyen determinados factores como pasar una mala racha, tener un mal día o haber bebido más de la cuenta. Por tanto, en el mundo adolescente ser chico o ser chica no implica tanta diferencia en la violencia en pareja como en el mundo adulto. Ni la probabilidad de perpetrarla, ni las manifestaciones para expresarla, ni los factores causales parecen indicar una influencia fundamental para bautizar a la violencia como *de género* adolescente. Sin embargo, si se considera que en este tipo de manifestaciones violentas se encuentra el germen de las posteriores relaciones violentas adultas, sí que debemos preocuparnos por su explicación y profundizar en la comprensión.

Los adolescentes consultados destacan entre los **factores familiares** de riesgo para la violencia en la relación de noviazgo, la ruptura conflictiva del subsistema parental, la violencia intrafamiliar y los estilos de socialización parental. Los hogares de donde provienen los maltratadores son percibidos por presentar estilos indulgentes y negligentes, donde prima la ausencia de normas y de establecimiento de límites. Junto a ambos estilos de socialización, el estilo de corte autoritario ha sido también señalado y asociado a la utilización de técnicas punitivas en el hogar de origen que se relacionan con la repetición de esos patrones en etapas posteriores. Así mismo, vivencias como el divorcio, los conflictos de pareja y sobre todo ser testigo de la violencia intrafamiliar, parecen estar en la base de las conductas violentas. Estos resultados son coincidentes con el estudio de Díaz-Aguado (2006), para quien la falta de implicación de los padres en la educación de los hijos unido a una inestabilidad familiar significativa, aumenta considerablemente la probabilidad de implicarse en relaciones de pareja violentas en el futuro. No obstante, nuestros consultados de acuerdo con la evidencia empírica (Tourigny et al., 2006) añaden que, el sufrimiento que provocan estas vivencias de su entorno familiar, da lugar a que en ocasiones no repitan esas pautas del subsistema parental.

La información obtenida sobre los **aspectos escolares** que caracterizan a estos jóvenes agresores, hace referencia a la falta de adaptación y a la presencia de conductas violentas en el contexto escolar. Una de las aportaciones más recurrentes que destacan las chicas, en aras a prevenir la violencia en la relación, es la independencia. Hacen hincapié en la necesidad de contar con una formación académica

adecuada para obtener un trabajo que les permita no depender de nadie y romper la relación si se dieran situaciones de maltrato. Este argumento es importante porque introduce el elemento “controlabilidad” a la posible involucración en una relación violenta, sin embargo, tal y como muestra la realidad, la independencia económica es requisito necesario pero no suficiente para lograr la autonomía.

Entre los factores **sociales y comunitarios** que favorecen este tipo de violencia, la *influencia de pares* que también utilizan la violencia en sus relaciones, constituye uno de los principales factores de riesgo en opinión de los adolescentes consultados. De acuerdo con la evidencia empírica, esta circunstancia aumentan la probabilidad tanto de agredir como de ser victimizado, ya que el grupo de iguales proporcionan soporte y justificación para la violencia y las conductas de control (Williams et al., 2008). Además, a diferencia de la violencia de género en la edad adulta, no parece que exista un rechazo y una ocultación de la violencia hacia la pareja tan contundente por parte de los adolescentes. Esto podría ser consecuencia de: (1) determinadas creencias compartidas por los jóvenes que contribuyen a justificar la conducta abusiva, (2) el carácter mayormente psicológico del maltrato que dificulta su identificación, y (3) la bidireccionalidad de la conducta violenta.

Algunas de estas creencias serían la no-controlabilidad de la conducta (puede ocurrirle a cualquiera), la conceptualización de los celos como algo normalizado en las relaciones o, el considerar que ciertas actitudes de las chicas (poner malas caras, rechazar...) pueden sin quererlo incitar la violencia. Así mismo, el hecho de que la violencia sea más psicológica que física y bidireccional, sugiere una cierta paridad de sexos en los acontecimientos agresivos de cara al exterior, sin embargo, no podemos olvidar que las consecuencias suelen ser más nocivas para las chicas. Por último, del discurso de los adolescentes se desprende que, en los chicos agresores la dominación para salvaguardar su rol masculino es fundamental, y es frecuente que muchas adolescentes actúen de acuerdo a estos mandatos de género machistas. Así, la violencia contra la chica puede tener el objetivo de mantener una *reputación o estatus* sobre todo cuando sienten que la posición que les corresponde como hombres está amenazada por determinadas actitudes de la joven.

Cuando se plantea la problemática de la violencia de pareja y su relación con los aspectos de la comunidad, los adolescentes sitúan entre los factores de riesgo, la desigualdad entre hombres y mujeres, los modelos sociales violentos, la educación familiar y la imperante en los *entornos comunitarios* más desfavorecidos. Añaden que estos factores de riesgo precipitan o favorecen, no solo la conducta de agresión, sino también la victimización en el caso de las chicas. Este resultado viene a confirmar que la exposición a la violencia en la comunidad se ha asociado con una mayor victimización hacia las chicas por parte de sus parejas en las relaciones de noviazgo (O’Keefe y Treister, 1998).

En cuanto a los **factores individuales**, los adolescentes destacan la *baja autoestima* de los agresores que se pone de manifiesto a través de los celos, el miedo al abandono o la dependencia entre otros. En relación a los celos, estos son percibidos por muchos adolescentes como un sentimiento normal, de carácter bidireccional y conceptualizado como “celos buenos y malos”. En este sentido, cuando son buenos justifican de alguna manera las conductas de control. Junto con los temores e inseguridades, los celos provocan diversos acontecimientos que generan sentimientos de frustración, y que podrían hallar una compensación a través de la agresión hacia la persona que se tiene más al alcance (González-Ortega et al., 2008). Además, los celos entrañan peligrosos riesgos en el sentido de que constituyen uno de los pretextos más frecuentes que suelen aducir los maltratadores a la hora de justificar y responsabilizar a la pareja de la violencia (Meras, 2003).

Para valorar la presencia de *sentimientos de soledad*, se ha analizado el tipo de soledad social, ya que no disponemos de la información necesaria para pronunciarnos sobre la tipología emocional. Teniendo en cuenta los dos perfiles de agresores que han identificado los adolescentes, la soledad social afectaría al perfil de chico marginado o víctima del *bullying*, pero no a aquel cuyos amigos también ejercen la violencia. Tanto los sentimientos de soledad, como *la ideación suicida y la satisfacción vital* son aspectos más evidenciables en las víctimas, pero no hay opiniones respecto de su presencia en los agresores, por ello creemos que sería importante profundizar en este tema para obtener conclusiones acerca de su existencia en los otros protagonistas de la violencia.

Existe un acuerdo entre los adolescentes al señalar la *empatía* como uno de los principales factores de protección frente a la conducta de maltrato. Junto a este constructo se destacan ciertos rasgos de personalidad como la agresividad, el carácter conflictivo, la rebeldía... que pueden deberse, según los consultados, a los cambios que operan en la adolescencia o por el contrario a manifestaciones que hacen su aparición a edades tempranas y que se mantienen a lo largo del tiempo. En este último caso, el carácter persistente del comportamiento presentaría un peor pronóstico, por lo que sería importante profundizar en ello con el objeto de detectar los factores de riesgo que favorecen la persistencia de la conducta violenta en la adolescencia y en etapas posteriores (Farrington, 1989).

Como se comentó anteriormente, uno de los conceptos más influyentes para los adolescentes es la no- controlabilidad de la conducta violenta. Desde este punto de vista, cualquier persona posee en potencia la capacidad de convertirse en agresor o víctima si concurren factores externos como el *consumo de alcohol y/o drogas* entre otros. Además, asocian el abuso de sustancias a la *impulsividad* del maltratador, ya que precipita la pérdida de control y, en consecuencia, la falta de conciencia sobre los actos. Sin embargo, entienden la pérdida de control por el consumo en los adolescentes de ambos sexos, pero no en la mujer de la violencia de género. Esta dificultad para conceptualizar a la mujer maltratadora adulta, pudiera deberse a que en la violencia de género los roles están más definidos y no se contempla la bidireccionalidad de la conducta. Siguiendo con el consumo de sustancias, este podría ser secundario a un problema o tratarse de un consumo crónico, pero independientemente de su etiología y en consonancia con la evidencia empírica, lo que sí dejan claro es que el alcohol vuelve más violento al agresor (O'Keefe, 1997; Rivera-Rivera et al., 2006; Roberts et al., 2003).

En la violencia de pareja, aspectos como la dependencia, el miedo al abandono, el rechazo, los celos o el sentimiento de inferioridad, generan un afecto negativo en el agresor que desencadena la conducta violenta, pero también se describen otros perfiles de agresores en las relaciones de pareja: por un lado, chicos que ejercen el *bullying* y que viven con normalidad el modo de relación violento y, por otro lado, chicos victimizados y/o marginados en el centro escolar. Desde esta perspectiva y según la hipótesis de la frustración-agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939), la

victimización y/o marginación en el centro educativo generaría *sentimientos de frustración* en el adolescente que descargaría con la pareja o con la familia, dando lugar a la *extrapolación de la conducta violenta* hacia un contexto más seguro. Los adolescentes también identifican un rol femenino en la relación de pareja que cumpliría el perfil de víctima agresiva en el contexto escolar. Serían las chicas “kanis”, que mantienen relaciones con muchos chicos, que son chulas y creídas e incluso violentas con sus iguales. Estas chicas desplazarían la rabia que les provoca ser victimizadas por sus parejas hacia los iguales en el centro educativo, normalizando la violencia como forma de relación.

Los sentimientos de frustración también se han asociado a *la bidireccionalidad de la conducta violenta*, siendo así que los adolescentes consultados definen la violencia de pareja como bidireccional y de carácter defensivo por parte de la chica, quien por lo general y como consecuencia de la asimetría de poder, teme en mayor medida las secuelas de la agresión física. También se traza un perfil de víctimas preventivas, constituido por chicas que comenzarían agrediendo a su pareja para defenderse de la probabilidad de ser victimizadas en sus relaciones de noviazgo. Detrás de esta conducta subyace el temor a la victimización y a la posibilidad de escalada simétrica por parte de su pareja.

ESTUDIO TRES: PERCEPCIONES DE ADOLESCENTES, PADRES Y EXPERTOS SOBRE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

El presente estudio tiene como objetivo profundizar en el conocimiento existente sobre la violencia filio-parental desde los discursos de los adolescentes, progenitores y expertos de Centros de Menores. Se explorarán las principales variables psicosociales (familiares, escolares, sociales, comunitarias e individuales) que para los protagonistas explicarían la génesis y mantenimiento de las conductas violentas hacia los progenitores para posteriormente analizar las principales similitudes y diferencias entre los mismos.

RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados de la investigación donde se han destacado los siguientes puntos:

1. Análisis grupo de discusión adolescentes.
2. Análisis grupo de discusión padres.
3. Análisis grupo de discusión profesionales.

Discusión

1. Análisis grupo de discusión adolescentes

Definición de violencia filio-parental

El código compartido por los adolescentes para definir lo que les ha ocurrido en sus vidas y por lo que están ahí es el de “problemas familiares”. Estos problemas familiares se mueven en una dimensión de gravedad en la que sitúan al menos dos puntos: la violencia psicológica y la física. Al profundizar en el término problemas familiares, las descripciones que hacen giran en torno al mal comportamiento individual (consumo de drogas, llegar tarde a casa, comportamientos relacionados con la “calle”, quebrantamiento de la libertad vigilada...), la falta de comunicación con su familia y el poco respeto hacia sus padres.

Inicio de la violencia filio-parental

Han emergido dos conceptos íntimamente relacionados al preguntar acerca del comienzo de la violencia filio-parental: algún evento familiar no normativo y la conjunción de consumo de drogas con la participación creciente en la “calle”. Los

eventos familiares mencionados son: el conflicto conyugal (como separaciones o periodos en los que los padres se distancian y se hace cargo otra figura del cuidado del menor), el conflicto con un hermano (con el que los padres se vuelcan en la resolución de un problema) o la ausencia de uno o ambos progenitores. En relación a la participación en la calle, los jóvenes suelen pasar más tiempo fuera de casa sin supervisión adulta y comenzando a llevar a cabo conductas como robar, juntarse con iguales problemáticos, etc. En todos estos casos hay una disminución del control y la atención hacia los hijos por parte de los padres, en un momento donde se comienza a producir una interacción con la “calle” que no es supervisada y que genera nuevos conflictos en la casa que agravan aún más la percepción de lejanía de los padres.

Momentos de riesgo para la violencia filio-parental

Hay dos grandes descripciones que los chicos relacionan con la posibilidad de ser violentos contra sus padres:

1.- Llegar a casa bajo los efectos del alcohol y otras drogas (llegar ciego) y que los padres le recriminen esto justo en ese momento.

2.- No estar bajo los efectos del alcohol y otras drogas pero ver frustrada una necesidad que, en la mayoría de los casos, está relacionada con una actividad llevada a cabo en la “calle” (dinero para consumir, llegar más tarde, etc.), o tener que escuchar la riña de sus padres en relación a su conducta en la “calle”.

Llama la atención cómo los adolescentes reconocen distintas estrategias que ponían en marcha para evitar el conflicto, sobretodo cuando estaban bajo los efectos de las drogas: esperar a que se le pase el “ciego” para volver a casa, evitar la discusión en ese momento, llegar y acostarse... Reconocen que excepto en muy contadas ocasiones en las que el consumo había sido excesivo, sabían lo que hacían en relación a su conducta violenta, descartando ellos mismos las explicaciones basadas en una deficiente capacidad de controlar impulsos o en la enfermedad como causa de su conducta.

Infancia, comportamiento cuando eran pequeños

Destacan tres niveles que se han descrito: el niño, los padres y el estilo de crianza.

a) El niño: se describen dos posibilidades, (1) el niño “bueno en todo”, que no da

problemas y se encuentra adaptado en los diversos escenarios de los que participa, y (2) un niño “travieso, hiperactivo y liante” con el que la mayor parte del grupo se identifica. Sin embargo, se destaca un matiz muy importante en esta categoría: “travieso pero bueno”; es decir, no se identifica el mal comportamiento infantil con ser malo como propiedad global del niño. Se autoperceben como niños buenos con malos comportamientos a veces.

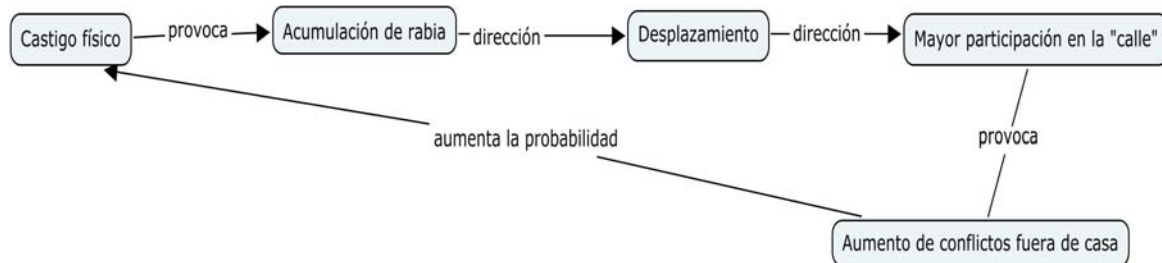
b) Los padres: en la etapa infantil destacan la presencia de recuerdos en los que los padres estaban ausentes, especialmente por motivos laborales, o eran figuras lejanas, sobretodo en el caso de los padres varones. Sin embargo, sí están presentes recuerdos afectivos como besos o decir “te quiero”, sin quedar muy claro si era de ellos a sus padres o de sus padres a ellos.

c) La crianza: hay al menos dos modelos de crianza en la infancia, (1) el llevado a cabo por los padres y, (2) el de las figuras cuidadoras sustitutas como abuelos, tías o tatas. En estos últimos casos, se recuerda cómo estos cuidadores no eran capaces de controlar la conducta de los niños, de poner límites y hacer que los castigos se cumplieran. De hecho, la aparición de los padres se describe desde dos visiones opuestas: o venían para castigar de forma dura, o compraban muchas cosas y “acostumbraban mal”. Pero también ha habido adolescentes que recuerdan haberse criado en un hogar con ambos progenitores presentes, en los que se reconocían niveles importantes de cariño y en los que el niño no manifestaba conductas problemáticas.

Percepción del padre y de la madre

El padre es considerado, por norma general, como serio y con la mano dura. Al menos dos de los chicos refieren que si hacían lo que el padre quería, podía ser muy buena gente. Destacan dos casos de manera especial, un chico que describe a su padre como “peor que él” y otro caso de un chico adoptado, que describe a su padre adoptivo como “genial”. Sin embargo, el padre más que la madre ha sido asociado al castigo físico, sobretodo en las primeras etapas de problemas relacionados con el mundo de la “calle”. Se describe un proceso que podría ser previo al de la violencia filio-parental e incluso podría tratarse de una hipótesis alternativa o antecedente a la de la bidireccionalidad. Este proceso sería el siguiente: el castigo físico provoca rabia en el menor que no dirige en un primer momento hacia el padre sino que se desplaza hacia el

exterior de la familia, por lo que el menor empieza a entrar más en contacto con la “calle” y empieza a verse en más conflictos donde depositar esa rabia acumulada. El aumento de los conflictos incrementa la probabilidad del castigo físico.



Gráfica 11. Hipótesis de la respuesta desplazada al castigo físico

Por su parte, la madre es percibida como buena, fuente de apoyo y ayuda. De hecho, reconocen la mejora de la comunicación con la madre como el primer paso en la percepción de mejoría relacionada con el tratamiento. Consideran que es la principal victimizada y lo explican debido a que es la que más cariño da.

La denuncia

Hay dos posiciones claras con respecto de las denuncias que interponen los padres y que han llevado a los adolescentes al centro. Por un lado, son hechos incomprensibles de unos progenitores que no asumen la verdadera esencia de ser padre (si tienes un hijo tienes que aceptar como este sea, porque en eso consiste ser padre), que solo persiguen amargar la vida al adolescente y, que por tanto, reflejan que no sienten amor incondicional y que son malos. Por otro lado, hay una redefinición de la denuncia que es concretada como un acto de amor de los padres encaminado a salvar al adolescente de los peligros de la “calle” (y no solo porque los padres estén siendo agredidos). Es decir, esta redefinición incluye no solo el hecho de que los padres estén viviendo una situación violenta reconocida por los chicos que debe terminar, sino que además, lo ven como un salvavidas que arrojan los padres al menor para evitar que sus vidas se vayan por la borda.

2. Análisis grupo de discusión padres

Definición de violencia filio-parental

Las definiciones aportadas por los padres van en un continuo desde lo más conductual y específico hacia lo más social y macrosistémico.

1.- La violencia filio-parental es definida como un tipo de violencia verbal (insultos, vejaciones, amenazas, humillaciones) y no verbal (física, llegar a las manos, porrazos, maltrato a muebles) que es dirigida desde un hijo hacia los padres, los hermanos y hacia él mismo (por ejemplo en forma de autoagresiones).

2.- Es el abuso de los derechos del niño sobre el derecho de los padres.

3.- Es un problema social que se refleja en los hogares fruto de la combinación de dos factores: causas externas o sociales y causas internas o familiares. En primer lugar, las causas externas hacen referencia a la influencia de las amistades, las normas de los centros educativos poco restrictivas, la falta de autoridad de profesores, padres y agentes del orden, el planteamiento jurídico que favorece los derechos del menor pero no sus obligaciones... reflejando todo este conjunto de factores el fracaso social origen de la violencia filio-parental. Entre las causas internas o familiares –que tendrían un peso menor en esta definición-, se encontrarían aspectos como la educación parental, la convivencia familiar o los conflictos familiares.

Las víctimas

Los padres están de acuerdo en que todos los miembros de la familia pueden convertirse en víctimas, incluido el propio adolescente, que no solo puede autolesionarse, sino que además sufre por la violencia ejercida contra sus padres.

Sí se describen seis características del proceso de victimización:

1.- Suele haber una víctima que sufre agresiones de manera más constante mientras que con los demás miembros del sistema familiar puede tener “altos y bajos”.

2.- La víctima principal suele ser el miembro del sistema familiar que el adolescente percibe como más débil, no solo físicamente, sino también por su permisividad, ya que puede obtener de esta persona lo que él quiere.

3.- La violencia contra esta figura –normalmente la madre-, se va ramificando y comienza a afectar a otros miembros de la familia.

4.- La violencia se ejerce especialmente con la figura con la que se mantiene una relación afectiva más estrecha.

5.- Si en la casa estaban presentes ambos progenitores, la conducta violenta hacia la madre se podía controlar en mayor medida y era de menor intensidad por el efecto mediador de la presencia del padre.

6.- Los hermanos tienen mayor probabilidad de ser agredidos si intentan poner una norma al adolescente actuando como si fueran los progenitores.

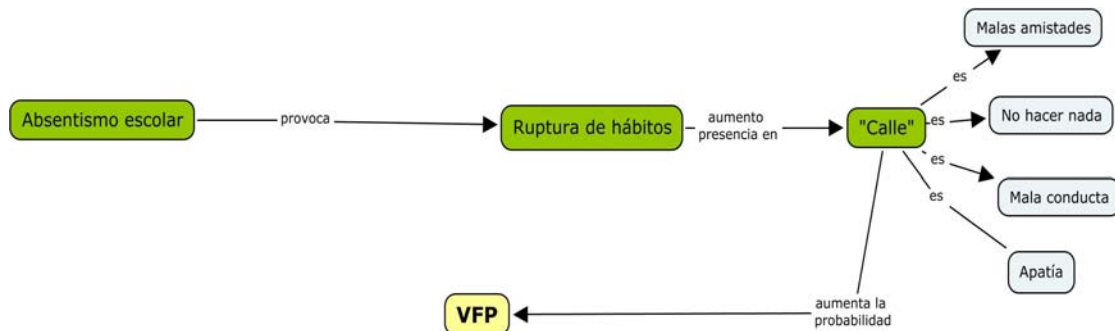
Inicio y proceso de la violencia filio-parental

Hay un acuerdo casi generalizado en que la entrada al Instituto supuso para los padres el momento de inicio de la violencia filio-parental. En algunos casos en los que existían problemas previos de conducta o agresividad, estos evolucionan de manera trepidante al entrar en el IES. Una posible explicación se basa en el rol que juegan diversas variables a la hora de iniciar la conducta violenta hacia los padres. Los cambios hormonales, la entrada al IES, el cambio de amigos, la disminución del control parental, el empeoramiento de la comunicación padres-hijos, la disminución de la influencia de los progenitores a favor de los iguales y de la “calle”, la disminución de confianza con los padres y el no saber las compañías que frecuentan los hijos... son elementos que acompañan al proceso de aumento de la agresividad en las interacciones dentro y fuera del hogar. Es muy importante la visión de los padres del carácter procesual de la violencia filio-parental en la que distintos elementos de riesgo se van conjugando hasta que de repente la violencia. Han emergido al menos dos hipótesis que ejemplifican el proceso.

1.- Hipótesis del absentismo escolar

Los problemas empezarían encontrando una fuente de expresión en el centro educativo. Los problemas conductuales y de rendimiento derivan hacia el absentismo escolar elegido por el adolescente (“no me quiero levantar para ir al Instituto”). Esta decisión conlleva que el menor rompa sus hábitos y sustituya un escenario estructurado y normalizado por la “calle”, con iguales que comparten problemas parecidos y sin

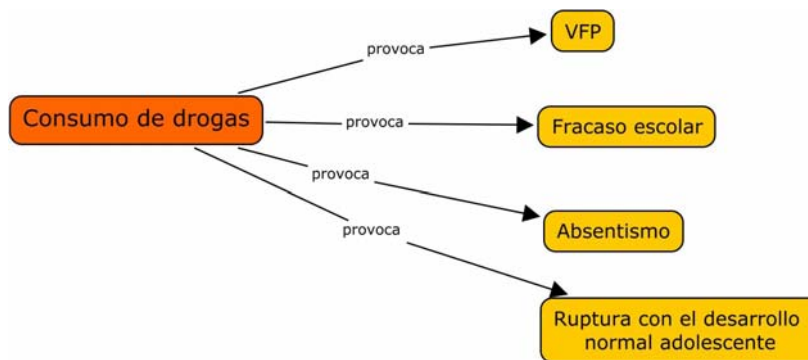
supervisión adulta. La “calle” se conceptualiza en este caso como malas amistades, no hacer nada dirigido a un fin concreto, apatía y mala conducta. Y es en este contexto en el que aparece la violencia filio-parental.



Gráfica 12. Hipótesis del absentismo escolar

2.- Hipótesis del consumo

En este caso, el consumo de sustancias abusivo en el seno de un grupo de amistades perjudiciales es visto como la causa de la violencia filio-parental, del fracaso escolar, el absentismo y la desconexión con el desarrollo esperado para un adolescente de su edad.



Gráfica 13. Hipótesis del consumo de drogas

Infancia: comportamientos cuando eran pequeños

No hay una predominancia en cuanto a un perfil exclusivo de comportamientos infantiles. Por un lado, algunos padres describen que sus hijos no mostraban comportamientos disruptivos, mala conducta o agresividad, y que se encontraban adaptados al contexto familiar y escolar. Por otro lado, diversos padres trajeron a escena la imagen de sus hijos cuando eran pequeños como niños inquietos, agresivos, que se vieron afectados por el nacimiento de un hermano, influenciados, envalentonados, sin

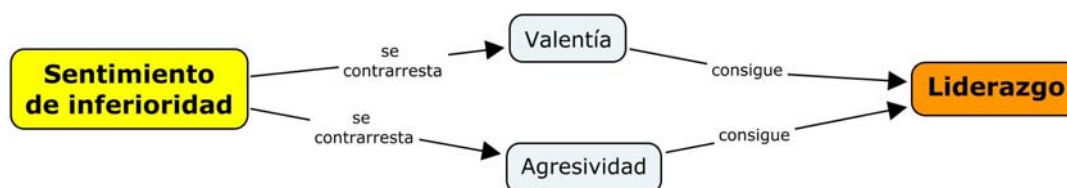
límites de horarios cuando tenían 9-10 años y criados a veces con la ayuda de los abuelos. Algunos de estos niños fueron al psicólogo cuando eran pequeños para tratar sus problemas de conducta.

Comportamiento en el IES

Hay un acuerdo casi generalizado en que el perfil de sus hijos en el IES, antes de entrar en el centro, era la del chico que se metía en problemas, expulsado, con bajo rendimiento académico y absentista. Además, los padres consideran las expulsiones un refuerzo de la mala conducta en las aulas si estas son acompañadas de tres elementos: bajo control parental en el periodo de la expulsión, que ambos progenitores trabajen y estar mejor en casa realizando actividades lúdicas que en el IES. También se propone una hipótesis acerca de los mecanismos por los que un adolescente es agresivo en el centro educativo.

1.- Hipótesis del sentimiento de inferioridad

Algunos de estos chicos se sentirían inferiores al resto de sus compañeros, y encontrarían en la valentía (hacer cosas que los otros no hacen pero que admiran) y la agresividad, una manera de ganar estatus y reputación y convertirse en líder dentro del centro educativo.



Gráfica 14. Hipótesis del sentimiento de inferioridad

Auto-percepción del funcionamiento parental

Hay básicamente dos percepciones predominantes en cuanto al funcionamiento del sistema parental: los padres que se autoperciben como unidos y los padres que explicitan un proceso de dificultad a la hora de ejercer la parentalidad. Los padres unidos reconocen que han tenido dificultad para poner límites y normas, y que por lo general, era la madre la encargada de aplicar los castigos. Quizás, el rasgo común al

segundo tipo de percepción sea la presencia de un padre varón lejano, ausente, con dificultades para implicarse en la crianza y encargado de los castigos más duros. La madre se caracterizaría por su estilo permisivo, sobreprotector, encargada de la educación de los hijos y que a veces tenía dificultades para hacer cumplir las normas y marcar los límites. El padre no interviene para evitar el conflicto, y cuando quiere comenzar a implicarse en la educación del hijo –momento en el que a veces ya han comenzado las primeras conductas violentas-, puede sentir que no tiene su sitio como padre.

Se pregunta a los padres si tienen otros hijos y cómo ha sido su funcionamiento con ellos. A pesar de que la mayoría afirma haber mantenido el mismo estilo de crianza con todos sus hijos e incluso vivir momentos muy problemáticos, en ningún caso hubo violencia filio-parental. Por último, ante la pregunta sobre qué cosas cambiarían de su funcionamiento parental si pudieran volver atrás, se obtienen las siguientes respuestas: saber escuchar, más comunicación y confianza, ser un poco más dura, más recta, poner ambos padres los castigos y divorciarse.

La denuncia y el arrepentimiento

La denuncia es vista por los padres como el último recurso, como la última solución de las intentadas. Comentan que la denuncia es un proceso y no un hecho puntual y aislado, y un proceso en que el aumento de la gravedad y la progresión hacia una violencia más física son características fundamentales. En ese proceso, las denuncias se van acumulando pero el menor sigue en casa, con el malestar que ello provoca en toda la familia. Los padres suelen denunciar siguiendo las recomendaciones de policía, Servicios Sociales u otra persona que recomiende y de algún modo autorice. Consideran que son muchas más las familias que han denunciado y siguen conviviendo con el menor, que las que consiguen que esa denuncia se transforme en una medida por la que el hijo salga de casa.

Muy relacionado con este carácter procesual de la denuncia se encuentra la conducta de arrepentimiento por parte del adolescente. Lejos de describir la imagen de menores fríos y calculadores, la mayoría de los padres reconocen que sus hijos se daban cuenta de lo que hacían después de haber cometido la agresión, y que se sentían arrepentidos, verbalizándolo a veces y manifestando la parte más afectiva de la empatía:

ponerse en el lugar de los padres tal y como ellos pudieran estar sintiéndose. Alguna madre comenta que ese arrepentimiento venía acompañado de un deseo real de cambiar, sin embargo, otros padres mantienen que sus hijos mostraban un proceso empático pero para obtener mayores beneficios: aprovechar el momento de mayor debilidad emocional de sus padres para salirse con la suya utilizando la violencia. En este caso, la empatía cognitiva (saber cómo se están sintiendo los padres) no venía acompañada de un proceso afectivo paralelo de ponerse en el lugar de los otros, produciéndose una desconexión moral entre cognición, afecto y acción.

Para terminar, hay un aspecto importante que se relaciona con el arrepentimiento y el alcance de la conducta violenta hacia los padres, se trata de narrar las agresiones a los amigos como motivo de orgullo o logro. Contar este tipo de violencia a terceras personas supone no arrepentirse de la acción cometida, y utilizarla de la misma forma que en el centro educativo: para ganar reputación y estatus en el grupo. La norma general es que este tipo de violencia hacia los padres no sea utilizada por los menores con este fin, e incluso tiende a ser silenciada porque los efectos pueden ser justo lo contrario.

3. Análisis grupo de discusión expertos

Definición de violencia filio-parental

El grupo de expertos comienza por definir la violencia en general para ir incorporando algunos elementos específicos que se dan en la violencia filio-parental. Las definiciones generales son las siguientes:

1.- Comportamiento del ser humano fruto de un aprendizaje inadecuado del control de la agresividad innata. El fallo en el control puede deberse a la carencia de habilidades personales o de modelos de referencia adecuados.

2.- Formas inadecuadas de expresar la ira por falta de recursos personales, falta de autocontrol o de modelos adecuados. La ira se expresa en forma de agresiones verbales, no verbales, faltas de respeto, golpes...

3.- Necesidad adaptativa forzada y reforzada por el contexto en menores que no pueden huir de los escenarios en los que se desarrollan. Es decir, en este caso la violencia cumpliría las mismas funciones que la agresividad innata, pero en una situación en que el chico, aún sabiendo que esa conducta violenta no está bien, no tiene

más opciones de respuesta para sobrevivir.

4.- Forma de imponer poder y autoridad, que se puede controlar.

Uno de los aspectos más interesantes de las visiones de los expertos gira en torno al concepto de intencionalidad como requisito indispensable para que una conducta pueda ser denominada como violenta. Los expertos distinguen dos tipos de intencionalidad: intención de hacer daño e intención de obtener un beneficio, como por ejemplo, llegar más tarde a casa o conseguir dinero. Sería el segundo tipo de intencionalidad lo que caracterizaría fundamentalmente a la violencia filio-parental. Sin embargo, este tipo de intencionalidad la extienden los expertos a todos los adolescentes, siendo particular de la violencia filio-parental la forma empleada por los chicos para conseguir sus objetivos, es decir, emplean la violencia o insisten como cualquier otro adolescente pero, al tener problemas con el autocontrol, desemboca en la violencia hacia los padres.

La hipótesis con la que se trabaja para situar el inicio de la violencia filio-parental es la siguiente: los problemas de pareja empeoran el clima familiar y este empeoramiento se ve reflejado en las relaciones paterno-filiales. Desde este punto de vista, las malas relaciones de pareja podrían anteceder al inicio de la violencia o de algún modo desencadenarlo. Los expertos confirman esta hipótesis situando el inicio de los episodios violentos, en muchas ocasiones, en momentos del ciclo evolutivo familiar en que se produce una crisis que rompe la pareja, o tras esta ruptura al tener lugar la reorganización de la familia. Se plantea también otro aspecto muy importante e íntimamente relacionado con los problemas en la relación de pareja como antecedentes de los episodios violentos: el divorcio emocional. Para los expertos estas dinámicas familiares son más difíciles de detectar por la imagen de armonía que intentan transmitir, pero son fundamentales para trabajar con los menores y sus familias.

La hipótesis de la bidireccionalidad

Esta hipótesis plantea que las agresiones de un hijo a sus progenitores responden a agresiones pasadas o presentes que el hijo ha sufrido por parte de sus padres, o incluso que haya podido ejercer una de las figuras parentales contra otro miembro de la familia. Para los expertos, esta hipótesis no puede considerarse la única causa que explique la

violencia, por lo que no sería una variable tan determinante en su opinión. Lo que sí proponen es una redefinición del maltrato: si consideramos el maltrato como percepción del adolescente de haber sido objeto de castigos físicos, duros o excesivos, sí pueden encontrarse más casos de chicos que vivieron ese tipo de prácticas correctivas en su infancia y adolescencia. Lo que refleja el maltrato y el castigo físico duro o excesivo, es que hay otros elementos en la familia que están fallando, por lo que el maltrato en sí no sería el elemento con más peso para explicar la posterior agresión de hijos a padres, sino más bien ese conjunto de variables.

Violencia filio-parental, violencia en parejas adolescentes y *bullying*

Hay un acuerdo unánime en que la mayoría de estos adolescentes que agreden a sus padres no son violentos multicontexto, sino que se encuentran adaptados en otros escenarios, e incluso son capaces de resolver conflictos de maneras alternativas. De ahí que en el centro educativo puedan desarrollar un buen comportamiento y ser apreciados por sus iguales, escondiendo la conducta violenta hacia sus padres por vergüenza.

Uno de los expertos apunta hacia un posible cambio de patrón a partir de algunos casos que han observado: son chicos que pertenecen a grupos donde se refuerzan las conductas violentas hacia los padres y se valora su emisión y por supuesto su narración. En este caso, la violencia filio-parental podría servir para ganar estatus y reputación en el grupo. Por otro lado, los expertos observan que existe violencia verbal, cosificación de las parejas y machismo en las relaciones de estos adolescentes, pero también identifican estos rasgos en las relaciones de los chicos que están en el centro por otro tipo de delitos. Donde sí se marca una diferencia clave entre los dos grupos de infractores (menores por violencia filio-parental y menores por otros delitos) es en la premisa que los segundos mantienen: no se pega a la propia familia ni a las mujeres.

Infancia: daño en el vínculo y perfil evolutivo de los adolescentes

El grupo de expertos no teoriza que exista un daño temprano en el vínculo de apego del menor con sus padres que caracterice a los casos en los que se produce violencia filio-parental. Existen al menos dos grandes posibilidades: la presencia de traumas tempranos que se expresan después en la adolescencia, y buenas vinculaciones tempranas que por determinadas circunstancias cambian y aparece la violencia filio-

parental (separación, accidente, adicción...). Sí aparecen dos puntos donde parece haber mayor acuerdo, (1) el vínculo más importante suele desarrollarse con la madre (aunque a veces esa relación vincular sea considerada de “amor-odio” y conlleve ser la principal víctima), y (2) los chicos suelen compartir una cierta dificultad en la expresión y reconocimiento de emociones.

Los expertos tampoco identifican un perfil evolutivo único o bien definido que aúne las características de todos los chicos que agreden a sus padres. Aunque se pueden observar estilos parentales negligentes y sobreprotectores, también se observan modelos parentales muy coherentes y organizados que no funcionan igual con todos los hijos de la pareja, teniendo en estos casos mucho peso las características individuales del menor. Además, destacan que existe un sesgo en el tipo de familias con las que trabaja el centro y que puede suponer también un sesgo en el perfil evolutivo de los menores. En este sentido, la mayoría de las familias que llegan son de clase media-alta, a las que asocian mayor capacidad para denunciar y para considerar esas conductas adolescentes como violentas y no normalizarlas. Sin embargo, sostienen que la violencia filio-parental se da en familias de todas las clases sociales, siendo otros los factores que dificultan la denuncia o la normalización de esas conductas violentas como parte del desarrollo normal del adolescente.

Representaciones mentales sobre la parentalidad de padres y madres

Los expertos ponen de manifiesto que suelen observarse divergencias entre los estilos educativos de ambos progenitores. En general, la divergencia se da entre estilos autoritarios y permisivos. Quizás sea la expresión de afecto y emociones en la que parece observarse un proceso más íntimamente relacionado con los casos de violencia filio-parental. Existen carencias a nivel afectivo y emocional que son suplidas, en muchos casos, por bienes materiales o por la inclusión de una tercera persona que los proporcione (por ejemplo, la tata o una figura cuidadora), y que no son identificadas por los padres, en cuya representación mental de su propia parentalidad “se lo han dado todo a su hijo” o le han dado “lo que no tuvieron cuando ellos eran pequeños”. En la mayoría de los casos también está presente un padre varón periférico a nivel afectivo, que puede dar cosas materiales pero no afecto, es decir, se diferencia entre padre periférico o ausente que dedica poco tiempo pero de “calidad afectiva”, de aquellos que dedican ese mismo poco tiempo pero sin estar presente la “calidad afectiva”.

Atribuciones externas: el consumo de drogas y la influencia de los iguales

Para los expertos el consumo de drogas agrava el problema, pero ni lo provoca ni lo determina, situando como previo el conflicto familiar. El abuso de sustancias influye, sobre todo, en el tipo e intensidad de las agresiones hacia los padres. Del mismo modo, los expertos no identifican la influencia de los iguales como una variable de primer orden para explicar la aparición de la violencia filio-parental. Como se ha comentado anteriormente, opinan que estos chicos no suelen ser violentos multicontexto, ocultan la conducta violenta hacia los padres a los iguales, y solo en muy pocos casos, el grupo de iguales acepta y promueve estas conductas.

DISCUSIÓN

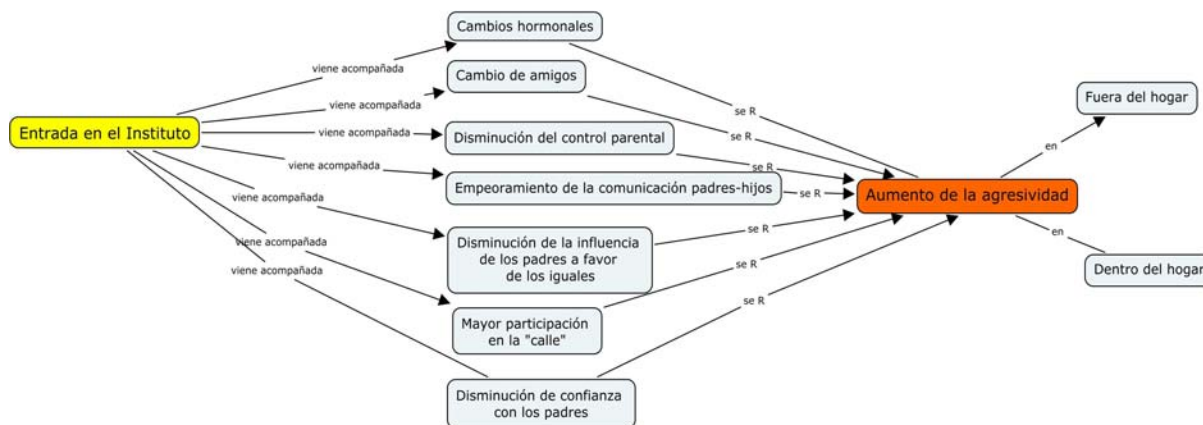
Para facilitar la lectura referente a la discusión de los resultados del estudio, queremos puntualizar la influencia que determinadas variables tienen para cada grupo consultado. Para los progenitores serían principalmente factores externos relacionados con el menor tal y como el consumo de drogas, el absentismo escolar... los que explicarían las agresiones. Para los expertos, los factores familiares son de primer orden y, para los adolescentes, son los problemas familiares y el mal comportamiento individual – producto de factores externos como las drogas u otras conductas antisociales-, los responsables de la conducta violenta.

En cuanto a los **factores familiares**, aunque no destacan *estilos de socialización* únicos característicos en la violencia filio-parental, los consultados coinciden al afirmar la mayor prevalencia de estilos indulgentes –generalmente por parte de las madres-, y estilos de corte autoritario y negligente más frecuente por parte de los padres. La falta de coincidencia entre los estilos educativos parentales, así como la dificultad para poner límites y la inconsistencia en los castigos, son aspectos que para los tres grupos consultados caracterizan a estas familias y, que son coincidentes, con los resultados observados en estudios previos (Agnew y Huguley, 1989; Charles, 1986; Micucci, 1995; Rechea y Cuervo, 2010).

Para expertos y adolescentes, la presencia de un *clima familiar* negativo caracterizado por acontecimientos críticos como las disputas conyugales, el divorcio, o las carencias afectivas, aumentan la probabilidad de la violencia hacia los progenitores. Con la llegada de la adolescencia, los jóvenes de nuestro estudio perciben dificultades de relación, comunicación negativa o falta de comunicación y escasa vinculación afectiva con ambos progenitores. En esta etapa, y como consecuencia de los conflictos, los expertos y adolescentes han puesto de manifiesto la existencia de castigos físicos, planteándose la presencia de *violencia intrafamiliar* o maltrato hacia el hijo. Aunque consideran que no es una norma general, sí admiten que es frecuente el empleo del castigo físico, duro y excesivo generalmente por parte del padre, y que podría relacionarse con la bidireccionalidad de la conducta, aspecto al que haremos alusión posteriormente.

Otro de los factores que se pone de relieve en este estudio y que favorece la aparición de la violencia filio-parental, es la ausencia de uno o ambos progenitores, bien por el *divorcio*, bien por motivos laborales. Esta circunstancia tiene como consecuencia una disminución en cuanto a medidas de control y supervisión por parte de los padres, y/o que los hijos queden al cuidado de figuras sustitutivas que presentan dificultades a la hora de imponer límites y normas disciplinarias. En determinadas ocasiones el padre, que ha permanecido largo tiempo desvinculado de la crianza, intenta ejercer su autoridad cuando ya es demasiado tarde. La ausencia de los progenitores por cualquiera de los motivos anteriormente señalados, intenta compensarse proporcionando al hijo todos los caprichos, y convirtiendo en muchos casos a estos menores en “dictadores en miniatura” (Vázquez 2003).

Los **factores escolares**, en particular la entrada en el IES, constituye uno de los momentos más críticos y el inicio de la violencia en opinión de los progenitores. La entrada en el Instituto coincide con una serie de cambios que provocan un aumento de la conducta agresiva en el hogar y también en el IES, condicionando negativamente el *clima escolar*. Representamos de manera gráfica estos cambios:



Gráfica 15. Factores de riesgo de la violencia filio-parental

Todos estos elementos de riesgo se van conjugando hasta que desembocan en la violencia filio-parental. Para ello se han planteado dos hipótesis que ejemplifican este proceso: (1) la hipótesis del absentismo escolar, donde los problemas de conducta y de rendimiento académico favorecen una mayor participación del chico en la “calle” sin supervisión de adultos y con pares problemáticos, y (2) la hipótesis del consumo, donde el abuso de sustancias precipitaría el fracaso escolar, una trayectoria desviada y el maltrato hacia los progenitores.

La trayectoria escolar de estos chicos viene caracterizada por un bajo rendimiento académico, absentismo, y fracaso escolar, aspectos que ya manifestaban previamente a la entrada en el centro. A pesar de que los expertos consideran que la violencia solo se expresa en el hogar, los adolescentes y padres coinciden al afirmar la presencia de conductas violentas hacia compañeros y docentes, poniendo de manifiesto el deterioro de la *relación entre profesor y alumno*. Todas estas circunstancias académicas y de relación influyen negativamente en el clima del aula, y han sido señaladas en estudios donde se afirma que los comportamientos desadaptados y violentos en el entorno formal escolar, se relacionan estrechamente con la conducta agresiva de los hijos hacia los padres (Kethineni, 2004; Kratcoski, 1985; Pagani et al., 2003).

Las normas de los centros educativos poco restrictivas, así como la falta de mando de los profesores, son dos de las causas externas aducidas por los progenitores como favorecedoras de la conducta violenta en el centro y la falta de respeto hacia las *figuras de autoridad institucional*. A ello contribuye el hecho de que la expulsión por mala conducta sea percibida por el adolescente como una recompensa en vez de una

medida correctora, ya que le permite permanecer en casa dedicado a actividades lúdicas. Esto tendría lugar cuando la expulsión viene acompañada por tres elementos: bajo control parental en ese período, que ambos padres trabajen fuera del hogar y estar mejor en casa que en el centro. En este sentido, parece que los padres quisieran delegar el cumplimiento de las normas disciplinarias al centro escolar y a la figura del profesor, en un intento de remediar la ineficiencia de los estilos educativos que emplean con estos menores. Además, como señalan Moreno y sus colaboradores (2009a), la actitud que el adolescente manifiesta hacia la escuela y el profesorado, se encuentra estrechamente relacionada con la percepción positiva o negativa que la familia tiene de este ámbito, por lo que sería importante profundizar en este aspecto.

La falta de autoridad de los agentes del orden ante conductas como el botellón o el consumo de drogas en la vía pública, la violencia presente en la sociedad reflejada a través de los medios de comunicación, así como los planteamientos jurídicos que favorecen los derechos del menor pero no sus obligaciones, son algunos de los **factores sociales y comunitarios** a los que apuntan los progenitores como germen para la violencia filio-parental. Además, señalan que tanto el cambio de amigos a la entrada en el IES, como los problemas de comportamiento y de rendimiento académico, derivan hacia el absentismo, sustituyendo el adolescente un escenario estructurado y normalizado por “la calle”, donde llevan a cabo conductas de riesgo con pares que presentan los mismos problemas. Los expertos no consideran que el *grupo de iguales* disfuncionales sea determinante, ya que estos no aprueban la violencia filio-parental, sin embargo, en base a los testimonios que recogidos, se observa que las conductas antisociales realizadas con el grupo de pares favorece la conducta violenta hacia los progenitores cuando tratan de imponer su autoridad (Cottrell y Monk, 2004). Coincidiendo con la opinión de los expertos, parece que este tipo de violencia se oculta porque no proporciona *estatus o reputación* sino todo lo contrario, siendo así que –según los progenitores-, estos chicos buscan el reconocimiento social a través de conductas violentas en el contexto escolar.

En cuanto a **factores individuales** y según la hipótesis del sentimiento de inferioridad que se ha extraído del grupo de los progenitores, partimos de la base de que estos chicos presentan una baja *autoestima* como se ha apuntado en diversas investigaciones (Ibabe et al., 2007; Paulson et al., 1990; Sempere et al., 2005), y que a través de la conducta violenta en el medio escolar encontrarían una forma de obtener

algún tipo de reconocimiento que influya en la mejora de su autoestima. Otro de los factores individuales analizados ha sido el *sentimiento de soledad*. Para los consultados, y en relación a la soledad social, el perfil del agresor hacia los progenitores no es el de un chico aislado, marginado o carente de amistades, aunque sí es cierto que las relaciones sociales que establece tienen lugar generalmente con jóvenes disociales. En este sentido Cava et al. (2007) señalan que, la actitud violenta y transgresora que presentan en la escuela los chicos que agreden a sus padres, podría responder a la necesidad de sentirse integrados en el grupo de iguales (desviados) con el fin de mitigar la sensación de soledad.

Anteriormente se ha planteado que la violencia filio-parental podría ser el resultado de varios factores, entre ellos la forma de ser del niño en cuanto a carácter, temperamento o personalidad. La mayoría de estos menores se perciben como niños buenos pero con conductas malas, liantes e hiperactivos durante la infancia. Refieren como los cuidadores sustitutos tenían dificultades para controlar su comportamiento, ponerles límites o hacer que cumplieran los castigos. Algunos padres evocan a sus hijos con calificativos como desafiantes, inquietos, envalentonados... e incluso solicitaron ayuda profesional para tratar los problemas de conducta. Todos estos aspectos comportamentales y emocionales unidos a una posible ausencia de empatía podrían estar relacionados con el trastorno disocial diagnosticado en algunos de estos menores (Garrido, 2006; Ibabe et al., 2007; Roperti, 2006).

Sin embargo, y en relación a la *capacidad empática* de estos menores, algunos de los progenitores reconocen un arrepentimiento por parte de sus hijos tras la agresión, mientras que otros hablan de empatía negativa, es decir, estos chicos no comparten el estado emocional de sus padres, aunque sí se ponen en su lugar con el fin de detectar el momento de mayor fragilidad para saber en qué momento obtener lo que desean. De acuerdo con la evidencia empírica, también en este estudio se han hallado casos donde la medida de internamiento ha propiciado en algunos de estos chicos un cuestionamiento de su conducta y sentimientos empáticos hacia sus progenitores (Sempere et al., 2005). Esta diferencia de resultados, pudiera estar relacionada con la concepción de la empatía como un constructo afectivo, cognitivo o ambos.

Para los expertos, estos síntomas afectivos y emocionales serían producto de los problemas familiares actuales o acaecidos en la niñez, mientras que para los progenitores serían consecuencia de los cambios hormonales que tienen lugar en la adolescencia. Independientemente de su etología, estas conductas externalizantes también podrían estar enmascarando estados melancólicos y, que según algunos estudios, pueden constituir indicios de una *sintomatología depresiva*, que en niños y adolescentes tiende a confundirse con otras patologías o con variaciones normales del estado anímico (Figueras, 2006; Glasser, 1967; Polaino-Lorente, 1988; Toolan, 1962). Por su parte, no se dispone de la información necesaria para determinar la posible presencia de *ideación suicida* y sentimientos de *satisfacción vital* en los agresores del estudio. Sin embargo, la bibliografía consultada sugiere que la satisfacción vital viene determinada en una gran parte por la relación positiva con la familia (Gilman y Huebner, 2003), por lo que cabría suponer un significativo grado de frustración en los agresores de este estudio a la hora de valorar sus vidas.

Respecto del *abuso de sustancias*, la mayoría de los consultados y en conformidad con la evidencia empírica, consideran que las drogas favorecen la violencia filio-parental pero no la determina (Cottrell, 2001). De hecho, los adolescentes entrevistados reconocen agredir a los progenitores sin estar bajo la influencia de las drogas, aunque muchos de los conflictos surjan por problemas relacionados con el consumo. En estrecha relación con el consumo de drogas hay un rasgo de personalidad que se pone de manifiesto en el estudio: la *impulsividad*. Los adolescentes no consideran la violencia hacia los progenitores como un acto impulsivo, es más, añaden que incluso bajo los efectos de las drogas son capaces de controlarse y poner en marcha estrategias para evitar el conflicto con los progenitores. Sin embargo, padres y expertos difieren; para los primeros la violencia respondería a un acto impulsivo que ellos denominan un “cruce de cables”, mientras que los expertos hablan de una falta de autocontrol por aprendizaje o modelos inadecuados. Por tanto, la opinión de los adolescentes podría responder a una ilusión de control como forma de justificar el consumo, ya que no se plantean el abandono del mismo.

Ejercer la **victimización** hacia los progenitores ha sido asociado en esta investigación a los *sentimientos de frustración* que generan los conflictos familiares (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939; Berkowitz.). Estos conflictos aparecen

relacionados con demandas del adolescente tal y como llegar más tarde, dinero para consumir o soportar las riñas de los padres, pero también se han asociado a la presencia del castigo físico y a la incapacidad de los progenitores para poner normas y límites. Los expertos y adolescentes consideran que, aunque el maltrato hacia los hijos no es la norma general, sí es frecuente el empleo del castigo físico, duro y excesivo generalmente por parte del padre. Sin embargo, los expertos señalan que el empleo de esta técnica disciplinaria no es tan determinante para explicar la *bidireccionalidad de la conducta violenta*, ya que existirían otros factores disfuncionales subyacentes que tendrían un peso mayor en el esclarecimiento de estas conductas.

Se ha descrito otro proceso relacionado con el castigo físico que podría constituir una hipótesis alternativa o antecedente a la de la “bidireccionalidad”. Esta hipótesis plantea que esta técnica correctiva podría provocar rabia y frustración en el adolescente que no dirige en un primer momento hacia el padre (bidireccionalidad), sino que se desplaza o *extrapola hacia otro contexto* ajeno a la familia como es “calle”. En este nuevo contexto, el adolescente se ve envuelto en más conflictos con los pares y en la escuela, constituyendo esta fase un entrenamiento para la violencia. El aumento de los conflictos incrementa la probabilidad del castigo físico que finalmente desencadenaría la bidireccionalidad de la conducta hacia el progenitor abusador.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Antes de adentrarnos en los aspectos comunes existente entre los tres tipos de violencia de nuestro estudio, queremos señalar que entre las causas que explican la violencia en las relaciones durante la adolescencia, no existen causas explicativas únicas y, que dependiendo del tipo de violencia y de los participantes consultados, algunos dan prioridad a determinados factores frente a otros. A continuación, se expone de manera más detallada la opinión de los diferentes participantes en relación a la importancia de estos factores en cada una de las violencias analizadas.

En la violencia escolar (VE), los progenitores priorizan las causas provenientes de la familia a la hora de explicar el origen de la violencia. En concreto, aparecen aspectos asociados a problemas familiares y a estilos de socialización parental, mientras que las causas relacionadas con la personalidad de los hijos no parecen determinantes en su opinión. Por el contrario, ni el profesorado ni los adolescentes consultados anteponen factores causales a la hora de explicar la conducta violenta en el contexto escolar, otorgando una importancia similar a todos ellos.

Respecto a la violencia en la pareja (VP), la primera noción que manejan los adolescentes consultados en torno al concepto de este tipo de violencia en su etapa evolutiva, es la no-controlabilidad: nadie puede saber con certeza si se convertirá en agresor o en víctima el día de mañana, porque nadie conoce las circunstancias exactas en las que se verá envuelto en un futuro. Desde esta perspectiva, los adolescentes equiparan factores de riesgo tanto internos (emocionales o de personalidad) como externos (pasar una mala racha, tener un mal día en casa o haber bebido más de la cuenta), a los que cualquier persona puede estar expuesta en algún momento de su vida.

En relación a la violencia filio-parental (VFP), aunque los progenitores mencionan determinados aspectos familiares como factores de riesgo en este tipo de agresiones, serían principalmente factores externos relacionados con el menor (consumo de drogas, absentismo escolar, pares negativos) los que tendrían mayor importancia a la hora de explicar la violencia. Para los expertos, sin embargo, las variables familiares son factores explicativos de primer orden y, para los adolescentes, tanto los problemas familiares como el mal comportamiento individual –producto de factores externos-, serían los responsables de la conducta violenta.

Factores familiares

En los tres grupos estudiados se alude como una de las causas explicativas de la conducta violenta en la adolescencia, la presencia de problemas familiares relacionados con los estilos de socialización parental, el clima familiar, la violencia intrafamiliar, el divorcio y la jornada laboral de los progenitores. A continuación pasamos a comentar cada uno de ellos detenidamente.

Aunque no existen modelos familiares únicos de socialización, tanto los progenitores como los profesores, expertos y adolescentes, coinciden al señalar el predominio de los *estilos de socialización parental* indulgente y negligente en los tres casos de violencia de nuestro estudio, mientras que el estilo de corte autoritario es apuntado por los consultados sobre VP y VFP. El estilo de socialización negligente está presente como consecuencia de la falta de implicación del padre en la educación de los menores, la monoparentalidad en los casos de divorcio y/o el hecho de que las madres trabajen fuera del hogar. En todos estos casos hay una disminución del control y la atención hacia los hijos, primando la ausencia de la figura paterna en un momento como la adolescencia, donde una supervisión adecuada reduce las posibilidades de que el joven se implique en conductas de riesgo (Díaz-Aguado, 2005, Gover, 2004). Así mismo, la ausencia de límites o su débil delineamiento característico del estilo indulgente, se ve favorecido por el hecho de que en muchos de estos casos son otros familiares –generalmente los abuelos u otras figuras sustitutivas-, los que están al cuidado de estos menores cuando no ejerciendo la patria potestad.

El estilo indulgente y la actitud sobreprotectora se asigna en nuestra investigación más frecuentemente a las madres, mientras que el estilo negligente es más habitual en los padres. En ambos estilos se delega en el adolescente la capacidad de regular por sí mismo su comportamiento, evitándose tomar medidas de tipo coercitivas (Cerezo, 2010; Díaz-Aguado, 2005; Gámez-Guadix, 2010; Musitu y García 2004; Stevens et al., 2002). Sin embargo, estos estilos de socialización empleados por los progenitores del estudio no han desencadenado conductas violentas en algunos hijos, mientras que en otros sí. Esta discrepancia pudiera estar relacionada con las dificultades temperamentales que presentan algunos de estos chicos y, que como refieren algunos progenitores en consonancia con la bibliografía consultada, terminan condicionando las técnicas disciplinarias ante las dificultades para manejar los

conflictos surgidos en el hogar (Eckstein, 2004; Kochanska, 1993; Routt y Anderson, 2011).

Junto a los estilos indulgentes y negligentes, el estilo de corte autoritario ha sido también señalado en el estudio en los casos de VP y VFP. En la violencia de pareja, los adolescentes advierten que la utilización de técnicas punitivas en el hogar de origen se asocia con la repetición de esos patrones en etapas posteriores, mientras que los expertos y adolescentes consultados sobre VFP, admiten la presencia de castigos físicos, duros y excesivos generalmente por parte del padre. Estos resultados han sido encontrados en investigaciones previas donde se afirma que el estilo autoritario basado en medidas punitivas y el castigo físico, incrementa la probabilidad de comportamientos agresivos y violentos (Cornell y Gelles, 1982; Cottrell y Monk, 2004; Kratcoski, 1985; Pagani et al., 2004; Windle y Mrug, 2009).

En consonancia con algunas investigaciones (Smith, 2004; Ibabe et al., 2007), es importante plantear que la falta de coincidencia entre los estilos educativos empleados por los progenitores, ejemplificado en casos de VE y VFP (la conducta disfuncional del hijo se oculta o justifica ante el otro progenitor, chicos inmunes al castigo por sobreprotección materna...) pudiera ser un reflejo del desacuerdo o conflicto crónico entre los cónyuges, y que tiene como consecuencia que la aplicación de las normas resulte ineficaz. En este sentido, existe un acuerdo generalizado entre los consultados a la hora de describir el *clima familiar* caracterizado por conflictos de pareja que repercuten en la relación con los hijos, dinámicas familiares disfuncionales, carencias afectivas y emocionales así como *falta de comunicación* entre los miembros de la familia. En algunos casos existe una vinculación positiva que se rompe en la adolescencia o por determinadas circunstancias (accidentes, fallecimientos, adicciones, divorcio...), mientras que en otros casos los problemas familiares están presentes desde la infancia. De acuerdo con la evidencia empírica, los progenitores del grupo VFP añaden que la conducta antisocial del hijo se convierte en un estresor que agrava más aún este patrón familiar negativo de interacción (Eisenberg et al., 1999).

En estrecha relación con los estilos de socialización y el clima familiar, otro de los aspectos que se ha señalado en esta investigación, ha sido la presencia de

violencia intrafamiliar, cuya repercusión es distinta en los tres tipos de conducta violenta. En los casos de VE, no se considera una variable explicativa de primer orden, aún así, los adolescentes adjudican al padre calificativos como agresivos, duro, enfadado... y, que además, emplea modelos de resolución de conflictos que distan mucho de ser pacíficos y basados en el diálogo. Por su parte, ambos progenitores sitúan la violencia de género y el maltrato intrafamiliar del lado paterno como contaminante de la conducta de los hijos. Destacan características paternas personales y conductuales que son causales a través de un proceso de transmisión intergeneracional que usa el modelado y la imitación como vehículos de transmisión.

Las opiniones de los adolescentes acerca de la posible relación entre VP y violencia intrafamiliar, coinciden al afirmar que haber vivido como testigo y/o víctima de episodios de violencia en el hogar se relacionaría con la repetición de esos patrones en etapas posteriores. La violencia que tiene lugar dentro de la familia explicaría no solo la conducta de agresión, sino también la victimización. Sin embargo, los adolescentes –en conformidad con la evidencia empírica–, contemplan la posibilidad de la no repetición de la conducta violenta cuando el haber sido testigo de la misma en su contexto familiar ha supuesto una dolorosa experiencia (Tourigny et al., 2006).

En la VFP, expertos y adolescentes coinciden a la hora de admitir la presencia de castigos físicos. Sin embargo, para los primeros, el maltrato hacia los hijos no es la norma general, aunque sí reconocen cierta frecuencia en el empleo del castigo físico, duro y excesivo, que puede ser percibido por el adolescente como maltrato u abuso. No obstante, afirman que no sería determinante para explicar la VFP, ya que existen otros factores disfuncionales subyacentes acuñados bajo el término “divorcio emocional” (dinámicas familiares difíciles de detectar por la imagen de armonía que intentan transmitir), y que tendrían un peso mayor en la explicación de la conducta violenta. Se hará alusión a este aspecto más detenidamente en el apartado referente a la bidireccionalidad de la conducta violenta.

Acerca de la *estructura familiar*, los conflictos de pareja previos al divorcio y las consecuencias derivadas del mismo, han sido apuntados en este estudio como uno de los factores que favorece la falta de supervisión sobre los hijos y la ausencia de un clima familiar positivo. Las opiniones de los consultados acerca del divorcio ponen

de manifiesto la existencia de conflictos abiertos entre los padres, el distanciamiento de uno de los progenitores –por lo general el padre-, la reorganización de la familia hacia la monoparentalidad, la presencia de figuras que se hacen cargo del menor y las propias carencias de los padres ante la nueva situación. Junto con el divorcio, otro de los aspectos que ha emergido en los grupos de discusión es el relativo a las amplias *jornadas laborales de los progenitores*. La evidencia empírica señala que el trabajo materno constituye un factor de riesgo para el comportamiento delictivo y violento cuando se caracteriza por su precariedad en aspectos como los horarios o el salario (Vander Ven y Cullen, 2004). Según la información proporcionada por los grupos de discusión sobre VE y VFP, hemos detectado que, la ausencia prolongada de la madre (en familias monoparentales) o de ambos progenitores por motivos laborales, provoca que en muchos casos se delegue la supervisión de los hijos sobre figuras sustitutivas, cuya función de cuidadores no conlleva disciplinar.

Los progenitores consultados justifican sus ausencias por motivos laborales para que a sus hijos “no les falte de nada” o porque quieren proporcionarles “lo que no tuvieron cuando ellos eran pequeños”. Probablemente, estas actitudes reflejen las carencias y privaciones que estos progenitores vivieron en su infancia así como las responsabilidades y grado de autonomía que tuvieron que asumir a edades tempranas. Una posible explicación es que estas experiencias familiares han podido provocar un cierto resentimiento hacia ese estilo de vida anterior y, en la actualidad, los padres pretenden evitar a toda costa que sus hijos tengan que enfrentarse a situaciones similares. Sin embargo, muchas de esas vivencias forjaron una serie de valores familiares tradicionales (esfuerzo, constancia, respeto, cooperación...) que deben ser parte integral del carácter para afrontar la vida con responsabilidad, pero que lamentablemente están sufriendo un menoscabo en favor de valores contrapuestos provenientes de la sociedad de consumo.

Factores escolares

Las opiniones de los grupos de discusión respecto de las actitudes hacia la escuela de bullies, agresores en el hogar y hacia la pareja, coinciden con las investigaciones donde se describe a estos adolescentes con bajo rendimiento escolar, problemas de adaptación, repetidores y alto índice de absentismo (Cerezo y Ato, 2010;

Romero et al., 2007; Rechea y Cuervo, 2010; Vagi et al., 2013). Además, los progenitores y chicos del grupo VFP y VP admiten la presencia de conductas violentas en el contexto escolar, dirigidas en ocasiones hacia los compañeros y el profesorado, circunstancias todas ellas que, unidas a determinados factores estructurales, favorecen la aparición de un *clima escolar* negativo.

En este sentido, la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años, propicia que determinados jóvenes –generalmente repetidores y con escasa motivación para los estudios-, presenten conductas disruptivas en el aula, dificultando la convivencia pacífica e impidiendo al profesor impartir la clase. Así mismo, algunos progenitores consideran contraproducentes y excesivas las horas lectivas y la pasividad a la que se ve sometido el alumnado que por lo general está deseoso de actividad. Por último, los adolescentes destacan dos variables de suma importancia que favorecen un adecuado clima en el aula: la ausencia de agresores y la presencia de un “buen profesor”.

Acerca de la *relación profesor-alumno*, la mayor parte los consultados sobre VE, VP y VFP (a excepción de los expertos), afirman que dicha relación es negativa e incluso violenta en algunos casos. En parte, responsabilizan de esta mala relación a los docentes, e incluyen aspectos como la falta de autoridad, el choque generacional y la desmotivación del profesorado. Algunos adolescentes critican la falta de implicación de aquellos docentes que miran hacia otro lado o minimizan las peleas entre los alumnos, mientras que al “buen profesor” le asignan determinados atributos como que sea capaz de imponer disciplina, cercanía afectiva y que se ponga serio cuando las circunstancias lo requieran. Desde esta perspectiva, es necesario considerar que los adolescentes –aunque se encuentran en una etapa de oposicionismo y rebeldía-, precisan y reclaman normas y límites que aunque les cuesta asumir, les proporciona seguridad y el sentimiento de estar atendidos.

El discurso de los adultos en relación a la *actitud hacia la autoridad* que presentan los adolescentes, deja entrever que dicha actitud es poco favorable y, determinada en parte, por dos motivos. En primer lugar, manifiestan que las normas de los centros suelen ser poco restrictivas o que entran en conflicto con los intereses adolescentes, intereses relacionados con los valores provenientes del su medio familiar y social. En segundo lugar, consideran que la expulsión del centro por mala conducta es percibida por el adolescente como una recompensa en vez de una medida correctora,

ya que le permite permanecer en casa de manera ociosa. En este sentido, estas percepciones que tienen los progenitores, podrían significar un intento de exigir y/o delegar la autoridad al centro educativo para subsanar las consecuencias de unos estilos parentales predominantemente de corte indulgente y negligente, que entran en conflicto con el reglamento establecido. Aún así, es necesario subrayar en coincidencia con la opinión de los padres, que la expulsión, lejos de modificar o eliminar el comportamiento que se quiere extinguir, aumenta la probabilidad de que el alumno expulsado continúe incurriendo en actividades de riesgo.

Por último, si tenemos en cuenta que la actitud negativa o positiva del adolescente hacia el profesorado y la escuela puede venir determinada por la percepción que tiene la familia del ámbito escolar y de dichas figuras de autoridad formal (Emler y Reicher, 1995; Hoge et al., 1996; Moreno et al., 2009a), no podemos olvidar la baja o nula implicación y participación que manifiestan los padres hacia las actividades del centro. Una de las principales razones alegadas es la falta de tiempo por motivos de trabajo para que a sus hijos “no les falte de nada”. En este sentido, se priorizan los valores de la sociedad de consumo donde el mensaje que reciben los jóvenes va dirigido a la acumulación de bienes como fuente de felicidad y de realización personal en detrimento de los valores que representan la familia y la escuela. Cualquiera que sea el motivo de esta falta de compromiso entre los padres y el centro educativo, el resultado final es la ausencia de comunicación y colaboración entre ambos, impidiendo fomentar las buenas relaciones en aras a prevenir y manejar los conflictos escolares de manera pacífica.

Factores sociales y comunitarios

A continuación, se inicia este apartado haciendo referencia a un epígrafe que se ha estimado oportuno añadir como resultado de diversas opiniones recogidas por los consultados, y que se enmarcaría en el nivel macrosistémico expuesto por Bronfenbrenner (1979). En él, se hace referencia a determinados *aspectos socioculturales* que han favorecido la aparición de un contexto donde emerge la violencia en la adolescencia. Para la mayoría de los consultados, existe una violencia generalizada presente en la sociedad fielmente representada por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, donde la agresión se ha convertido más en una norma que en una excepción. Los adultos añaden, que este contexto tiene una

especial influencia durante la adolescencia, ya que se utilizan estos modelos como valores de referencia para construir la identidad personal. Hay que tener en cuenta que, aunque instituciones como la familia o la escuela siguen siendo fundamentales en el desempeño de sus funciones, no se puede ignorar que dichas instituciones se han visto mediatizadas por las nuevas tecnologías como agentes de socialización, propiciando el individualismo de los niños en detrimento de ciertos valores como la cooperación, la solidaridad o los comportamientos democráticos incompatibles con la conducta violenta. Dicho esto es necesario pasar a valorar la influencia de otras variables.

El grupo de pares constituye un modelo de relación y, en ocasiones, un factor de riesgo como se ha observado en los tres casos de violencia analizados. Aspectos como el cambio de amistades cuando entran al IES, la participación creciente en “la calle”, la disminución de supervisión, la necesidad de adquirir un *estatus o reputación*, la búsqueda de seguridad, aceptación e imitación de conductas, son aspectos que han puesto de manifiesto los consultados a la hora de explicar la influencia de los pares en la conducta violenta de los adolescentes.

En el *bullying*, el gregarismo de los jóvenes les lleva a imitar y reproducir conductas violentas iniciadas cruelmente por un compañero, bien por la presión de los iguales o como forma de divertimento, creando un “contexto anti-diálogo” incompatible con la resolución pacífica y dialogada del conflicto. Además, este tipo de agresiones permite alcanzar un cierto *estatus y reputación* a los agresores y seguridad a la cohorte que le acompaña, de esta forma, los bullies no serían figuras aisladas y escondidas, sino que contarían con un grupo de apoyo. Existe por tanto un refuerzo positivo de la conducta violenta, ya que la pertenencia a un grupo que practica el *bullying* tanto como agresor, espectador o testigo, parece que tiene más ventajas que la no pertenencia al mismo.

Al indagar qué elementos determinan que un chico se convierta en agresor dentro de la relación de noviazgo, los adolescentes en consonancia con la evidencia empírica señalan que la mala influencia de los iguales –que también utilizan la violencia–, constituye uno de los predictores más potentes (Foshee et al., 2001). En consecuencia, parece que para muchos chicos la consecución de una determinada *reputación o estatus* en la relación de pareja se logra a través del poder y la

dominación, tal y como contemplan los estudios de género (Kaufman, 1994; Díaz-Aguado, 2003). Y aunque de un tiempo hasta ahora se ha iniciado una andadura para intentar transformar los modelos tradicionales de socialización basados en las desigualdades que promueven los estereotipos de género, no parece que este mensaje haya calado íntegramente en lo adolescentes en cuanto a las relaciones afectivas y sexuales se refiere.

En los grupos de discusión se han percibido contradicciones cuando, por un lado, existe un rechazo explícito de la violencia pero, por otro lado, se toleran actitudes que defienden y promueven la asimetría de poder en las relaciones. Un ejemplo de lo referido se refleja en el caso de una de las chicas encuestadas que permite que su novio le cierre la ventana de la habitación para que no la vean porque a él le molesta. Ambos tipos de comportamiento ponen de manifiesto cómo el control y la dominación siguen jugando un rol fundamental para salvaguardar el estatus y reputación del agresor en situaciones ante las que siente amenazada su virilidad.

De la misma manera, se observa que la relación de pareja que establecen los chicos agresores en el hogar, se caracterizan por el machismo y la cosificación tal y como señalan los expertos que intervienen con estos menores. Desde esta perspectiva, la socialización con respecto a la asignación diferenciada de roles de género, constituye un factor de riesgo también para la VFP si tenemos en cuenta que el conflicto marital desencadena conductas agresivas en mayor medida hacia las madres (Cornell y Gelles, 1982). Estas circunstancias nos llevan a plantear que el esquema basado en el dominio-sumisión pudiera estar presente no solo en el *bullying* y en las primeras relaciones de pareja (Ortega et al., 2008), sino también en los casos de violencia hacia las madres por parte de sus hijos varones, para quienes su entorno familiar en particular, y la sociedad en general, les transmite el mensaje de que es aceptable controlar y dominar a las mujeres.

Resulta importante señalar los riesgos que entraña la conceptualización que del agresor y de la relación de pareja mantienen los adolescentes del estudio. Por un lado, al agresor joven se le considera una persona que tiene los gustos, defectos y virtudes de cualquier adolescente (normalización), por otro lado, las chicas le adjudican calificativos como “guaperas”, “chulo” y “fuerte”, cualidades que lejos de provocar rechazo se consideran positivos y atractivos en la adolescencia. Así mismo, los jóvenes

justifican la no- controlabilidad de la conducta violenta y los celos, que son percibidos como un sentimiento normal presente en todas las parejas y de carácter bidireccional. Consideran también que ciertas actitudes de las chicas como poner malas caras o rechazar, pueden sin quererlo incitar la violencia. En síntesis, tanto la conceptualización del agresor joven, como el carácter bidireccional de la conducta violenta y las dificultades que entrañan su identificación (al ser más psicológica que física), distan mucho de provocar el rechazo y la reprobación social que suscita la violencia en parejas adultas. Sería muy importante trabajar en esta línea emocional con los adolescentes de cara a prevenir la construcción de relaciones apoyadas en estos elementos de riesgo.

En los casos de VFP, se advierte que la relación con el grupo de pares disfuncionales provoca un aumento de la agresividad en los jóvenes –favorecido por otros factores de riesgo-, que desemboca en la conducta violenta hacia los progenitores. Sin embargo, esta conducta suele ocultarse a los iguales por vergüenza y porque la mayoría de ellos no acepta ni promueve este tipo de agresiones. La norma general es que este tipo de violencia hacia los padres no sea utilizada por los menores para ganar *reputación y estatus* en el grupo, tiende a ser silenciada porque los efectos pueden ser justo lo contrario. Según los padres consultados, la forma en que sus hijos buscan ganar reputación y estatus entre los iguales es a través de conductas violentas y transgresoras en el contexto escolar. Además, aunque el grupo de pares disfuncionales no apruebe la VFP, sí podría estar actuando como modelo de violencia que le permite, no solo adquirir un estatus o reputación entre los iguales, sino también un sentimiento de seguridad que puede ser utilizado por el chico para ganar poder y control en la relación con sus progenitores (Cottrell y Monk, 2004), coexistiendo de esta forma la VE y VFP.

Siguiendo a Musitu et al. (2010), se puede afirmar respecto a la VE y VP que, relacionarse con jóvenes disociales y llevar a cabo conductas coercitivas y dominantes no implica falta de integración o déficit de amistades. De hecho, los consultados en el presente estudio no conceptualizan a los bullies y agresores de pareja como figuras marginadas o rechazadas por el grupo, más aún, con la conducta violenta adquieren o mantienen una elevada reputación y estatus, cuestionando así que el rechazo y la violencia se encuentren íntimamente ligados (Pellegrini y Bartini, 2002). En cambio, en la VFP cabe suponer que con el ocultamiento de la conducta violenta, los agresores pretenden evitar la afrenta y el rechazo de los pares, ya que este tipo de violencia no proporciona una reputación o estatus elevado, sino todo lo contrario.

Acerca de la influencia de los *factores comunitarios*, para los consultados en los tres tipos de violencia, el barrio o “la calle” constituye un espacio de impunidad al no haber supervisión por parte de los adultos y/o profesores. Si bien la influencia del etiquetado por pertenecer a un barrio en situación de exclusión social o desfavorecido puede generar conductas acordes con esa definición, las opiniones relacionadas con la VE coinciden al afirmar que es sobre todo la influencia de la familia y la educación parental recibida, lo que determina que un chico se comporte o no de manera violenta. Hay que tener en cuenta que los colegios donde acuden los chicos del grupo VE se encuentran ubicados en zonas consideradas marginales, donde han de enfrentarse a situaciones conflictivas sin la supervisión de los profesores. En consecuencia, estos entornos podrían constituir un factor de riesgo para los adolescentes que conciben el barrio como lugar de apoyo y descarga ante la desatención, la falta de supervisión parental o un clima familiar negativo.

En la VP, las opiniones de los adolescentes aluden a la influencia de los modelos de violencia presentes en la comunidad, pero también a la educación que proviene de la familia y de estos entornos desfavorecidos, donde los mandatos de género que aceptan la desigualdad entre hombres y mujeres favorecen, no solo la conducta de agresión, sino también la victimización de las chicas. Coincidiendo con la bibliografía revisada, estas opiniones vienen a confirmar que la exposición a la violencia en la comunidad se ha asociado con una mayor victimización hacia las chicas por parte de sus parejas dentro de la relación (O’Keefe y Treister, 1998).

En la VFP, tanto padres como hijos conceptualizan “la calle” como espacio sin supervisión donde el adolescente se inicia en conductas antisociales con pares disfuncionales. La secuencia se iniciaría con los problemas conductuales y de rendimiento académico que derivan hacia el absentismo escolar con iguales con los que comparte problemas parecidos. En este sentido, “la calle” representa un factor de riesgo en tanto en cuanto el adolescente sustituye un escenario estructurado y normalizado como es la escuela, por un entorno sin supervisión y que comparte con adolescentes también desviados. De acuerdo con los resultados obtenidos por Cottrell y Monks (2004), estas circunstancias aumentan los problemas en el hogar como consecuencia de las luchas de poder que tienen lugar al tratar los padres de establecer límites más firmes.

Factores individuales

Algunos autores han señalado que las conductas violentas pueden tener un efecto beneficioso para la *autoestima*, ya que la violencia en determinados contextos sirve para mantener la reputación del adolescente en el grupo (Emler, 2001; Jiménez et al., 2007), mientras que en otras investigaciones se asocia esta conducta a la baja autoestima (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004; O'keefe, 1997; Paulson et al., 1990). Las opiniones que derivan de nuestro estudio coinciden en que la violencia es un indicador de baja autoestima y que, especialmente aquella que se realiza en grupo, parece estar más vinculada con la búsqueda de la aprobación social, el estatus y la autoestima en este ámbito.

Padres y profesores mantienen que los bullies presentan un bajo autoconcepto en general; los profesores añaden que la autoestima obtenida mediante la conducta violenta no es real, no corresponde a lo que se quieren a sí mismos de verdad sino de lo que le arenga el grupo, es lo que denominan “autoestima inflada”. En consonancia con las opiniones sobre estatus y reputación, y desde la perspectiva multidimensional, se puede destacar que la autoestima social de los bullies es elevada al consolidar su imagen como líderes en su grupo de amigos, algo que probablemente no sucede con el autoconcepto familiar y escolar si se tiene en cuenta el currículo académico y las relaciones familiares que mantienen. Algo similar ocurriría en los casos de VFP, donde las conductas antisociales llevadas a cabo con el grupo de pares así como la violencia en el medio escolar, tendrían como finalidad adquirir cierta autoestima social, ya que como se ha comentado, la VFP no proporciona reconocimiento, sino todo lo contrario.

Los adolescentes del grupo VP destacan la baja autoestima de los agresores que se pone de manifiesto a través de los celos, el miedo al abandono o la dependencia entre otros. Mención especial merecen los celos, ya que constituyen uno de los pretextos más frecuentes que suelen aducir los maltratadores a la hora de justificar la violencia (Adams y Williams, 2014; Meras, 2003). Esta justificación viene favorecida por el hecho de que los adolescentes comparten la creencia de que los celos son un

sentimiento normal en todas las relaciones sentimentales, que admiten diferente grado de intensidad (“celos buenos y malos”) y por tanto de tolerancia. Junto con los temores e inseguridades, los celos provocan diversos acontecimientos que generan sentimientos de *frustración* en los maltratadores y que podrían subsanar con la agresión hacia la pareja. No obstante, los sentimientos de frustración y sus consecuencias serán tratados con mayor detenimiento en un apartado posterior.

En cuanto al *sentimiento de soledad*, hay que tener en cuenta los dos tipos de soledad diferenciadas, la social y la emocional (Wells, 1973). En los tres tipos de violencia analizados en este estudio y en relación a la soledad de tipo social, se indica que el perfil de los bullies no se corresponde con el de un joven aislado y carente de amigos, sino que cuenta con una cohorte que apoya y alienta sus conductas. De igual manera y en cuanto a la VFP, las opiniones de los consultados ponen de manifiesto la presencia de relaciones sociales, aunque dichas relaciones se lleven a cabo con jóvenes disociales. Siguiendo a Cava et al. (2007), en estos casos, la actitud violenta y transgresora que presentan en la escuela los chicos que agreden a sus padres, podría responder a la necesidad de sentirse integrados en el grupo de iguales (desviados) con el fin de mitigar la sensación de soledad. En la VP existen dos perfiles de agresores, uno de ellos caracterizado por establecer relaciones con pares que también ejercen la violencia, y el otro constituido por chicos marginados y víctimas de *bullying* en los que cabe presuponer sentimientos de soledad social.

Si los sentimientos de soledad social no aparecen asociados a los tres tipos de violencia del presente estudio –dada la pertenencia de los agresores a una red de relaciones-, no está tan claro si sucede lo mismo cuando se trata de la dimensión emocional. La información extraída de los grupos de discusión revela la presencia de un clima familiar adverso tanto en los bullies como en los agresores hacia la pareja y los progenitores. En este sentido y, teniendo en cuenta que el conflicto entre los padres y los problemas familiares se han asociado a los sentimientos de soledad en los adolescentes (Johnson et al., 2001), cabría esperar la presencia de soledad emocional en los agresores de cada uno de los tres estudios expuestos. Sería razonable seguir investigando en esta línea para poder extraer conclusiones más relevantes.

La *capacidad empática* es una de las variables que ha sido mencionada en esta investigación como uno de los factores de riesgo individual que favorece la conducta de agresión. Para su análisis, se ha de tener en cuenta que la empatía abarca un proceso cognitivo, es decir, la habilidad de entender el estado emocional del otro y también la capacidad afectiva, que implica compartir el estado emocional de la otra persona (Davis, 1994). En los casos de VP se ha obtenido escasa información para pronunciarse sobre ambos tipos de empatía, pero se puede afirmar que la capacidad empática del agresor constituye para los adolescentes consultados uno de los más potentes factores de protección frente al maltrato.

Sí se observa en este estudio que, en los casos de *bullying*, habría una falta de empatía afectiva pero no cognitiva, es decir, los jóvenes agresores no comparten el estado emocional de la víctima, pero sí pueden ponerse en su lugar con el fin de detectar su momento de mayor fragilidad y así poder hacer más daño mediante la agresión. Es lo que se ha denominado empatía negativa y que estarían en consonancia con los resultados encontrados en la investigación de Monks y Coyne (2011). Algo similar ocurre en ciertos casos de VFP, donde mientras algunos chicos mostraban ambos tipos de empatía, otros solo manifestaban la dimensión cognitiva, aprovechando el momento de mayor debilidad de sus padres para obtener determinadas ganancias o privilegios a través de la agresión. También hay que añadir, que tanto los progenitores del grupo VFP, como los profesores de la VE, así como en investigaciones previas (Bush et al., 2000; Sempere et al., 2005), se han identificado sentimientos de empatía también afectiva en muchos de los chicos que comenten estas agresiones. Esta discrepancia de resultados podría ser consecuencia de no tener en cuenta ambas dimensiones (cognitiva y afectiva) de la empatía.

Acerca de la presencia de *sintomatología depresiva*, hay que señalar que la depresión es un trastorno en bastantes ocasiones poco reconocido en niños y adolescentes, confundido con otras patologías o entendido como una variación normal del estado de ánimo (Figueras, 2006). Los testimonios de los expertos, profesores y adolescentes detallan algunos rasgos temperamentales de los agresores (irascibilidad, resentimiento, cólera...) que según la hipótesis de la conducta desviada y los equivalentes depresivos (Glasser, 1967; Polaino-Lorente, 1988; Toolan, 1962), pueden representar los síntomas más típicos de la depresión, más prominentes que los

síntomas melancólicos. Para profesores y expertos, estos síntomas serían producto de los problemas familiares actuales o acaecidos en la infancia, mientras que los progenitores explican esta sintomatología como consecuencia de los cambios hormonales que tienen lugar en la adolescencia. Independientemente de su etiología, hay que tener en cuenta que el humor característico de tristeza e infelicidad puede estar enmascarado por sintomatología externalizante como agresividad, conductas antisociales o delictivas poco favorecedora del ajuste psicosocial, y cuyo tratamiento se hace imprescindible en aras a prevenir disfunciones en la vida adulta.

No se ha obtenido la información necesaria para describir la posible presencia de *ideación suicida* y sentimientos de *satisfacción vital* en los agresores de este estudio. Ya que la satisfacción vital viene determinada en una gran parte por la relación positiva con la familia (Gilman y Huebner, 2003), sería importante corroborar si existe cierto grado de frustración en los agresores a la hora de valorar sus vidas. La ideación suicida por su parte, aparece relacionada en nuestro estudio con la victimización escolar, sin embargo tampoco se ha dispuesto de testimonios que nos aporten información acerca de esta conducta en los agresores.

Respecto del *consumo de sustancias*, son los consultados sobre VFP y la VP los que aportan más información sobre el tema. En los casos de *bullying*, se menciona únicamente la influencia del alcohol como causa proveniente de la figura paterna que contamina la conducta de los hijos. La escasa información obtenida pudiera deberse a que se analiza la conducta de los bullies dentro del contexto escolar, donde el consumo no está permitido. Los adolescentes señalan que hábitos como fumar, conforman las señas de identidad de los agresores. Sería importante indagar este tema en diversos contextos, pues parece que el consumo de sustancias tanto en bullies como en víctimas es frecuente aunque con distintos fines (Becoña et al., 2011; Kaltiala-Heino et al., 2000; Cerezo y Méndez, 2012; Romaní y Gutiérrez, 2010; Serrano e Iborra, 2005).

Los adolescentes consultados opinan que la falta de conciencia sobre los actos después del consumo de sustancias constituye uno de los factores externos explicativos de la VP. Este argumento se basa en la no-controlabilidad de la conducta, y ha sido corroborado en varios estudios como factor de riesgo tanto para la agresión como para la victimización (O'Keefe, 1997; Rivera-Rivera et al., 2006; Roberts et al., 2003). En los casos de VFP, los consultados opinan que las drogas pueden aumentar la

probabilidad de que se desencadene un episodio violento o incrementar la severidad de la agresión, pero no se considera una causa directa del mismo como afirman los progenitores. En este sentido, muchos de los jóvenes coincidiendo con la evidencia empírica (Cottrell, 2001), admiten haber agredido a sus padres sin estar bajo la influencia de sustancias, pero sí reconocen que muchos de los conflictos se originan en torno a temas relacionados con el consumo.

Por último, es preciso hacer referencia a una variable individual que ha surgido en los grupos de discusión: *la impulsividad*. Hay que tener en cuenta que el autocontrol, o su inexistencia, es considerado un factor de riesgo para la conducta violenta, ya que dificulta aspectos como la resolución de problemas, la estabilidad en las relaciones o la sensibilidad ante el sufrimiento ajeno; siendo además perceptible desde la infancia y bastante estable a lo largo de la vida del sujeto (Gottfredson y Hirschi, 1990; Luengo, Sobral, Romero y Gómez, 2002).

El profesorado y los adolescentes consultados sobre el *bullying* señalan este rasgo principalmente en los varones, que se pone de manifiesto porque primero golpean, no hablan y suelen saltar ante la más mínima provocación, a las chicas las definen como más reflexivas. Los adolescentes consultados sobre VP coincidiendo con la bibliografía revisada (Cottrell, 2001; O'Keefe, 1997; Rivera-Rivera et al., 2006; Roberts et al., 2003), asocian el abuso de sustancias a la impulsividad del maltratador, ya que precipita la pérdida de control y en consecuencia la falta de conciencia sobre los actos. Sin embargo, no entienden la pérdida de control por el consumo de sustancias cuando se trata de una víctima adulta. Esta dificultad pudiera deberse a que en la violencia de género los roles están más definidos y no se contempla la bidireccionalidad de la conducta violenta.

Por último, en la VFP, los padres aluden a la impulsividad de sus hijos como un “cruce de cables” que les impide ser conscientes de la agresión en el momento que la llevan a cabo. Los expertos por su parte, hablan de un aprendizaje inadecuado del control de la agresividad que pudiera deberse a la falta de modelos adecuados. Para los adolescentes, la violencia hacia los progenitores no es consecuencia de un acto impulsivo; añaden que incluso bajo los efectos de las drogas son capaces de controlarse y poner en marcha estrategias para evitar el conflicto con los progenitores,

siempre y cuando el consumo no haya sido excesivo. Es posible que esta ilusión de control responda a una negación, es decir, sería un mecanismo de defensa que permite al chico seguir abusando de las drogas puesto que no se plantea abandonar el consumo.

Victimización y relaciones violentas en la adolescencia

Tanto ejercer la victimización como ser victimizado, ha sido asociado en esta investigación a la presencia de *sentimientos de frustración* en agresores y víctimas respectivamente. Los resultados obtenidos en el estudio pueden enmarcarse dentro de la hipótesis de la frustración-agresión (Dollard et al, 1939), que desde su reformulación mantiene que la frustración puede crear la disposición para actuar de forma agresiva, convirtiéndose en uno de los múltiples acontecimientos adversos que pueden producir un afecto negativo en el sujeto y desencadenar la agresión. Esta relación podría producirse cuando la frustración es el resultado del fracaso no previsto en la obtención de algo que la persona desea (Berkowitz, 1989).

Las opiniones de los consultados en relación al ejercicio de la victimización, señalan que los sentimientos de frustración en los agresores de los tres estudios vienen determinados por distintas razones. En el caso de los bullies, la frustración estaría motivada por una necesidad de tipo afectivo, bien de los iguales, bien de la familia. Las carencias afectivas por parte de los pares forman parte de una explicación más profunda del grupo adolescente, para quienes los bullies son alumnos aceptados, especialmente en su grupo de amistades pero que con frecuencia, se sienten rechazados en el aula, lo que les genera una frustración que propicia la violencia. En las relaciones de pareja, aspectos como la dependencia, el miedo al abandono, el rechazo, los celos o el sentimiento de inferioridad, generan un afecto negativo en el agresor que desencadena la conducta violenta. Por último, en la VFP, los conflictos familiares producto de las demandas del adolescente tal y como llegar más tarde, dinero para consumir o soportar las riñas de los padres, crean frustración, pero también el castigo físico o la incapacidad de los progenitores para poner normas y límites.

Por su parte, ser victimizado tanto en la escuela, por parte de la pareja o los progenitores, genera sentimientos de frustración que puede suscitar tres tipos de

respuesta: (1) una defensa activa contra los propios agresores dando lugar a la bidireccionalidad de la conducta violenta, (2) desplazar la rabia hacia otras personas significativas distintas al agresor, extrapolando la conducta violenta a otro contexto más seguro y, (3) mantener una actitud pasiva frente a la victimización. Paralelamente, profesores y adolescentes del grupo VE y VP respectivamente, han verbalizado un tipo de violencia preventiva generada por sentimientos de miedo e inseguridad ante una posible victimización en la escuela y en la relación de pareja. Haciendo un paralelismo con el concepto de víctima agresiva en el terreno de la violencia escolar, las chicas comenzarían atacando para defenderse de la probabilidad de ser victimizadas en sus relaciones de pareja.

- Bidireccionalidad de la conducta violenta

Las opiniones de la mayor parte de los grupos de discusión comparten la premisa de que las agresiones, en los tres tipos de violencia, pueden generar una respuesta defensiva ante los sentimientos de frustración que ocasiona la victimización, dando lugar a la bidireccionalidad de la conducta violenta. Desde esta perspectiva, consideran víctimas agresivas del *bullying* a aquellos chicos que, siendo victimizados por sus compañeros, desencadenan una reacción agresiva hacia sus propios acosadores. En estos casos, la bidireccionalidad de la conducta violenta ha sido defendida como una respuesta de acomodación o ajuste por parte de los progenitores, para quienes “la agresión defensiva está justificada y es adaptativa”. En otras ocasiones, como señalan el profesorado y los adolescentes, la bidireccionalidad no está tan clara, ya que la agresión se desplaza hacia otros compañeros susceptibles de ser victimizados por edad, tamaño u otras características y que es perpetrada por las llamadas víctimas agresivas provocativas (Del Moral, Suárez, Villarreal y Musitu, 2014).

Samaniego y Freixas (2010) afirman en relación a la VP, que para poder hablar de bidireccionalidad es necesario que exista simetría en los ataques y paridad en la fuerza de ambos miembros. Por este motivo, y en relación a las agresiones físicas, es probable que se conciba este tipo de violencia bidireccional, pero de carácter defensivo por parte de la chica, quien por lo general y como consecuencia de la asimetría de poder, teme en mayor medida las secuelas del abuso físico. También se ha señalado que al no existir dependencia económica ni cohabitación, existiría un mayor equilibrio de poder que en las relaciones de pareja adultas (Corral, 2009).

En los casos de VFP, aunque expertos y adolescentes admiten el empleo de castigos físicos, los expertos consideran que no es suficiente para explicar la bidireccionalidad de la conducta. En base a la información aportada por los grupos de discusión sobre este tema, se ha planteado la hipótesis de la respuesta desplazada al castigo físico: el castigo físico provoca rabia en el menor que no dirige en un primer momento hacia el padre sino hacia el exterior de la familia, por lo que el menor empieza a entrar más en contacto con la “calle” y a verse envuelto en más conflictos con los pares y en la escuela, constituyendo esta fase un entrenamiento para la violencia. El aumento de los conflictos incrementa la probabilidad del castigo físico, que finalmente desencadena la bidireccionalidad de la conducta por parte del adolescente con el respaldo de una envergadura física igual o mayor que la del progenitor abusador (Eckstein, 2004). Aunque tal y como expresan los expertos hay que tener en cuenta la presencia de otros factores disfuncionales existentes en la familia, también hay que considerar que el castigo físico, incluso con carácter temporal u ocasional, deja una huella en el chico y construye una imagen de haber sido maltratado por sus progenitores, aspecto de gran importancia en la VFP. La experiencia del castigo corporal hace que muchos adolescentes se sientan ridiculizados y humillados, e interpreten esta estrategia como un abuso de autoridad inaceptable, haciendo que muchos chicos sean considerados al mismo tiempo como verdugos y víctimas de la violencia familiar (Ibabe y Jaureguizar, 2011; Straus y Stewart, 1999).

- Extrapolación de la conducta violenta

La frustración que genera ser victimizado y no defenderse (victimización pasiva), se relaciona con la posibilidad de pagarla con otras personas significativas. El miedo a las consecuencias que puede ocasionar defenderse atacando al agresor, provoca una inhibición en la víctima que tiene como consecuencia el desplazamiento de la rabia hacia otras personas que no suponen una amenaza a su integridad. En este sentido, los adolescentes del grupo VE, coincidiendo con la evidencia empírica (Cottrell y Monk, 2004), consideran que ser víctima del *bullying* puede suponer un

factor de riesgo para la VFP o hacia los hermanos menores, ya que la respuesta violenta se desplazaría al contexto familiar, dando lugar a la extrapolación de la conducta violenta en un entorno más seguro. Pero también describen la situación inversa, jóvenes victimizados en el entorno familiar que ante la imposibilidad de defenderse trasladan la rabia hacia los pares.

Esta situación inversa descrita por los adolescentes consultados sobre VE, estaría en consonancia con la hipótesis de la respuesta desplazada al castigo físico que se ha comentado anteriormente para los casos de VFP, donde la rabia que provoca dicho castigo no se dirige en un primer momento hacia el padre, sino que se desplaza hacia el exterior de la familia. En este sentido, la actitud violenta hacia los pares en la escuela podría constituir una fase previa de entrenamiento antes de desplegar la conducta de agresión hacia el progenitor abusador. Además, esta hipótesis no apoyaría la premisa que señalan los expertos en relación a la conducta adaptada que presentan los chicos que agreden a sus padres en otros contextos ajenos a la familia como el escolar.

Por su parte, los consultados sobre VP señalan que un perfil de agresor en la relación de pareja estaría constituido tanto por bullies como por chicos víctimas del *bullying* o marginados en el centro escolar. En el primer caso, como chicos que viven con normalidad el modo de relación violento; en el caso de las víctimas y/o marginados como consecuencia de los sentimientos de frustración y rabia que se descargarían con la pareja o con la familia. También identifican un rol femenino en la relación de pareja que cumpliría el perfil de víctima agresiva en el contexto escolar. Serían las chicas “kanis”, que mantienen relaciones con muchos chicos, que son chulas y creídas e incluso violentas con sus iguales. Estas chicas desplazarían la rabia que les provoca ser victimizadas por sus parejas hacia los iguales en el centro educativo.

Es necesario hacer referencia al riesgo que conlleva para los participantes consultados sobre VE y VP la práctica del *bullying* a la hora de establecer futuras relaciones de tipo afectivo. Una de las explicaciones que aducen, es que ciertas actitudes que permitían a los bullies mantener un estatus o reputación quedan obsoletas a medida que abandonan la adolescencia, generando sentimientos de frustración que les lleva a perpetuar la actitud de dominio y superioridad en sus posteriores relaciones de pareja.

Los consultados sobre VE observan este riesgo solo en los chicos, mientras que las opiniones del grupo VP incluye este patrón violento en futuras relaciones tanto en chicos como en chicas. Estos resultados son similares a los hallados por Díaz-Aguado (2006) quien en su estudio, al igual que los consultados sobre VP contempla la continuidad de la violencia para ambos sexos. A tenor de los resultados obtenidos, se puede afirmar que la bidireccionalidad y la extrapolación de la conducta de agresión entrafia el riesgo de seguir usando el patrón relacional violento en los distintos contextos donde interactúa el adolescente, aceptando así la normalidad de la violencia como forma de relación no solo en la adolescencia, sino también en etapas venidera.

En los tres grupos de violencia analizados, tanto la extrapolación como el mantenimiento y la persistencia de la conducta violenta, plantea la posibilidad de que dicha conducta sea, en parte, consecuencia de determinados *rasgos de la personalidad*. Junto con la impulsividad y la falta de empatía, se describen a varios jóvenes con determinadas conductas y rasgos como la agresividad, hiperactividad, inquietud, desafiantes, inmaduros, mentirosos, conflictivos, envalentonados, influenciables... algunos de los cuales requirieron atención psicológica durante la etapa infantil. Sin embargo, ni los adultos ni adolescentes consultados sobre VE y VFP, conceptualizan estos rasgos como desviaciones de la personalidad, agresividad innata o mala voluntad. Algunas de las opiniones describen a estos chicos como niños buenos o con ciertos problemas que se agravan al entrar en el IES, o que su conducta inapropiada ha sido debida a los cambios que operan en la adolescencia y también a los problemas familiares. Las opiniones respecto del agresor en la VP señalan ser violento, impulsivo o conflictivo como rasgos de personalidad que pueden ser transitorios en la adolescencia o que aparecen a edades tempranas y que se mantienen a lo largo del tiempo, pudiendo ser los responsables de que vivan el modo de relación violento en distintos contextos con cierta normalidad.

En diversas investigaciones se ha puesto de manifiesto que existen distintas tendencias en la conducta agresiva: la de inicio en la niñez y la de inicio en la adolescencia (Moffit, 1993). Aunque es evidente la fuerte relación que existe entre un inicio temprano y la mayor presencia y gravedad de comportamientos antisociales tanto en la adolescencia como en la adultez, cabe destacar que el inicio temprano no equivale invariablemente a una trayectoria desviada, aunque sí aumenta las

probabilidades de aparición (Farrington, 1995; Loeber y Dishion, 1983; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998). Por su parte, el patrón de inicio en la adolescencia postula que estos comportamientos antisociales forman parte de una trayectoria transitoria, es decir, que son en gran parte expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía y que por tanto son normativos en este período vital (Moffit, 1993). No es objeto del presente estudio determinar el momento de aparición de esta sintomatología ni diagnosticar la posible presencia de un trastorno disocial según lo establecido en el DSM-IV-R de la Asociación Americana de Psiquiatría (2002). Más bien y de cara a la prevención, hay que tener en cuenta que la frecuencia, intensidad y gravedad de la conducta violenta en la adolescencia pueden incrementarse debido a la aparición de determinados factores de riesgo que deben seguir analizándose con mayor detenimiento con el objeto de evitar el mantenimiento persistente de estos comportamientos en estadios evolutivos más avanzados.

-Violencia preventiva

Junto a la bidireccionalidad y la extrapolación de la conducta violenta que desencadenan los sentimientos de frustración, los consultados en este estudio hacen alusión a la violencia preventiva, que respondería al temor que sienten algunos adolescentes a ser victimizados. En este sentido, no solo los sentimientos de frustración, sino también el miedo a ser víctima de la violencia estaría actuando como factor de riesgo en la VE y la VP. Para los profesores, las consideradas víctimas agresivas del *bullying* pueden desencadenar una reacción agresiva no solo hacia sus propios acosadores sino también hacia otros pares como mecanismo de defensa preventivo ante el temor de ser acosados nuevamente en su contexto actual o por haberlo sido anteriormente. De manera similar, en la VP se traza también un perfil de víctimas definidas como chicas que comenzarían agrediendo a su pareja para defenderse de la probabilidad de ser victimizadas en sus relaciones. En ambos casos, estaríamos ante una especie de marcado territorio preventivo pero que, sin embargo, emplearía la violencia como una forma de relación y de resolución de conflictos, hallándose de fondo el miedo a ser victimizado, la inseguridad y, en la VP además, el temor a una escalada simétrica por parte de la pareja. Este tipo de conductas agresivas han encontrado justificación en las adolescentes consultadas sobre VP, legitimando así el uso de la violencia ante una posible victimización.

-Consecuencias de la victimización pasiva

Si bien la victimización puede dar lugar a la bidireccionalidad de la conducta o su extrapolación a otros contextos, no siempre la víctima responde a los sentimientos de frustración con conductas externalizantes, sino que por el contrario, manifiesta una actitud pasiva que implica la vivencia de tensión psicológica e involucra síntomas que han sido observados en este estudio, como ansiedad, depresión, aislamiento y somatizaciones (Keenan, Loeber y Green, 1999).

Los consultados sobre VE, manifiestan que las consecuencias para las víctimas del *bullying* resultan devastadoras no solo en cuanto a marginación, aislamiento y ausencia de amistades; en no pocas ocasiones la situación que viven desemboca en absentismo escolar y abandono de los estudios. Asimismo, la sanción social de “chivarse” a padres o profesores conlleva mayores represalias que aumentan la victimización y, en los casos más extremos, la intervención de la familia ha supuesto una amenaza contra la vida del alumno, siendo necesaria la huida no solo del barrio, sino también de la ciudad. Por tanto, el adolescente víctima del *bullying* emplea la ocultación y la mentira ante los adultos como herramientas de resolución de conflicto. Además, ya que el establecimiento de relaciones íntimas adquiere una significativa importancia durante la adolescencia, verse privados de un grupo de amigos lleva a la víctima a un estado de soledad, a sentirse insatisfecha con su vida, presentar ideación suicida y síntomas somáticos que son utilizados para no tener que asistir a clase y ocultar el verdadero motivo de su malestar a los padres.

Cuando se aborda la VP, los jóvenes de ambos sexos afirman que es bidireccional, sin embargo, como señala Rojas-Solís (2013), los acontecimientos agresivos en el noviazgo no tienen las mismas consecuencias para las chicas que para los chicos. Por ello, en la fase de escalada de violencia, el aumento de las conductas de control masculino, los celos, el aislamiento, la incomunicación y la soledad colocan a la víctima en una posición de mayor vulnerabilidad. Así, en las parejas adolescentes donde aparece el control masculino asociado al aislamiento de la chica, se podrían estar reproduciendo simétricamente los patrones observados en las relaciones adultas.

Por su parte, en los casos de VFP, los progenitores victimizados se aíslan del entorno social como consecuencia de la incompreensión que prevén por parte de la

sociedad, a la que suelen culpabilizar en gran medida de la situación que sufren. En este punto es relevante plantear la posibilidad de que los progenitores, al responsabilizar de sus circunstancias principalmente a factores externos (botellódromo, calle, amistades, drogas...), estén utilizando un mecanismo de defensa que les proteja de sentir que se juzga su capacidad como educadores. Este dato sería congruente con los encontrados en algunos estudios (Pagani et al., 2003; Rechea y Cuervo, 2010), donde los progenitores con el objeto de proteger su auto-imagen o por la vergüenza que sienten por su incapacidad para controlar la conducta, tiendan a distanciarse de su entorno más inmediato.

Finalmente, antes de terminar este apartado es importante hacer referencia a otros factores aparecidos en los tres tipos de violencia descritos en este estudio que favorecen su justificación, incrementando más aún los sentimientos de culpabilidad que experimenta la víctima y que la sitúan en una posición de indefensión.

En la VE, los profesores consultados comentan que el gusto por pelear –sea de forma real o fingida-, así como el empleo de bromas violentas como elemento normalizado en las relaciones adolescentes, entraña un riesgo fundamental. Dicho riesgo hacer referencia a la dificultad de distinguir las peleas que son bromas de los casos de acoso, debido a la visibilidad de las peleas “de juego”, a la vez que bajan el umbral de peligrosidad de las mismas y de la necesidad de intervención por parte del profesorado. Si a esto se añade que padres y adolescentes consideran que la victimización es responsabilidad, en parte, de los chicos que no actúan para acabar con la situación y que además, se les categoriza como pasivos e incapaces de defenderse (tanto física como verbalmente), no es extraño que muchas de las víctimas se sientan responsables de su propia situación. Así pues, quien no insulta ni usa medios violentos para defenderse incumple un criterio de normalidad adolescente, aspecto que habría de tenerse en cuenta a la hora de abordar el problema de la victimización en los centros escolares. También se debe destacar que la presencia del más mínimo indicio de este tipo de violencia, aunque sea con matices lúdicos, es suficiente para intervenir con la máxima determinación.

En la VP, se puede definir una concepción femenina de maltrato caracterizada por la imposibilidad de hechos aislados, siempre y cuando la trasgresión haya sido

física, pero cuando la agresión es psicológica los límites de identificación del maltrato no parecen estar tan claros, tolerándose de esta forma la continuidad de este tipo de abuso. Así mismo, el hecho de que la violencia sea más psicológica que física y bidireccional, sugiere una cierta paridad de sexos en los acontecimientos agresivos de cara al exterior, sin embargo, no se puede soslayar que las consecuencias suelen ser más perjudiciales para las chicas. Si a ello añadimos que muchos adolescentes comparten la creencia de que determinados gestos son normales y una muestra de amor (celos), y que en algunos comportamientos femeninos (negar, rechazar, poner malas caras, transmitir ciertas emociones...) se encuentra la génesis de posibles respuestas violentas, los adolescentes están sustentando representaciones excesivamente transigentes de la violencia que bajo ningún concepto tienen justificación.

Por último, en la VFP, los progenitores identifican la entrada en el IES como el momento en el que comienzan los conflictos. Los cambios propios de la adolescencia unido a la adaptación a un nuevo contexto educativo, las demandas de independencia y autonomía y, el hecho de que otros hermanos del agresor presentaran conductas rebeldes y desafiantes pero que se superaron sin llegar a la VFP, colocan a los progenitores en una situación de impotencia e indefensión al no tener claro hasta qué punto las conductas del hijo violento son producto de todos estos cambios que operan en la adolescencia o de otros factores de riesgo. A pesar de las atribuciones causales externas que de la violencia hacen los progenitores, manifiestan sentimientos de culpabilidad por no haber sabido escuchar, imponer con firmeza las normas, determinar con la pareja los castigos, fomentar la confianza con los hijos y haberse divorciado, lo que indica que los factores familiares sí parecen tener más peso del que admiten. Sin embargo, es comprensible su necesidad de protegerse ante los sentimientos de culpa y el sufrimiento que genera, no solo ser agredido por un hijo, sino sentirse injustamente señalados como responsables de esa violencia.

TABLA RESUMEN DE ASPECTOS COMUNES DE LA VE, VP Y VFP

	Violencia escolar (VE)	Violencia en la pareja (VP)	Violencia filio-parental (VFP)	Aspectos comunes
Factores familiares				
Estilos socialización (ES)	<p>Indulgente (madre).</p> <p>Indulgente y de corte negligente. Sobreprotección.</p> <p>Madre: indulgente y sobreprotectora que justifica o niega la conducta del agresor.</p> <p>Inmunidad al castigo parental.</p>	<p>Estilo indulgente y negligente. Carencia de normas y ausencia de límites.</p> <p>ES de corte autoritario.</p>	<p>Padre negligente y ausente que castiga. Madre indulgente y sobreprotectora. Padres unidos con dificultad para poner límites donde la madre es quien castiga. Castigos inconsistentes. ES eficiente con otros hijos.</p> <p>ES divergentes (autoritario e indulgente). Padre negligente. Sobreprotección. Modelos parentales coherentes.</p> <p>Indulgente (madre). Autoritario (padre). Padre y/o madre negligente. Modelos parentales sanos y afectivos.</p>	<p>VE VFP VP</p> <p>No existen modelos únicos de socialización. Predominio de los estilos indulgente y negligente. Castigos inconsistentes o inmunidad al castigo</p> <p>Falta de coincidencia entre los ES empleado por ambos progenitores.</p> <p>VP VFP</p> <p>ES de corte autoritario.</p>
Clima y comunicación familiar	<p>Carencias afectivas de los hijos y también de los progenitores. Valores familiares vs valores consumistas.</p> <p>Problemas familiares. Necesidad de afecto. Falta de comunicación.</p> <p>Problemas familiares. Falta de comunicación. Desinterés de los progenitores por la vida del adolescente.</p>	<p>Problemas familiares. Clima y comunicación familiar negativa.</p>	<p>Problemas familiares. Conflicto de pareja. Falta de comunicación. Los problemas de pareja repercuten en el clima familiar y la relación con los hijos. Carencias afectivas y emocionales suplidas con bienes materiales. Divorcio emocional.</p> <p>Problemas familiares. Conflicto conyugal. Distanciamiento entre los padres. Atención de los padres hacia otro hermano con problemas. Ausencia de ambos o uno de los progenitores. Falta de comunicación y de respeto hacia los padres.</p>	<p>VE VFP VP</p> <p>Problemas familiares. Clima familiar negativo. Falta de comunicación. Problemas de pareja. Carencias afectivas.</p> <p>VE VFP</p> <p>Conflicto entre los valores de la sociedad de consumo y los valores familiares tradicionales que generan conflictos entre padres e hijos.</p>

<p>Violencia intrafamiliar</p>	<p>· Transmisión intergeneracional de la violencia intrafamiliar y de género por parte del padre. No se considera una variable de primer orden.</p> <p>Padre: agresivo, liante, duro, enfadado. Constituye un modelo negativo de solución de conflictos. No se considera variable de primer orden.</p>	<p>Víctimas y/o testigos de la violencia intrafamiliar.</p>	<p>Castigo físico duro y excesivo (padre).</p> <p>Mano dura/castigo físico (padre).</p>	<p><u>VFPVP</u> Victimización por parte de los progenitores. Empleo de técnicas disciplinarias punitivas.</p>
<p>Estructura familiar</p>	<p>Divorcio/separación genera carencias en los progenitores.</p>	<p>Trauma que proviene de la ruptura conflictiva del subsistema parental.</p>	<p>Vinculación temprana padres-hijo positiva que cambia tras el divorcio. Reorganización de la familia tras el divorcio (monoparentalidad, conflictos abiertos).</p> <p>Divorcio provoca el distanciamiento de uno de los progenitores y menos control y supervisión sobre los hijos. Aparición de cuidadores con dificultades para poner límites y normas</p>	<p><u>VEVFPVP</u> Conflictos de pareja previos al divorcio y consecuencias derivadas del mismo.</p>
<p>Jornada laboral de los progenitores</p>	<p>Valores consumistas para compensar la crianza autónoma cuando la madre trabaja fuera del hogar.</p> <p>Supervisión de los hijos a cargo de cuidadores.</p> <p>Trabajo materno.</p>		<p>Cuidadores.</p> <p>Cuidadores.</p> <p>Bienes de consumo que sustituyen la falta de afecto.</p> <p>Padre y/o madre ausentes por motivos laborales o migración.</p> <p>Cuidadores.</p>	<p><u>VEVFP</u> Crianza autónoma. Cuidado al cargo de figuras sustitutivas. Ausencias de los progenitores suplidas con valores de la sociedad de consumo (bienes materiales).</p>

PADRES PROFESORES/EXPERTOS ADOLESCENTES

	Violencia escolar	Violencia en la pareja	Violencia filio-parental	Aspectos comunes
Factores escolares				
Clima escolar	<p>Educación obligatoria hasta los 16 años. Clases pasivas. Exceso de horas lectivas.</p> <p>Educación obligatoria hasta los 16 años. Tamaño del centro. Violencia como parte de cultura adolescente.</p> <p>Ser repetidor. Absentismo. Educación obligatoria hasta los 16 años. Que salgan minutos antes los chicos del IES vecino. El acoso como parte de la dinámica del centro educativo.</p>	<p>Chicos no adaptados, agresivos y violentos en el contexto escolar.</p>	<p>Cambios negativos cuando entran al IES. Fracaso escolar que desemboca en absentismo y consumo de drogas o viceversa. Violencia hacia compañeros.</p> <p>No violencia escolar. Buena conducta.</p> <p>Fracaso escolar. Absentismo. Violencia hacia compañeros.</p>	<p><u>VEVFPVP</u> Chicos agresivos y violentos, no adaptados al contexto escolar Fracaso escolar Absentismo Bajo rendimiento académico</p>
Relación profesor alumno	<p>Choque generacional profesor-alumno. Profesorado sin motivación.</p> <p>Falta de implicación y motivación del profesorado.</p> <p>Profesores que miran hacia otro lado o restan importancia a las peleas.</p>	<p>Relación negativa</p>	<p>Falta de autoridad profesores. Conducta violenta hacia profesores.</p> <p>No violencia hacia los profesores o hacia los compañeros.</p> <p>Violencia hacia profesor al entrar al IES.</p>	<p><u>VEVPVFP</u> Relación negativa e incluso violenta.</p>

<p>Actitud hacia la autoridad</p>	<p>Falta de implicación parental en el centro. Recompensa de la expulsión.</p> <p>El cumplimiento de las normas escolares choca con los valores sociales y familiares. Falta de implicación parental en el centro por falta de tiempo.</p> <p>Falta de implicación parental en el centro por deseo de los hijos para no quedar como chivatos. Modelo negativo de resolución de conflictos en el centro (padre).</p>		<p>Normas no restrictivas. Recompensa de la expulsión.</p> <p>Planteamientos jurídicos que favorecen derechos del menor y no responsabilidades.</p> <p>Falta de autoridad de los agentes del orden.</p>	<p><u>VE VFP</u> No favorecen una actitud de respeto hacia la autoridad las: -normas de expulsión</p> <p>-normas sociales y familiares que entran en conflicto con las escolares.</p> <p>-baja implicación parental en el centro</p>
-----------------------------------	---	--	---	---

PADRES PROFESORES/EXPERTOS ADOLESCENTES

	Violencia escolar	Violencia en la pareja	Violencia filio-parental	Aspectos comunes
Factores sociales y comunitarios				
Influencia de los pares	<p>Necesidad de público y grupo de apoyo para las peleas.</p> <p>Gregarismo que lleva a la imitación o apoyo de la conducta violenta de los iguales para: -obtener seguridad (cohorte) -defenderse -por presión del grupo - por diversión</p> <p>Apoyan o imitan la conducta violenta para: -defenderse -obtener seguridad -ganar reputación o estatus -por aburrimiento y para divertirse</p> <p>Le animan a pelear creándose un contexto anti-diálogo.</p>	<p>Pares violentos que utilizan las agresiones y justifican las conductas de control.</p>	<p>Pares negativos al entrar al IES que ejercen influencia en el menor.</p> <p>Influencia no determinante ya que el grupo de pares no acepta la VFP.</p> <p>Se relacionan con iguales problemáticos y llevan a cabo conductas disociales.</p>	<p><u>VE VP</u> La conducta violenta no implica falta de integración o déficit de amistades.</p> <p>Son imitados en las conductas violentas, de control, coercitivas o dominantes.</p>
Reputación/estatus	<p>Chulos, agresivos y gamberros.</p> <p>Destacar y hacerse el duro. Chulos.</p> <p>Violencia para obtener reputación y estatus (ser mejor, no quedar como un tonto, hacerse el duro, ser chulos).</p>	<p>Violencia para mantener la reputación del que domina en la relación. Sentirse superior.</p> <p>Creencias machistas que favorecen la aceptación de actitudes de dominio.</p>	<p>Los hijos ocultan la violencia filio-parental porque no proporciona estatus.</p> <p>Sentimiento de inferioridad que les lleva a usar la violencia en el contexto escolar para ganar reputación.</p> <p>Este tipo de violencia se oculta porque no proporciona estatus.</p>	<p><u>VE VP</u> Búsqueda o mantenimiento del estatus y reputación a través de conductas violentas, de poder o dominación hacia los iguales y la pareja.</p> <p>Esquema dominio-sumisión.</p>

<p>Apoyo comunitario</p>	<p>Riesgos del etiquetado por pertenencia a un barrio marginal aunque es mayor la influencia familiar. Mayor influencia del clima familiar y la educación parental que de la comunidad. Espacio impune, sin supervisión y medidas correctoras de padres y/o profesores. Lugar de apoyo y de descarga, aunque es mayor la influencia de la familia.</p>	<p>Barrio conflictivo con predominio de modelos educativos violentos, Machistas y desigualdad de género.</p> <p>Importancia de la influencia familiar sobre las características de la comunidad.</p>	<p>La calle: espacio sin supervisión parental, malas compañías, conductas antisociales.</p> <p>Participación creciente en la calle sin supervisión de adultos e iniciando conductas antisociales con los pares.</p>	<p><u>VEVPVFP</u> El barrio se concibe como un espacio de inmunidad permeable a influencias negativas externas donde no hay supervisión por parte de los adultos.</p> <p><u>VEVP</u> La influencia de la familia es de gran relevancia frente a las características de la comunidad.</p>
<p>Aspectos socioculturales</p>	<p>Violencia social, virtual y en los medios de comunicación (MC). Imagen distorsionada del <i>bullying</i> en MC. Valores consumistas. Adolescencia (crisis de identidad, agresividad, causas biológicas, edad difícil, reafirmación de la personalidad...).</p> <p>Violencia social, virtual y en los MC. Valores consumistas. Adolescencia. Agresión como norma más que excepción. Fin lúdico.</p> <p>Causas lúdicas (aburrimiento/diversión)</p>	<p>Sociedad machista. Modelos sociales violentos.</p> <p>Ideas erróneas sobre el amor que justifican la violencia.</p> <p>Normalización de la conducta violenta en los adolescentes.</p> <p>No- controlabilidad de la conducta violenta que puede desencadenarse por cualquier motivo (pasar mala racha, problemas de pareja, consumo...).</p>	<p>Violencia social. Adolescencia.</p> <p>Perfil machista en las relaciones de pareja. Cosificación de la pareja.</p>	<p><u>VEVPVFP</u> Cambios hormonales, físicos y emocionales de la adolescencia.</p> <p>Instituciones clásicas como la familia y escuela se ven mediatizadas por los MC en su función socializadora</p> <p>Modelos sociales violentos</p> <p><u>VFPVP</u> Relaciones de pareja basadas en la desigualdad de género.</p>

PADRES PROFESORES/EXPERTOS ADOLESCENTES

	Violencia escolar	Violencia en la pareja	Violencia filio-parental	Aspectos comunes
Factores Individuales				
Autoestima	Baja autoestima. Baja autoestima. Autoestima inflada. Alta autoestima social.	Sentimiento inferioridad. Baja autoestima que se manifiesta a través de los celos, dependencia, miedo al rechazo.	Sentimientos de inferioridad que les lleva a usar la violencia en el contexto escolar para obtener aprobación, estatus y autoestima social.	VEVPVFP Baja autoestima. Sentimientos de inferioridad. VEVFP Búsqueda de aprobación estatus y autoestima social mediante la conducta violenta en el contexto escolar.
Soledad	Integrados en el grupo de pares. Ausencia de soledad social.	Se relacionan con jóvenes también agresores.	Se relacionan con pares negativos. Relación con iguales problemáticos.	VEVPVFP Ausencia de soledad social (integrados en el grupo de pares). Posiblemente soledad emocional.
Empatía	Dificultades empáticas. Empatía afectiva en algunos acosadores. Empatía negativa.	Falta de empatía.	Empatía negativa. Empatía afectiva en algunos agresores.	VEVPVFP Dificultades empáticas. VEVFP Empatía negativa. Empatía afectiva en algunos acosadores/agresores.
Depresión	Crisis de identidad. Edad y período difícil. Causas biológicas. Trastornos emocionales. Necesidad de afecto familiar. Resentimiento negativo	Conductas agresivas y violentas como consecuencia de acontecimientos traumáticos acaecidos en la infancia o producto de la adolescencia.	Cambios hormonales. Situación estresante familiar. Traumas familiares tempranos que se expresan en la adolescencia.	VEVPVFP Sintomatología depresiva motivada por factores biológicos y/o familiares que pueden expresarse a través de conductas externalizantes.

Consumo de sustancias	Fumar tabaco conforma una seña de identidad de los bullies.	Aumenta la frecuencia e intensidad de la conducta violenta. Provoca falta de control y de conciencia sobre los actos.	Causa la VFP. Agrava el problema pero no lo provoca ni lo determina. Conflictos por llegar bajo los efectos del consumo y ser recriminado. No llegar bajo los efectos de las drogas pero discutir por temas relacionados con el consumo.	VFPVP El consumo de sustancias favorece la violencia pero no la provoca.
Impulsividad	No reflexionan sobre su conducta. Saltan con nada, con o sin provocación. Primero golpean y no hablan (chicos).	Como consecuencia del consumo de sustancias.	Se le cruzan los cables, no se controla. Falta de autocontrol por aprendizaje o modelos inadecuados. No impulsividad o falta de control incluso bajo los efectos de las drogas, a menos que el consumo haya sido excesivo.	VEVPVFP Falta de autocontrol. En la VP como consecuencia del consumo de drogas.
Rasgos de personalidad	Agresivos, mentirosos y gamberros. Resentimiento negativo Dificultades empáticas. Impulsividad. Agresivo, irascible, mal humor, impulsivo, insulta, amenaza.	Envidia, ira, agresividad, ser violento, impulsivo conflictivo, falta de empatía. Estos rasgos vienen determinados desde la infancia o pueden ser transitorios en la adolescencia.	Impulsividad. Dificultades empáticas. Inquietos, agresivos y envalentonados desde la infancia. Dificultad para expresar emociones. Falta de autocontrol. Mal comportamiento individual. Travieso, hiperactivo y liante en la infancia.	VEVPVFP En algunos chicos se evidencian rasgos temperamentales y comportamentales presentes desde la infancia que pueden favorecer trayectorias desviadas.

PADRES PROFESORES/EXPERTOS ADOLESCENTES

	Violencia escolar	Violencia en la pareja	Violencia filio-parental	Aspectos comunes
Victimización y conducta violenta				
Sentimientos de frustración	<p>No defenderse ante el acoso (victimización pasiva).</p> <p>En los bullies: por necesidad afectiva del grupo de pares y/ o de la familia.</p> <p>Como consecuencia de la victimización pasiva .</p>	<p>Celos</p> <p>Miedo al abandono</p> <p>Dependencia</p> <p>Comportamientos femeninos de rechazo</p> <p>Problemas de pareja</p> <p>Pasar una mala racha</p> <p>Como consecuencia de ser victimizada y no defenderse</p>	<p>Castigo físico por parte del padre</p> <p>Que no le dejen llegar más tarde ni le den dinero para consumir.</p> <p>Aguantar las regañinas de los padres.</p> <p>Incapacidad de los padres para poner normas y límites.</p> <p>Castigo físico.</p>	<p><u>VE VPVFP</u></p> <p>Los sentimientos de frustración provocan un afecto negativo que puede dar lugar a:</p> <p>- bidireccionalidad de la conducta violenta</p> <p>-extrapolación de la conducta violenta a otros contextos</p>
Bidireccionalidad de la conducta violenta	<p>Justificación de la violencia como una respuesta defensiva y adaptativa.</p> <p>Mecanismo de defensa</p> <p>Violencia defensiva.</p>	<p>Violencia bidireccional con carácter defensivo por parte de la chica</p>	<p>Para explicar la bidireccionalidad, el castigo físico no es motivo suficiente, sino que existen otros motivos subyacentes.</p> <p>Hipótesis de la respuesta desplazada al castigo físico.</p>	<p><u>VE VPVFP</u></p> <p>La bidireccionalidad de la conducta violenta responde a estrategia defensiva.</p> <p>En la VP, la estrategia defensiva es por parte de la chica.</p>

<p>Extrapolación de la conducta violenta</p>	<p>Existe un nexo causal fuerte entre ser bullie (chico) y maltratar en un futuro a la pareja</p> <p>Ser víctima del <i>bullying</i> favorece la extrapolación de la agresión hacia los padres (VFP) o un hermano menor.</p> <p>La victimización en la familia favorece el desplazamiento de la agresión hacia los compañeros.</p> <p>Ser bullie (chico) es un factor de riesgo para las VP en el futuro.</p>	<p>Ser víctima del <i>bullying</i> o marginado en el centro favorece la VFP y la VP</p> <p>Ser víctima de la VP (chica) favorece la violencia hacia los iguales en el centro.</p> <p>Ser bullie es uno de los perfiles del agresor en la VP.</p> <p>Ser bullie constituye un factor de riesgo para futuras relaciones de pareja.</p>	<p>Hipótesis de la respuesta desplazada al castigo físico.</p>	<p><u>VE VFP VP</u> Ser víctima de alguno de estos tipos de violencia y no defenderse favorece la extrapolación de la conducta violenta a un entorno más seguro.</p> <p>Ser víctima del <i>bullying</i> o rechazado en el centro escolar supone un factor de riesgo para la VP, VFP o hacia un hermano menor.</p> <p>Ser víctima de VP (chica) y en el hogar favorece la extrapolación de la conducta hacia los iguales.</p> <p>Ser bullie constituye un perfil de agresor en la VP y un factor de riesgo para la VP en relaciones futuras.</p> <p>La extrapolación de la conducta violenta podría estar relacionada con la presencia de rasgos estables de la personalidad.</p>
<p>Violencia preventiva</p>	<p>Chicos que presentan conductas violentas hacia otros por temor a ser victimizado de nuevo en el contexto actual o por haberlo sido anteriormente.</p>	<p>Las chicas también utilizan la agresión hacia la pareja por temor a ser victimizadas y a una escalada simétrica por parte de la pareja.</p> <p>Se justifica la violencia preventiva.</p>		<p><u>VE VP</u> La posibilidad de ser victimizado genera emociones negativas.</p> <p>Violencia como mecanismo de defensa anticipatorio.</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D.M., Overholser, J.C. y Lehnert, K.L. (1994). Perceived family functioning and adolescent suicidal behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33 (4), 498-507.
- Adams, H.L. y Williams, L.R. (2014). "It's not just you two": A Grounded Theory of peer-influenced jealousy as a pathway to dating violence among acculturating Mexican American adolescents. Disponible en http://www.researchgate.net/publication/262047657_Its_Not_Just_You_Two_
- Agerbo, E., Nordentoft, M. y Mortensen, P.B. (2002). Familial, psychiatric and socioeconomic risk factors for suicide in young people: nested case-control study. *British Medical Journal*, 325, 74.
- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology* 30, 47-87.
- Agnew, R. (2006). *Pressured into crime: an overview of general strain theory*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Agnew, R. y Huguley, S. (1989). Adolescent violence towards parents. *Journal of Marriage y the Family*, 5(3), 699-711.
- Agustina, J. y Romero, F. (2013). Análisis criminológico de la violencia filio-parental. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3(9), 225-266.
- Akers, R.L. (1998). *Social learning and social structure: A general theory of crime and deviance*. Boston: Northeastern University Press.
- Alarid, L.F., Burton, V.S. y Cullen, F.T. (2000). Gender and crime among felony offenders: assessing the generality of social control and differential association theories. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(2), 171-199.
- Alcázar Córcoles, M.A. y Gómez-Jarabo, G. (1997). Fundamentos psicobiológicos del comportamiento agresivo y violento. *Revista española de Psiquiatría Forense, Psicología Forense y Criminología*, 2, 30-37.
- Alsaker, F.D. y Kroger, J. (2003). Autoconcepto, autoestima e identidad. *Adolescence: The European Perspective*. Brussels Psychology Press.
- Alsaker, F.D. y Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, Washington D.C.
- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

- Amador, M. (2014). *La migración interna de las mujeres indígenas: la mujer náhuatl*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Amor, P., Echeburúa, E., de Corral, P., Zubizarreta, I. y Sarasua, B. (2002). Repercusiones psicopatológicas de la violencia doméstica en función de las circunstancias del maltrato. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2 (2), 227-246.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49-56.
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros escolares*. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mújica; K. Santiago, A. Marchesi, E.M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Victoria-Gasteiz: Publicaciones de Ararteko.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126(5), 65.
- Aroca, C. (2013). La violencia de los hijos adolescentes contra sus progenitores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 5, 12-30.
- Aroca, C., Cánovas, P. y Alba, J.L. (2012). Características de las familias que sufren violencia filio-parental: un estudio de revisión. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 231-254.
- Asher, S.R. y Paquette, J.A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales-. *Anales de Psicología*, 21, 27-41.
- Baldry, A. y Farrington, D. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 237-254.
- Bandura, A. (1969). Social learning of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 275-279.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. y Walters, R. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald Press.
- Banyard, V.L. y Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: Understanding intervening variables in ecological context. *Violence Against Women, 14*, 998-1013.
- Barboza, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L. y Heraux, C. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 101-121.
- Barkin, S., Scheindlin, B., Ip, E.H., Richardson, I. y Finch, S. (2007). Determinants of parental discipline practices: A national sample from primary care practices. *Clinical Pediatrics, 46* (1), 64-69.
- Batson, C.D., Fultz, J. y Schoenrade, P.A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality, 55*, 19-40.
- Baumeister, R.F., Bushman, B.J. y Campbell, W.K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science, 9*, 26-29.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence, 3*, 255-272.
- Becoña, E., López, A., Fernández del Río, E., Martínez, U., Fraga, J., Osorio, Arrojo, M., López, F. y Domínguez, M. N. (2011). ¿Tienen una personalidad distinta los adolescentes consumidores de psicoestimulantes? *Psicothema, 23*(4), 552-559.
- Benbenishty, R. y Astor, R.A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.
- Berger, C. y Rodkin, P.C. (2009). Male and female victims of male bullies: Social status differences by gender and informant source. *Sex Roles, 61*, 72-84.
- Berkowitz, L. (1989). The frustration-aggression hypothesis: An examination and reformulation. *Psychological Bulletin, 106*, 59-73.
- Berra, M. y Dueñas, R. (2008). Educación para la salud: conductas de riesgo en los adolescentes y jóvenes. *Revista Científica Electrónica de Psicología, 5*, 116-130. http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/7_-_No._5.pdf [Fecha de acceso: 22 de Febrero, 2012].
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata/Paideia

- Beyers, J.M., Bates, J.E., Pettit, G.S. y Dodge, K.A. (2003). Neighborhood structure, parenting processes, and the development of youths' externalizing behaviors: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 31, 35-53.
- Billingham, R.E., Bland, R. y Leary, A. (1999). Dating violence at three time periods, 1976, 1992, and 1996. *Psychological Report*, 85, 574-580.
- Blackburn, R. (1993). *The psychology of criminal conduct*. Nueva York: Wiley.
- Blum, R. (2000). Un modelo conceptual de salud del adolescente. En E. Dulanto (Ed.), *El adolescente* (pp. 656-672). México: Mc Graw Hill.
- Bobic, N. (2002). *Adolescent violence towards parents: myths and realities*. Marrickville, NSW: Rosemount Youth y Family Services.
- Bobic, N. (2004). Adolescent violence towards parents. *Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse*. Obtenido el 20 de marzo de 2011 desde, <http://www.austdvclearinghouse.unsw.edu.au/topics.htm>
- Bolognini, M., Laget, J., Plancherel, B., Stéphan, P., Corcos, M. y Halfon, O. (2002). Drug use and suicide attempts: The role of personality factors. *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, 37, 337-356.
- Borg, M.G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41(2), 137-153.
- Boxer, P.G., Gullan, R.L. y Mahoney, A. (2009). Adolescents' physical aggression toward parents in a clinic-referred sample. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38, 106-111.
- Bradshaw, C., Glaser, B., Calhoun, G. y Bates, J. (2006). Beliefs and practices of the parents of violent and oppositional adolescents: An ecological perspective. *The Journal of Primary Prevention*, 27, 245-263.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F. y Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and non-aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(3), 305-320.
- Brent, D.A., Perper, J.A., Moritz, G., Liotus, L., Schweers, J., Balach, L. y Roth, C. (1994). Familial risk factors for adolescent suicide: a case-control study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 89, 52 - 58.
- Brezina, T. (1999). Teenage violence toward parents as an adaptation to family strain: Evidence from a national survey of male adolescents. *Youth and Society*, 30, 416-444.

- Bringas, C., Herrero, F., Cuesta, M. y Rodríguez, F. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *Revista electrónica de metodología aplicada*, 11(2), 1-10.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. y Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115–125.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon y R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). New York: Wiley.
- Browne, K. y Hamilton, C. (1998). Physical violence between young adults and their parents: Associations with a history of child maltreatment. *Journal of Family Violence*, 13, 59-79.
- Brunstein-Klomek, A., Sourander, A. y Gould, M.S. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- Brunstein-Klomek, A., Sourander, A., Niemelä, S., Kumpulainen K., Piha J., Tamminen T., Almqvist F. y Gould M.S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: a population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 254–61.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). *Cyberbullying*: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Bureau of Justice (2000). *Special Report: Intimate Partner Violence*. Obtenido el 7 de mayo de 2012, desde <http://www.ojp.usdoj.gov/bjs/abstract/ipv.htm>.
- Bush, C.A., Mullis, R.L. y Mullis, A.K. (2000). Differences in empathy between and nonoffender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 467-478.
- Calvete, E., Orue, I. y Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: rasgos contextuales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349-363.
- Carlerby, H., Viitasara, E., Knutsson, A. y Gådin, K. (2013). How bullying involvement is associated with the distribution of parental background and with subjective health complaints among Swedish boys and girls. *Social Indicators Research* 111, 775-783.

- Callejo, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.
- Caro, C. (2008). Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas. *Revista de Estudios de Juventud*, 83, 213-228.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin K. (1999). Adolescent reputation enhancement: Differentiating delinquent nondelinquent youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 593-606.
- Castañeda, A., Garrido-Fernández, M. y Lanzarote M.D. (2012). Menores con conducta de maltrato hacia los progenitores: un estudio de personalidad y estilos de socialización. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 157-167.
- Castro, R. y Casique, I. (2010). Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos. Cuernavaca: UNAM.
- Cava, M.J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Actas del VIII Congreso Nacional de Psicología Social. Valencia*.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010b). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: an analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 156-165.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- CCoicca, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una Institución Educativa del Distrito de Comas*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Federico Villarreal. Consultado en <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/bullying-funcionalidad-familiar/bullying-funcionalidad-familiar.pdf>
- Center for Disease Control and Prevention (2006). Youth risk behavior surveillance. United States 2005. Surveillance Summaries. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 55(5), 1-112.

- Cenizo, M., del Moral, G. y Varo, R. (2011). El teatro como medio de sensibilización contra la violencia de género en la adolescencia (estudio exploratorio sobre el uso de la obra de teatro ante el espejo como herramienta de prevención y sensibilización). *Stichomythia: Revista De Teatro Español Contemporáneo*, 11, 255-267.
- Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (2011). *Estadísticas de violencia de género en España*. Consultado el 4 Septiembre 2011 en <http://www.centroreinasofia.es/paneldecontrol/est/pdf/EST007-3271.pdf>
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2002). El *bullying* y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 1-6.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 367-378.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de *bullying*. *Anales de Psicología*, 28(3), 705-719.
- Charles, A. (1986). Physically abused parents. *Journal of Family Violence*, 1(4), 343-355.
- Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 38-44.
- Chinchilla, M.J., Gascón, E., García, J. y Otero, M. (2005). Un fenómeno emergente: Cuando el menor descendiente es el agresor. Consultado el 2 de mayo de 2010 en http://www.unizar.es/sociologia_juridica/viointafamiliar/magresor.pdf
- Cillessen, A.H.N. y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Cleary, S.D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, 671-682.
- Cleveland, H.H., Herrera, V.M. y Stuewig, J. (2003). Abusive males and abused females in adolescent relationships: Risk factor similarity and dissimilarity and the role of relationship seriousness. *Journal of Family Violence*, 18(6), 25-339.
- Cloward, R. y Ohlin, H. (1960). *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*. Nueva York: Free Press.

- Cohen, A. (1955). *Delinquent boys: The culture of the gang*. New York: Free Press of Glencoe.
- Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coleman, J.C. (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen (Ed. Cast., 1985: *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Morata).
- Collins, W.A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 1-24.
- Coogan, D. (2011). Child-to-parent violence: Challenging perspectives on family violence. *Child Care in Practice*, 17(4), 347-358.
- Cook, T., Murphy, R. y Hunt, H. (2000). Comer's school development program in Chicago: A theory-based evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cooley-Strickland, M., Quille, T.J., Griffin, R.S., Stuart, E.A., Bradshaw, C.P. y Furr-Holden, D. (2011). Violencia escolar entre iguales. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y familia: nuevos retos en el siglo XXI* (pp.111-112). México: Trillas.
- Corbin, J.M. y Strauss, A.C. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Cornell, C.P. y Gelles, R.J. (1982). Adolescent to parent violence. *Urban and Social Change Review*, 15(1), 8-14.
- Corona, F. y Peralta, E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1), 68 – 75.
- Corral, S. (2009). Estudio de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios/as: cronicidad, severidad y mutualidad de las conductas violentas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 9, 29-48.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. The Family Violence Prevention Unit, Health Canada.
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent to parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25(8), 1072-1095.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Crick, N.R., Grotpeter, J.K., y Rockhill, C.M. (1999). A social information processing approach to children's loneliness. En K.J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 153–175). New York: Cambridge University Press.
- Crick, N.R., Casas, J.F. y Nelson, D.A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11(3), 98-101.
- Criss, M.M., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A. y Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behaviour: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237.
- Cummings, E.M., Goeke-Morey, M.C. y Papp, L.M. (2004). Everyday marital conflict and child aggression. *Journal of Abnormal Psychology*, 32, 191-202.
- Cunningham, E.G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163.
- Cyrułnik, B. (2005) *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Davis, M.H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison: Brown Benchmark.
- De la Cruz, M.J. y Herrera, A. (2002). *Adicciones en mujeres*. Las Palmas: Instituto Canario de la mujer. Disponible en www.fad.es/sala_lectura/Adicciones_en_Mujeres.pdf
- Decker, D., Dona, D. y Christenson, S. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Dehue, F., Bolman, C. y Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception, *Cyberpsychology and Behavior*, 11, 217-223.
- Dekovic, M., Wissink, I. y Meijer, A. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Barrio, M.V. (2004a). El joven violento. En J. Sanmartín (coord.), *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.

- Del Moral, G. (2014). *El significado de la violencia escolar entre iguales en los diferentes escenarios de socialización del adolescente. Un estudio cualitativo*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Del Moral, G., Castañeda, A. y Musitu, G. (2012). Violencia filio-parental. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y familia: nuevos restos en el siglo XXI* (pp.137-154). México: Trillas.
- Del Moral, G., Cenizo, M. y Povedano, A. (2012). Teorías implícitas sobre la violencia en las relaciones de pareja adolescentes: un estudio etnográfico. II Congreso para el Estudio de la Violencia contra las Mujeres. Disponible en http://www.congresoestudioviolencia.com/2011/imagen/articulos_cientificos_tecnicos.pdf
- Del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M.E. y Musitu, G. (2014). Tipos de víctimas agresivas en situaciones de *bullying* en Educación Secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 37(2).
- Demaray, M.K. y Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the schools*, 39, 305-316.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002) Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página Web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_violencia.pdf [Fecha de acceso: 2 de julio, 2013].
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 23, 35-44. Disponible en <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1053>
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Atienza, F., Prados, M. y Ruiz-Veguilla, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1), 10-19.

- DiFilippo, J.M. y Overholser, J.C. (2000). Suicidal ideation in adolescent psychiatric inpatients as associated with depression and attachment relationships. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(2), 155-166.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N.E., Mower, H.O. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Donnellan, B., Trzesniewski, K., Robins, R., Moffitt, T. y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328–335.
- Donovan, J.E. y Jessor, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(6), 890–904.
- Dorothy, S. y Jerry, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Durkheim, E. (1989) *La División del Trabajo Social*. México: Premia.
- Eckstein, N.J. (2004). Emergent issues in families experiencing adolescent-to-parent abuse. *Western Journal of Communications*, 68(4), 365-388.
- Ellis, P.L. (1982). Empathy: A factor in antisocial behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 123-134.
- Ellis, W.E, Chung-Hall, J. y Dumas, T.M. (2013). The role of peer group aggression in predicting adolescent dating violence and relationship quality. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 487–499.
- Elzo, J. (2010). ¿Hay un modelo mediterráneo de consumo de alcohol? En J. Elzo (Ed.), *Hablemos de alcohol. Por un nuevo paradigma en el beber adolescente* (pp. 47-67). Madrid: Entimema.
- Emler, N. (2001). *Self-esteem: The costs and causes of low self-worth*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Escoto, Y., González, M., Muñoz, A. y Salomon, Y. (2007). Violencia en el noviazgo adolescente. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-33.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001) At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour*, 27(6), 419-429.

- Espelage, D.L. y Swearer, S.M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. En S.R. Jimerson, S.M. Swearer y D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Espelage, D.L. y Swearer, S.M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. New York: Routledge.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive 22 rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Inglés, C.J., Emler, N.P., Martínez-Monteaquedo, M.C. y Torregrosa, M.S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: el rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21, 53-65.
- Estévez, E., Jiménez, T.I. y Musitu, G. (2007). *Las relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G. y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *Actas del X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2007). Un análisis de la autoestima en adolescentes agresores y víctimas de *bullying*. *Infocop Online* (publicado online, 22 Febrero 2007).
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu G (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005a). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Evans, E. y Warren-Sohlberg, L. (1988). A pattern analysis of adolescent abusive behavior toward parents. *Journal of Adolescent Research*, 3, 201-216.

- Farrington, D.P. (1995). The development of offending and antisocial behaviour from childhood: Key findings from the Cambridge study in delinquent development, *Journal of child psychology and psychiatry*, 36, 929-964.
- Farrington, D.P. (1996). The explanation and prevention of youthful offending. En P. Cordelia y L. Siegel (Eds.), *Readings in contemporary criminological theory*. Boston: Northeastern University Press.
- Farrington, D.P. (2001). Predicting adult official and self-reported violence. En G. F. Pinard y L. Pagani (Eds.). *Clinical assessment of dangerousness: Empirical contributions* (pp. 66-88). New York, NY. US: Cambridge University Press.
- Farrington, D.P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims* 4(2), 79–100.
- Farrington D.P. y Jolliffe, D. (2001). Personality and crime. En N.J. Smelser y P.B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences* (pp. 11260–11264). Amsterdam: Elsevier.
- Farrington, D.P., Ohlin, L.E. y Wilson, J.Q. (1986) *Understanding and Controlling Crime: Toward a New Research Strategy*. New York: Springer-Verlag.
- Farrington, D.P. y Ttofi, M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 90-98.
- Fergusson, D.M., y Horwood, L.J. (1998). Early conduct problems and later life opportunities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(8), 1097–1108.
- Fergusson, D.M. y Lynskey, M.T. (1995). Childhood circumstances, adolescent adjustment, and suicide attempts in a New Zealand birth cohort. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(5), 612–622.
- Fernández-Fuertes, A.A., Orgaz, B. y Fuertes, A. (2011). Características del comportamiento agresivo en las parejas de los adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 19, 501-522.
- Figueras, A. (2006). *Multimétodo y multiinformante de la sintomatología depresiva en niños y adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/2534>
- Fombonne, E., Wostear, G., Cooper, V., Harrington, R. y Rutter, M. (2001). The Maudsley long-term follow-up of child and adolescent depression. 1. Psychiatric outcomes in adulthood. *British Journal of Psychiatry*, 179, 210–217.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. y Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal*, 19, 344-348.

- Foshee, V.A., Benefield, T.S., Ennett, S.T., Bauman, K.E. y Suchindran, C. (2004). Longitudinal predictors of serious physical and sexual dating violence victimization during adolescence. *Preventive Medicine*, 39, 1007-1016.
- Foshee, V.A., Benefield, T.S., Reyes, H., Ennett, S.T., Faris, R., Chang, L., Hussong, A. y Suchindran, C.M. (2013). The peer context and the development of the perpetration of adolescent dating violence. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 471-486.
- Foshee, V., Linder, G.F., MacDougall, J.E. y Bangdiwala, S. (2001). Gender differences in the longitudinal predictors of adolescent dating violence. *American Journal of Preventive Medicine* 32, 128-141.
- Foshee, V.A. y Reyes, H.L.M. (2011). Dating abuse prevalence, consequences, and predictors. En B.B. Brown y M.J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 119-126). San Diego, CA: Academic Press.
- Frieze, I.H. (2000). Violence in close relationships—development of a research area: Comment on Archer. *Psychological Bulletin*, 126(5), 681–684.
- Gallagher, E. (2004a). Parents victimized by their children. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25, 1-12.
- Gallagher, E. (2004b). Youth who victimise their parents. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25, 94-105.
- Gallagher, E. (2008). Children's violence to parents: a critical literature review. Australia: Monash University.
- Gámez-Guadix, M. (2010). *Disciplina parental y ajuste psicosocial de los hijos: una perspectiva transcultural*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del *cyberbullying*: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233- 254.
- Garaigordobil, M., Aliri, J. y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6, 83-93.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271.
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J.I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.

- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de *bullying* presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1, 29-40.
- Garandeau, C. y Cillessen, A.H.N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 641–654.
- García-Caro, M.P., Cruz-Quintana, F., Río-Valle, J.S., Muñoz-Vinuesa, A., Montoya-Juárez, R., Prados-Peña, D. y Botella-López, M.C. (2010). Influencia de las emociones en el juicio clínico de los profesionales de la salud a propósito del diagnóstico de enfermedad terminal. *International Journal of Clinical Health and Psychology*, 10(1), 57-73.
- García Sánchez, F.A. (2001). *Marco Ecológico – Modelo Integral en Atención Temprana*. Ponencia presentada en la XI Reunión Interprofesional sobre poblaciones de alto riesgo, Noviembre, Madrid. Disponible en http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitación-temprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf
- García, J.L., González, M.A. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en Educación*. Madrid: UNED.
- Garcia, M., Shaw, D. Winslow, E. y Yaggi, K. (2000). Destructive sibling conflict and the development of conduct problems in young boys. *Developmental Psychology*, 36, 44–53.
- García-Pablos de Molina, A. (1988). *Manual de Criminología*. Valencia: Espasa-Calpe.
- García-Pablos de Molina, A. (2005). *Criminología. Una introducción a sus fundamentos teóricos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido, V. (1987). *Delincuencia juvenil*. Madrid: Alambra.
- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- Garrido, V., Stangeland, P. y Redondo, S. (2006). *Principios de criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gaustad, J. (1991). *Schools response to gangs and violence*. Eugene, OR: Oregon School Study Council.
- Gelles, R.J. y Cornell, C.P. (1990). *Intimate violence in families, 2nd Edition*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gifford-Smith, M.E. y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

- Gilman, R. y Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Mill Valley CA: Sociology Press.
- Glasser, K. (1967). Masked depression in children and adolescents: Psychodynamic observations. *American Journal of Psychotherapy*, 21, 565-574.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.
- González, R. (2011). Consumo de alcohol y drogas aumenta violencia escolar. *La Jornada*. Obtenido el día 31 de julio de 2012 desde www.jornada.unam.mx/2011/09/22/capital/038n1cap
- González, R. y Santana, J.D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13(1), 127-131.
- Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gould, M.S., Shaffer, D., Fisher, P. y Garfinkel, R. (1998). Separation/divorce and child and adolescent completed suicide. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 155-162.
- Gover, A.R. (2004). Risky lifestyles and dating violence: A theoretical test of violent victimization. *Journal of Criminal Justice*, 32(2), 171-180.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Gray, H.M. y Foshee, V. (1997). Adolescent dating violence differences between one-sided and mutually violent profiles. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(1), 126-141.
- Guo, B. y Harstell, C. (2002). *Efficacy of suicide prevention programs for children and youth*. Alberta: Alberta Heritage Foundation for Medical Research.
- Guterman, N.B., Hahm, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of Adolescent Health*, 30(5), 336-345.
- Hanish, L. y Guerra, N.G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14(1), 69-89.
- Harbin, H. y Madden, D. (1979). Battered parents: A new syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 136(10), 1288-1291.

- Haw, A. (2010) *Parenting over violence: Understanding and empowering mothers affected by adolescent violence in the home*. Perth, Australia: Patricia Giles Centre. Disponible en <http://patgilescentre.org.au/about-pgc/reports/parenting-over-violence-final-report.pdf>
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. y Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64- 105.
- Hawley, P. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 279-309.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Henry, C.S., Sager, D.W. y Plunkett, S.W. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and dimensions of adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292.
- Herrero, J., Martínez, B. y Estévez, E. (2002). *Actitud hacia la autoridad institucional y conducta disruptiva del adolescente en la escuela: el rol de la familia*. IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social. Alicante.
- Hickman, L.J., Jaycox, L.H. y Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: Prevalence, gender distribution, and prevention programming effectiveness. *Trauma, Violence and Abuse*, 5(2), 123-142.
- Hinduja, S. y Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hoge, R.D., Andrews, D.A. y Leschied, A.W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Hong, J.S., Kral, M.J., Espelage, D.L. y Allen-Meares, P. (2012). The social ecology of adolescent-initiated parent abuse: A review of the literature. *Child Psychiatry and Human Development*, 43, 431–454.
- Howard, J. (2011). *Adolescent violence in the home: The missing link in family violence prevention and response*. New South Wales: Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse. Disponible en http://www.adfvc.unsw.edu.au/PDF%20files/Stakeholder_Paper_11.pdf

- Howard, J. y Rottem, N. (2008). *It all starts at Home: Male adolescent violence to mothers*. Monash, Australia: Inner South Community Health Service Inc and Child Abuse Research Australia, Monash University. Disponible en http://www.ischs.org.au/wp-content/uploads/2012/08/It_all_starts_at_home1.pdf
- Huebner, E.S. (2004). Research on assessment of life satisfaction in children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de psicología*, 27(2), 265-277.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Instituto Andaluz de la Mujer (2009). 89-09. *20 años trabajando para la igualdad*. CD-ROM. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 2009.
- Instituto de la Mujer (2010). *Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2012). Guía de actuación contra el ciberacoso. Disponible en http://menores.osi.es/sites/default/files/Guia_lucha_ciberacoso_menores_osi.pdf
- Jackson, D. (2003). Broadening constructions of family violence: Mother's perspectives of aggression from their children. *Child and Family Social Work*, 8(4), 321-329.
- Jaureguizar, J. e Ibabe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad: el papel mediador de las conductas antisociales. *Revista de Psicología Social*, 27, 7-24.
- Jessor, R. y Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development. A longitudinal study of youth*. London: Academic Press.
- Jiménez, T.I., Estévez, E., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 473- 485.
- Jiménez, T.I., y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89.
- Jiménez, T.I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Jiménez, T.I., Musitu, G., Ramos, M.J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37, 959-974.

- Johnson, J.G., Cohen, P., Gould, M.S., Kasen, S., Brown, J. y Brook, J.S. (2002). Childhood adversities, interpersonal difficulties, and risk for suicide attempts during late adolescence and early adulthood. *Archives of General Psychiatry* 59(8), 741-749.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender solos y juntos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique S. A.
- Johnson, H.D., LaVoie, J.C. y Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: Predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 304-318.
- Johnson, D. y Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Association*, 25(5), 665-677.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2003). Empathy and offending: A systematic review and metaanalysis. *Aggression and Violent Behaviour*, 9(5), 441-76.
- Juvonen, J. y Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M.J. Prinstein y K.A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). New York: Guilford Press.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 671-674.
- Karakurt, G. y Cumbie, T. (2012). The relationship between egalitarianism, dominance, and violence in intimate relationships. *Journal of Family Violence*, 27(2), 115-122.
- Kaufman, M. (1994). Men, feminism, and men's contradictory experiences of power. En H. Brod y M. Kaufman (Eds.), *Research on Men and Masculinities Series: Theorizing masculinities* (pp. 142-165). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kazdin, A. (1995). *Conduct disorder in childhood and adolescence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kazdin, A. y Buena-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Keenan, K., Loeber, R. y Green, S. (1999). Conduct disorder in girls: A review of the literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 3-19.
- Kennair, N. y Mellor, D. (2007). Parent abuse: A review. *Child Psychiatry and Human Development*, 38, 203-219.
- Kennedy, T.D., Edmonds, W.A., Dann, K.T. J. y Burnett, K.F. (2010). The clinical and adaptive features of young offenders with histories of child-parent violence. *Journal of Family Violence*, 25(5), 509-520.

- Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Kethineni, S. (2004). Youth-on-parent violence in a Central Illinois County. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(4), 374-394.
- Kochenderfer, B.J. y Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Wardrop, J.L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.
- Kochanska, G. (1993). Toward synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325- 347.
- Kovacs, M., Paulauskas, S., Gatsonis, C. y Richards, C. (1988). Depressive disorders in childhood: III. A longitudinal study of comorbidity with and risk for conduct disorders. *Journal of Affective Disorders*, 15(3), 205-217.
- Kraaij, V., Garnefski, N., Wilde, E. y Dijkstra, A. (2003). Negative life events and depressive symptoms in late adolescence: Bonding and cognitive coping as vulnerability factors? *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 185-193.
- Kratcoski, P. (1985). Youth violence directed toward significant others. *Journal of Adolescence*, 8(2), 145-157.
- Krauskopf, D. (1995). *Las conductas de riesgo en la fase juvenil*. Presentado en Encuentro Internacional sobre Salud Adolescente, Mayo, Cartagena de Indias, Colombia. Consultado el 6 de agosto de 2011 en http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200803130018_4_2_0.pdf
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Ediciones Pirámide.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27(2), 102-110.
- Lackey, C. y Williams, K.R. (1995). Social bonding and the cessation of partner violence across generations. *Journal of Marriage and the Family*, 57(2), 295- 305.
- Ladd, G.W. y Kochenderfer-Ladd, B.J. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96.

- Ladd, G.W. y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*, 1344-1367.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2003). Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families, 11*, 1-7.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. y Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Lavoie, F., Hébert, M., Vézina, L. y Dufort, F. (2001). *Facteurs associés à la violence dans es relations amoureuses à l'adolescence*. Quebec, Canada: Université Laval.
- Lewinsohn, P.M., Rohde, P. y Seeley, J.R. (1998). Major depressive disorder in older adolescents: Prevalence, risk factors and clinical implications. *Clinical Psychology Review, 18*(7), 765-794.
- Lewis, S.F. y Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review, 21*, 105-127.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers and Human Behavior, 23*(4), 1777-1791.
- Lila, M.S y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 72-78.
- Lincoln, S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Loeber, R. y Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin, 94*, 68-99.
- Loeber, R. y Farrington, D.P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Developmental and Psychopathology, 12*, 737-762.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: some common misconceptions and controversies. *American Psychologist, 53*, 242-259.
- Luengo, M., Sobral, J., Romero, E. y Gómez, J. (2002). Biología, personalidad y delincuencia. *Psicothema, 14*, 16-25.
- McCloskey, L.A. y Lichter, E. (2003). Childhood exposure to marital violence and adolescent aggression: Psychological mediators in the cycle of violence. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(4), 1-23.

- MacIver, R. (1950). *The rampants we ward*. New York: MacMillan.
- MacKinnon-Lewis, C., Starnes, R., Volling, B. y Johnson, S. (1997). Perceptions of parenting as predictors of boy's sibling and peer relations. *Developmental Psychology*, *33*, 1024-1031.
- Magdol, L., Moffitt, T.E., Caspi, A. y Silva, P.A. (1998). Developmental antecedents of partner abuse: A prospective-longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, *107*, 375-389.
- Makin-Byrd, K. y Bierman, K. (2013). Individual and family predictors of the perpetration of dating violence and victimization in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(4), 536-550.
- Malik, S., Sorenson, S.B. y Aneshensel, C.S. (1997). Community and dating violence among adolescents: Perpetration and victimization. *Journal of Adolescent Health*, *21*(5), 291-302.
- Marcus, R. (2007). *Aggression and violence in adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Markus, H.R. y Wurf, E. (1987). The dynamic selfconcept: A social psychological perspectives. *Annual Review of Psychology*, *38*, 299-337.
- Martín, A., Martínez, J.M., López, J.S., Martín, M.J. y Martín, J.M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martínez, B., Amador, L., Moreno, D. y Musitu, G. (2011). Implicación y participación comunitarias y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, *21*, 205-214.
- Martínez, B., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, *388*(2), 5-15.
- Martínez, B., Moreno, D., Amador, L. y Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention*, *20*, 149-160.
- Martínez, B., Moreno, D., Musitu, G., Sánchez, J.C. y Villarreal, M.E. (2012). *El tránsito del adolescente: retos y oportunidades*. Valencia: Palmero Ediciones.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *8*, 679-692.

- Martínez, B., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37, 247-258.
- Mayeux, L. y Cillessen, A.H.N. (2008). It's not just being popular, it's knowing it, too: The role of self-perceptions of status in the associations between peer status and aggression. *Social Development*, 17(4), 871-888.
- Mayhue, L.K. y Kennedy, R.E. (1990). *Longitudinal changes in parent-child relations as precursors of suicidal ideation in mid-adolescence*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Atlanta, GA.
- McCloskey, L.A. y Lichter, E.L. (2003). The contribution of marital violence to adolescent aggression acts across different relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(4), 390-412.
- McCord, J. (1988). Parental aggressiveness and physical punishment in long-term perspective. En G. Hotaling, D. Finkelhor, J. Kirkpatrick y M. Straus (Eds.), *Family Abuse and its Consequences: New Directions in Research* (pp. 91-98). Beverly Hills: Sage.
- McDonnell, J., Ott, J. y Mitchell, M. (2010). Predicting dating violence victimization and perpetration among middle and high school students in a rural southern community. *Child Youth Services Review*, 32, 1458-1463.
- McKenna, P. (2007). The rise of cyberbullying. *The New Scientist*, 195, 26-27.
- MacKinnon-Lewis, C., Starnes, R., Volling, B. y Johnson, S. (1997). Perceptions of parenting as predictors of boys' sibling and peer relations. *Developmental Psychology*, 33, 1024-1031.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N. y Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157.
- Meltzer, H., Vostanis, R., Ford, T., Bebbington, P. y Dennis, M. (2011). Victims of bullying in childhood and suicide attempts in adulthood. *European Psychiatry* 26, 498-503.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). *Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria*. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218.
- Meras, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Estudios de Juventud*, 62, 143-150.
- Merton, R. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3, 672-682.

- Micucci, J.A. (1995). Adolescents who assault their parents: A family systems approach to treatment. *Psychotherapy*, 32(1), 154-161.
- Miller, L.M. (2011). Physical abuse in a college setting: A study of perceptions and participation in abusive dating relationships. *Journal of Family Violence*, 26, 71-80.
- Miller, P. y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Milletich, R., Kelley, M., Doane, A. y Pearson M. (2010). Exposure to interparental violence and childhood physical and emotional abuse as related to physical aggression in undergraduate dating relationships. *Journal of Family Violence*, 25, 627-637.
- Ministerio de Justicia (2011). Circular 1/2010, sobre el tratamiento desde el sistema de justicia juvenil de los malos tratos de los menores contra sus ascendientes. Disponible en http://www.fiscal.es/cs/Satellite?c=Page&cid=1242052134611&language=es&pagename=PFiscal/Page/FGE_memorias&selAnio=2011
- Mirón, L., Luengo, A., Sobral, J. y Otero, J.M. (1988). Un análisis de la relación entre ambiente familiar y la delincuencia infantil. *Revista de Psicología Social*, 3, 165-180.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P. y Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399 – 424.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M. y Silva, P.A. (2001). *Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge: University Press.
- Moliné, J. y Larraur E. (2001). *Teorías criminológicas: explicación y prevención de la delincuencia*. Barcelona: Bosch.
- Molpeceres, M.A., Lucas, A. y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 87-105.
- Monks, C.P. y Coyne, I. (2011). *Bullying in Different Contexts*. Cambridge: University Press.
- Montemayor, R. y Hanson, E. (1985) A naturalistic view of conflict between adolescents and their parents and siblings. *Journal of Early Adolescence*, 5, 23-30.

- Moos, R.H. (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moreira, V., Sánchez, A. y Mirón, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia: relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, 100, 7-21.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009a). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123-136.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009b). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moreno, M., Vacas, C. y Roa, J.M. (2006). Victimización escolar y clima sociofamiliar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 12-17.
- Muñoz, M.V., Jiménez, I. y Moreno, M.C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24(2), 334-340.
- Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O'Leary, D.K. y González, M.P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304.
- Murray, J. y Farrington, D.P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Fundación Acción Familiar.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. y Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (Coords.), *Convivir con la violencia* (pp. 135-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Musitu, G. y García, F. (2004). *ESPA-29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., Martínez-Ferrer, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37, 249-261.
- Musitu, G. y Molpeceres, M.A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.

- Neto, F. y Barros, J. (2003). Predictors of loneliness among students and nuns in Angola and Portugal. *Journal of Psychology*, 137(4), 351–362.
- Nye, F.I. (1958). *Family Relationships and Delinquent Behavior*. New Cork: John Wiley and Sons.
- Noland, V., Liller, K., McDermott, R., Coulter, M. y Seraphine, A. (2004). Is adolescent sibling violence a precursor to college dating violence? *American Journal of Health Behavior*, 28, 13-23.
- Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género del Consejo General del Poder Judicial (2010). *Datos de denuncias, procedimientos penales y civiles registrados, órdenes de protección solicitadas en los Juzgados de Violencia sobre la Mujer (JVM) y sentencias dictadas por los órganos jurisdiccionales en esta materia en el año 2010*.
Disponible en <http://www.observatorioviolencia.org/documentos.php?id=283>
- O’Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 546-568.
- O’Keefe, M. y Treister, L. (1998). Victims of dating violence among high school students: Are the predictors different for males and females? *Violence Against Women*, 4, 195-223.
- Oldehinkel, A.J., Ormel, J., Veenstra, R., de Winter, A.F. y Verhulst, F.C. (2008). Parental divorce and offspring depressive symptoms: Dutch developmental trends during early adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 70(2), 284- 293.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: Qualitative and quantitative methods can really be mixed. *Developments in Sociology*, 20, 103-18.
- Olsen, J.P., Parra, G.R., Bennet, S.A. (2010). Predicting violence in romantic relationships during adolescence and emerging adulthood: A critical review of the mechanisms by which familial and peer influences operate. *Critical Psychology Review*, 30, 411-422.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Consultado el 29 de marzo de 2010 en http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9275324220_spa.pdf
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27, 191-216.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J. y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 63-72.
- Osgood, D.W., Johnston, L.D., O'Malley, P.M. y Bachman, J.G. (1988). The generality of deviance in adolescent and early adulthood. *American Sociological Review*, 53, 81-93.
- Pagani, L.S., Larocque, D., Vitaro, F., y Tremblay, R.E. (2003). Verbal and physical abuse toward mothers: The role of family configuration, environment, and coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 215-223.
- Pagani, L., Tremblay, R.E., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F. y McDuff, P. (2004). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers. *International Journal of Behavioural Development*, 28, 528-537.
- Paquette, J.A. y Underwood, M.K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimisation: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 242-266.
- Parker, J.G y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Paterson, R., Luntz, H., Perlesz, A. y Cotton, S. (2002). Adolescent violence towards parents: Maintaining family connections when the going gets tough. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 23, 90-100.
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Paulson, E. y Sputa, L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perception of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-381.
- Paulson, M.J., Coombs, R.H. y Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence*, 5(2), 121-133.

- Peek, C.W., Fischer, J.L. y Kidwell, J.S. (1985). Teenage violence toward parents: A neglected dimension of family violence. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 1051- 1058.
- 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.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Peña, F.M.E. (2010). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/12024/1/T28264.pdf>
- Peplau, L.A. y Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. En L.A. Peplau y D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: John Wiley and Sons.
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Connolly, J.A., Yuile, A., McMaster, L. y Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376-384.
- Pereira, R. y Bertino, L. (2009): Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental. *Redes: Revista De Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*, 21, 69-90.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perlman, D. y Landolt, M.A. (1999). Examination of loneliness in children, adolescents and in adults: Two solitudes or unified enterprise? En K.J. Rotenberg y H. Shelley (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 325-347). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perry, D.G., Hodges, E.V.E. y Egan, S.K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and a new model of family influence. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford Press.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: PUF (Ed. Cast., 1983: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella).
- Pianta, R.C. y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Piñero, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

- Polaino-Lorente, A. (1988). *Las depresiones infantiles*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Povedano, A., Jiménez, T. y Valdivieso, L. (2013). Violencia en parejas adolescentes. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y familia: nuevos restos en el siglo XXI* (pp. 145-146). México: Trillas.
- Price, E.L. y Byers, E.S. (1999). The attitudes towards dating violence scales: Development and initial validation. *Journal of Family Violence, 14*(4), 351-375.
- Prinstein, M.J., Boergers, J. y Vernberg, E.M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(4), 479, 491.
- Prinstein, M.J., y Cillessen, A.H.N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 310-342.
- Proctor, L.J. (2006). Children growing up in a violent community: The role of the family. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 558-576.
- Proctor, C.L., Linley, P.A. y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies, 10*, 583-630.
- Putallaz, M., Grimes, C.L., Foster, K.J., Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology, 45*, 523-547.
- Quintana, A., Montgomery, W. y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista IIPSI, 12*(1), 153-171.
- Ramírez, C. y Núñez D. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 15*, 273-283.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22º ed.). Consultado el 18 de junio de 2010 en <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Rechea, C. y Cuervo, A.L. (2010). Menores agresores en el ámbito familiar. Centro de investigación en criminología, Universidad de Castilla La Mancha. Disponible en <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/18-2010.pdf>
- Reckless, W.C. (1961). A new theory of delinquency and crime. *Federal Probation, 25*, 42-46.
- Reddy, R., Rhodes, J.E. y Mulhall, P (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119-138.

- Reifman, A. y Windle, M. (1995). Adolescent suicidal behaviors as a function of depression, hopelessness, alcohol use, and social support: A longitudinal investigation. *American Journal of Community Psychology*, 23(3), 329-354.
- Reiss, A. (1951). Delinquency as a failure of personal and social controls. *American Sociological Review*, 16, 196-207.
- Rey, C.A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 227-241.
- Reynolds, C.R y Kamphaus, R. (1992). *Behavior Assessment System for Children*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Riesman, D. (1981). *La muchedumbre solitaria*. Barcelona: Paidós.
- Rigby, K. y Rump, E. (1979). The generality of attitude to authority. *Human Relations*, 32, 469-487.
- Ríos, J.A. (1994). *Manual de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- Rivera-Rivera, L., Allen-Leigh, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayala, R. y Lazcano-Ponce, E. (2007). Prevalence and correlates of adolescent dating violence: Baseline study of a cohort of 7960 male and female Mexican public school students. *Preventive Medicine*, 44, 477-484.
- Roberts T.A., Klein, J.D. y Fisher, S. (2003). Longitudinal effect of intimate partner abuse on high-risk behavior among adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157, 875-881.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rohde, P., Lewinsohn, P.M. y Seeley, J.R. (1991). Comorbidity of unipolar depression: II. Comorbidity with other mental disorders in adolescent and adults. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 314-222.
- Rojas-Solís, J.L. (2013). Violencia en el noviazgo y sociedad mexicana posmoderna. Algunos apuntes sobre la figura del agresor y las agresiones bidireccionales. *Uaricha Revista de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, 10(22), 1-19. Disponible en http://www.revistauaricha.org/Articulos/uaricha_1022_001-019.pdf
- Romaní, F. y Gutiérrez, C. (2010). Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, 2007. *Revista Peruana de Epidemiología*, 14, 1- 9.
- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C., y Antolín, M. (2007). *La violencia de los jóvenes en la familia: una aproximación a los menores denunciados por sus padres*. Documentos de Trabajo. Centro de Estudios Jurídicos del Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña.

- Roperti, E. (2006). *Padres víctimas, hijos maltratadores. Pautas para controlar y erradicar la violencia en los adolescentes*. Madrid. Espasa Calpe.
- Routt, G. y Anderson, L. (2011). Adolescent violence towards parents. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 20(1), 1-19.
- Rutter, M. y Giller, H. (1983). *Juvenile delinquency: Trends and perspectives*. New York: Penguin Books.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. En K. Rubin, W. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 322-340). New York: Guilford Press.
- Samaniego, E. y Freixas, A. (2010). Estudio sobre la identificación y vivencia de violencia en parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 28(3), 349-366.
- Sampson, S.M. y Mrazek, D.A. (2001). Depression in adolescence. *Current Opinion in Pediatrics*, 13, 586-590.
- Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación de bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J., Iborra, I., García, y Martínez, P. (2010). *III Informe internacional. Violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja. Estadísticas y legislación*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Scarpa, A. y Haden, S.C. (2006). Community violence victimization and aggressive behavior: The moderating effects of coping and social support. *Aggressive Behavior*, 32(5), 502-515.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S. y Bates, J.E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.
- Sebastián, J., Ortiz, B., Gil, M., Gutiérrez del Arroyo, M., Hernaiz, A. y Hernández, J. (2010). La violencia en las relaciones de pareja de los jóvenes. ¿Hacia dónde caminamos? *Clínica Contemporánea*, 1, 71-83.

- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sempere, M., Losa, B., Pérez, M., Esteve, G. y Cerdá, M. (2005). *Estudio cualitativo de menores y jóvenes con medidas de internamiento por delitos de violencia intrafamiliar*. Barcelona: Àmbit social i criminològic. Centre D'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Serrano, Á. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sevilla, C.M y Hernández, M.A. (2006). *El perfil del alumno agresor en la escuela*. VI Congreso Internacional Virtual de Educación, Febrero, Murcia. Disponible en [http://www.acosomoral.org/pdf/El perfil del alumno agresor en la escue.pdf](http://www.acosomoral.org/pdf/El_perfil_del_alumno_agresor_en_la_escue.pdf)
- Shaffer, D. y Pfeffer, C.R. (2001). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with suicidal behavior. *Journal of American Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 40(7), 24-51.
- Sheline, J., Skipper, B. y Broadhead, W. (1994). Risk factors for violent behaviour in elementary school boys: Have you hugged your child today? *American Journal of Public Health*, 84(4), 661-663.
- Sippola, L.K. y Bukowski, W.M. (1999). Self, other and loneliness from a developmental perspective. En K. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness during childhood and adolescence* (pp. 280-295). New York: Cambridge.
- Skrzypiec, G. (2008). *Living and learning at School*. Documento presentado en la Conferencia anual de la Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia. Disponible en <http://www.aare.edu.au/data/publications/2008/skr081125.pdf>
- Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child y Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Spence, S., Najman, J., Bor, W., O'Callaghan, M. y Williams, G. (2002). Maternal anxiety and depression, poverty and marital relationship factors during early childhood as predictors of anxiety and depressive symptoms in adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 457-469.
- Steinberg, L. (1987). Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, 23, 451-460.

- Stevens, V., De Bordeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: Aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16(2), 155-167.
- Stipek, D. y Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79, 1721-1735.
- Stoff, D.M., Breiling, J. y Maser, J.D. (1997). *Handbook of antisocial behavior*. New York: Wiley.
- Storch, E.A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Straus, M.A. y Stewart, J.H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child, and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 55-70.
- Strauss, A.L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. CA: Sage Publications.
- Sturge-Apple, M.L., Davies, P.T. y Cummings, E.M. (2006). Impact of hostility and withdrawal in interparental conflict on parental emotional unavailability and children's adjustment difficulties. *Child Development*, 77, 1623-1641.
- Suárez, C. (2014). *Los adolescentes y el alcohol: entre ciencia y experiencia*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Suárez, C., del Moral, G. y González, M.T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79.
- Sutherland, E. (1947). *Principles of criminology*. Philadelphia: Lippincott.
- Sutherland, E. y Cressey, D. (1974): *Criminology*. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Sutherland, E. y Cressey, D. (1978). *Principles of criminology*. Philadelphia PA: Lippincott.
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.

- Sykes, G. y Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22, 664–670.
- Tapper, K. y Boulton, J.M. (2004). Sex difference in levels of physical, verbal and indirect aggression amongst primary school children and their association with beliefs about aggression. *Aggressive Behaviour*, 30, 123-145.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tolan, P., Gorman-Smith, D. y Henry, D. (2003). The developmental ecology of urban males' youth violence. *Developmental Psychology*, 39(2), 274-291.
- Toolan, J.M. (1962). Depression in children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 32, 404-414.
- Torres, C., Robles, J.M. y de Marco, S. (2013). El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Disponible en http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/El_Ciberac_Juventud.pdf
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trickett, E.J., Leone, P.E., Fink, C.M. y Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 59, 441-420.
- Tourigny, M., Lavoie, F., Vézina, J. y Pelletier, V. (2006). La violence subie par des adolescentes dans leurs fréquentations amoureuses: incidence et facteurs associés. *Revue de psychoéducation*, 35(2), 323-354.
- Ulman, A. y Strauss, M.A. (2003). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 34, 41-60.
- Undurraga, C. y Avendaño, C. (1998). Dimensión psicológica de la pobreza. *Psyche*, 6, 57-63.
- Vagi, K., Rothman, E., Latzman, N., Tharp, A., Hall, D. y Breiding, M. (2013). Beyond Correlates: A Review of Risk and Protective Factors for Adolescent Dating Violence Perpetration. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 633-649.
- Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2006). Aggression and social status: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32(4), 396–408.
- Valles, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Valois, R.F., Paxton, R.J., Zullig, K.J. y Huebner, E.S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695–707.
- Valois, R.F., Zullig, K.J., Huebner, E.S. y Drane, W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25(4), 353- 366.
- Valzelli, L. (1983). *Psicobiología de la agresión y la violencia*. Madrid: Alhambra.
- Vander Ven, T. y Cullen, F. (2004). The impact of maternal employment on serious youth crime: Do working conditions matter? *Crime and Delinquency*, 50(2), 272-291.
- Vázquez, C. (2003), *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas*. Madrid: Colex.
- Vermeiren, R. (2003). Psychopathology and delinquency in adolescents: A descriptive and developmental perspective. *Clinical Psychology Review* 23, 277–318.
- Vézina, J. y Hébert, M. (2007). Risk factors for victimization in romantic relationships of young women: A review of empirical studies and implications for prevention. *Trauma, Violence, and Abuse*, 8(1), 33–66.
- Vicary, J.R., Klingaman, L.R. y Harkness, W.L. (1995). Risk factors associated with date rape and sexual assault of adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 18(3), 289-306.
- Viejo, C. (2012). Dating violence y cortejo adolescente. Un estudio sobre la violencia en las parejas sentimentales de los jóvenes andaluces. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R.E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313–325.
- Walker, L. (1979). *The battered women*. New York: Harper and Row.
- Wallerstein, J.S. (1991). The long-term effects of divorce on children: A review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(3), 349-360.
- Walsh, J.A. y Krienert, J.L. (2007). Child–parent violence: An empirical analysis of offender, victim, and event characteristics in a national sample of reported incidents. *Journal of Family Violence*, 22, 563-574.
- Watson-Gegeo, K.A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22(4), 575-592.

- Webster, C., MacDonald, R. y Simpson, M. (2006). Predicting criminality? Risk factors, neighborhood influence and desistance. *Youth Justice*, 6(1), 7-22.
- Weiss, R.S. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells, M.G. (1987). Adolescent violence against parents: An assessment. *Family Therapy*, 14(2), 125-133.
- Wells, L.E. y Rankin, J.H. (1991). Families and delinquency: A meta-analysis of the impact of broken homes. *Social Problems*, 38, 71-93.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Williams, T.S., Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. y Laporte, L. (2008). Risk models of dating aggression across different adolescent relationships: A developmental psychopathology approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 622-632.
- Wilson, B. (1987). *Rehabilitation of memory*. Nueva York: The Guildford Press.
- Windle, M. y Mrug, S. (2009). Cross-gender violence perpetration and victimization among early adolescents and associations with attitudes toward dating conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 429-439.
- Wolke, D. y Samara, M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 1015-1029.
- Ybarra, M. y Mitchell, J. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, 121, 350-357.
- Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.
- Zillman, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale: Erlbaum.
- Zimmer-Gembeck, M., Siebenbruner, J. y Collins, A. (2001). Diverse aspects of dating: Associations with psychological functioning from early to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 24, 313-336.