

VARIABLES PSICOLÓGICAS COMUNES EN LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES Y LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: UN ESTUDIO CUALITATIVO

Psychological variables common in school violence between peers and filial-parental violence: a qualitative study

Variáveis psicológicas comuns na violência escolar entre iguais e a violência filio-parental: um estudo qualitativo

Fecha de recepción: 2017/05/02 // Fecha concepto de evaluación: 2017/06/28 // Fecha de aprobación: 2017/08/25

Alejandra Castañeda de la Paz

Doctora en Psicología.
Departamento de Educación y Psicología Social,
Universidad Pablo de Olavide,
Sevilla, España.
alejandramallen@gmail.com

Gonzalo del Moral Arroyo

Doctor en Psicología.
Profesor del Departamento de Psicología y Antropología,
Universidad de Extremadura,
Badajoz, España.
gonzalodelmoral@unex.es

Cristian Suárez Relinque

Doctor en Psicología.
Departamento de Educación y Psicología Social,
Universidad Pablo de Olavide,
Sevilla, España.
csuarel@upo.es

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Castañeda, A., Del Moral, G. & Suárez, C. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo. *Revista Criminalidad*, 59 (3): 141-152.

Resumen

Objetivo: conocer de manera conjunta la influencia que, sobre la Violencia Escolar (VE) y la Violencia Filio-Parental (VFP), ejercen ciertos indicadores de ajuste individual (empatía y autoestima) y de tipo social (estatus social y relación con los iguales). **Método:** se llevó a cabo un estudio cualitativo con adolescentes, padres, profesorado y técnicos de centros de menores. **Resultados:** para la mayoría de los sujetos participantes, los acosadores/agresores de ambos estudios presentan baja autoestima y dificultades empáticas.

Sin embargo, la VE proporciona estatus y aceptación social por parte del grupo de pares, mientras que la VFP genera rechazo, por lo que tiende a mantenerse oculta. **Conclusiones:** los agresores hacia los progenitores buscan la aceptación de los pares a través de conductas violentas en el entorno escolar, un aspecto que daría lugar a que coexistan al mismo tiempo las conductas de agresión en los ámbitos familiar y escolar.

Palabras clave

Violencia escolar, violencia filio-parental, autoestima, empatía, estatus social, adolescencia (Fuente: Tesauro de política criminal latinoamericana - ILANUD).

Abstract

Objective: getting to know jointly the influence exerted on School Violence (“Violencia Escolar “VE”) and Filial-Parental Violence (“VFP”) by certain indicators of both individual adjustment (empathy and self-esteem) and social type (social status and relationship with peers). **Method:** a qualitative study was carried out among probation centers/juvenile facility’s adolescents, parents, teaching staff and technicians.

Results: To most participants, bullies / aggressors in both studies reveal low self-esteem and empathic difficulties.

However, VE provides them with some kind of status and social acceptance from their group of peers, while VFP generates rejection; therefore, it tends to be hidden. **Conclusions:** aggressors against parents seek the acceptance of peers through violent behaviors in the school environment, this being an aspect that would lead to the coexistence of aggressive conducts both within the family and in the school environment.

Key words

School violence, filial-parental violence, self-esteem, empathy, social status, adolescence (Source: Tesouro de política criminal latinoamericana - ILANUD).

Resumo

Objetivo: conhecer conjuntamente a influência que, na Violência Escolar (VE) e a Violência Filio-Parental (VFP), exercem determinados indicadores do ajuste individual (empatia e autoestima) e do tipo social (status social e relação com iguais). **Método:** um estudo qualitativo com adolescentes, pais, equipe de funcionários de ensino e técnicos dos centros dos menores foi realizado. **Resultados:** para a maioria dos mais dos sujeitos participantes, os acozadores/agressores de ambos os estudos apresentam baixa autoestima e di-

ficuldades empáticas. Não obstante, a VE fornece o status e a aceitação social na parte do grupo dos pares, enquanto que VFP gera a rejeição, razão porque tende a permanecer oculta. **Conclusões:** os agressores para os progenitores procuram a aceitação dos pares através das condutas violentas no ambiente escolar, um aspecto que causa que as condutas da agressão coexistam ao mesmo tempo nos âmbitos familiar e escolar.

Palabras claves

Violência escolar, violência filio-parental, autoestima, empatia, status social, adolescência (fonte: Tesouro de política criminal latino-americana - ILANUD).

Introducción

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. Los datos ofrecidos en investigaciones previas realizadas en España (Calvete, Orue & Gámez-Guadix, 2013; Calvete, Orue & Sampedro, 2011; Defensor del Pueblo, 2007; Ibabe & Jaureguizar, 2010; Cerezo, 2009), evidencian que en estos últimos años se ha producido un incremento considerable en conductas violentas de los adolescentes, dirigidas contra el grupo de iguales y los progenitores. De los dos tipos de expresiones violentas, la violencia filio-parental (en

adelante VFP) ha recibido menos más atención de la comunidad científica y educativa que la violencia escolar entre iguales (en adelante VE), ya que se trata de un fenómeno relativamente reciente. Dada esta situación, en el presente estudio se ha optado por incorporar variables estudiadas con amplitud en la VE y que han sido determinantes en la explicación de estos comportamientos, con el objeto de conocer su posible influencia en los casos de VFP.

Sucede así con el estatus, que hace referencia al grado de aceptación social de un alumno en su clase (Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu, 2008). 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 (Cerezo & Ato, 2010; Mayeux & Cillesen, 2008; Sánchez & Cerezo, 2011). En este sentido, los acosadores, lejos de ser figuras hurañas, aisladas y difíciles de identificar, son percibidos como populares, poderosos y “cool” por sus compañeros (Juvonen & Galván, 2008; Salmivalli, 2010; Van Der Schoot, Van Der Velden, Boomb & Brugman, 2010). Este aspecto pone de manifiesto, en cuanto a las relaciones con los pares que establecen los *bullies*, que llevar a cabo conductas coercitivas y dominantes no implica falta de integración o déficit de amistades (Musitu, Estévez & Jiménez, 2010). Sin embargo, parece no suceder lo mismo cuando se trata de la VFP. 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, lejos de proporcionar estatus, provoquen el rechazo de los iguales (Bobic, 2004), considerándose un factor de riesgo para la progresión de la VFP que el agresor utilice la violencia contra sus progenitores como un modo de obtener estatus y reputación en su grupo de pares.

En cuanto a variables de ajuste individual, como la empatía y la autoestima, en la literatura científica se ha constatado que ambos constructos actúan como factores de protección frente al comportamiento violento, favoreciendo la conducta prosocial o altruista (Garaigordobil, Martínez-Valderrey & Aliri, 2013; Jolliffe & Farrington, 2003; Martínez, Murgui, Musitu & Monreal, 2009; Miller & Eisenberg, 1988; Muñoz, Carreras & Braza, 2004). Sin embargo, los actos vandálicos o las conductas violentas también pueden tener un efecto beneficioso para la autoestima, ya que, como se ha comentado, la violencia en determinados contextos sirve para mantener la reputación del adolescente en el grupo de iguales (Emler, 2001; Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteaquedo & Torregrosa, 2012). Para establecer una correlación positiva entre conducta violenta y autoestima es importante tener en cuenta la multidimensionalidad de este constructo, siendo así que los acosadores escolares se perciben a sí mismos como altamente competentes en los dominios de la autoestima social, más competentes incluso que sus compañeros no implicados en problemas de agresión en la escuela (Jiménez, Estévez, Musitu & Murgui, 2007). Por su parte, en la mayoría de estudios sobre VFP, se pone de manifiesto la presencia de baja autoestima en los agresores (Calvete *et al.*, 2011; Paulson, Coombs & Landsverk, 1990; Sempere, Losa, Pérez, Esteve & Cerdá, 2005), más negativa incluso que la de los chicos que cometen otro tipo de delitos (Ibabe, Jaureguizar & Díaz, 2007), por lo que parece que su papel podría diferir con respecto al desempeñado en la VE.

Por último, y respecto de la empatía, 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, Bartini & Brooks, 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 & Coyne, 2011). En los casos de VFP, la evidencia empírica destaca la falta de empatía de los hijos agresores, aspecto que podría estar relacionado con el trastorno disocial que ha sido diagnosticado en muchos de ellos (Castañeda, Garrido-Fernández & Lanzarote, 2012; Garrido, 2006; Roperti, 2006). En otros estudios, sin embargo (Sempere *et al.*, 2005), se afirma que la medida de internamiento ha propiciado en algunos de estos menores sentimientos empáticos hacia sus progenitores.

En la extensa revisión de la literatura llevada a cabo no se ha identificado ningún trabajo de investigación que se interrogue por los factores individuales y sociales comunes que podrían compartir la VE y la VFP, siendo este un aspecto muy interesante, sobre todo pensando en la identificación de variables específicas que pudieran servir para aumentar la comprensión de distintas manifestaciones de la violencia en la etapa adolescente y optimizar el diseño de programas preventivos multiviolenia. En concreto, este estudio se plantea como objetivo conocer de manera conjunta la influencia que, sobre la VE y la VFP, ejercen ciertos indicadores de ajustes individuales (autoestima y empatía) y de tipo social (estatus y relación con el grupo de pares).

Método

Diseño

Para lograr una comprensión global, descriptiva e interpretativa de influencia que ciertas variables individuales y sociales tienen en la VE y la VFP, consideramos que un diseño cualitativo es la opción más pertinente. En concreto, hemos optado por seguir los pasos propuestos por la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*, tal y como los propusieron Strauss y Corbin (1998).

El uso de la metodología cualitativa, tal y como se propone en el estudio, presenta dos beneficios fundamentales. Por un lado, debe indicarse que el hecho de emplear grupos de discusión y entrevistas a fondo aporta la ventaja de permitir recoger información de forma natural sobre cómo se percibe el ambiente, más allá de como exista en la realidad objetiva

(Brofenbrenner, 1979), y diferentes estudios avalan su validez (Sutherland & Shepherd, 2001; Zapert, Snow & Tebes, 2002). Por otro lado, aunque numerosos estudios usan un solo tipo de evaluación (e. g., autopercepción o evaluación por los iguales), se ha sugerido que obtener información de diferentes informantes es el enfoque más comprensivo para estudiar *bullying* y victimización (Salmivalli & 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. Ladd y Kochenderfer-Ladd (2002) combinaron diversos informantes (autopercepción, iguales, padres y profesores) para estudiar la victimización, y se obtuvo la mejor predicción de ajuste relacional (soledad, rechazo y otros problemas sociales). En términos de predicción del ajuste futuro, las aproximaciones multiinformantes arroja mejores estimaciones que aquellas basadas en un solo informante (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Swearer, Spelage, Vaillancourt & Hymel, 2010).

Muestra

Para evaluar la VE se han seleccionado intencionalmente 15 adolescentes (ocho chicas y siete chicos), escolarizados en el Centro de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía (España), de edades comprendidas entre los 11 y 16 años; dos padres y cinco madres, quienes tenían al menos a un hijo escolarizado en el citado centro, y ocho profesores integrantes del claustro del centro (cuatro profesores y cuatro profesoras). Para evaluar la VFP, los participantes de la investigación fueron nueve adolescentes que cumplían medidas por violencia hacia sus padres, 12 progenitores (siete padres y cinco madres) y cuatro expertos que llevan a cabo el programa de tratamiento (dos psicólogos, una trabajadora social y un director del centro), todos ellos vinculados al Centro de Menores de Sevilla (España).

En total participaron 24 adolescentes, 19 progenitores y 12 profesionales, como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1.
Resumen de participantes en el estudio

	Sexo	Adolescentes	Padres	Profesionales	TOTAL
Estudio uno Violencia escolar	V	7	2	4	30
	M	8	5	4	
Estudio dos Violencia filio-parental	V	9	7	2	25
	M	5	5	2	
Total		24	19	12	55

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

Para la obtención de la información se optó 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”.

La elección de los grupos de discusión, como instrumento para la investigación, no es aleatoria, sino que responde a los objetivos de la 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). Se utilizó un guion-base de preguntas abiertas para cada uno de los estudios, a partir del cual poder explorar las teorías sobre la VE y la VFP. Estos guiones fueron usados para adolescentes, progenitores y profesionales en ambos estudios, con pequeñas variaciones de adaptación de las preguntas a cada grupo de edad. En la tabla 2 se puede observar de manera detallada la distribución de grupos de discusión por contexto de recogida de datos, así como la composición de cada uno de ellos.

Tabla 2.
Distribución de grupos de discusión y contexto de recogida de datos

Estudios	Estrategias recogida inf.	Localización	Situación zona
Estudio VE	-2 grupos de discusión adolescentes	Córdoba (España)	IES público. Parte del alumnado proviene de zonas de transformación social. Zona urbana
	-2 grupos de discusión mixtos, profesorado y padres		
	-1 grupo de discusión madres		
Estudio VFP	-1 grupo de discusión adolescentes	Sevilla (España)	Centro de menores
	-2 grupos de discusión padres madres		
	-1 grupo de discusión expertos		

Distribución de grupos de discusión por contexto de recogida de datos

Nota: IES-Instituto de Enseñanza Secundaria

Fuente: elaboración propia

Para el estudio sobre VE se formaron cinco grupos de discusión, con una duración de 90 minutos cada uno, mientras que para el estudio sobre VFP se conformaron cuatro grupos de discusión distintos, de 75 minutos de duración aproximadamente. La conducción de ambos estudios 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.

Procedimiento

Para el estudio sobre VE se optó por la elección intencional del IES Averroes (Córdoba, España), 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 este modo, el planteamiento cualitativo del estudio sobre VE 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 conformarían 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 sexo 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, tras ser corroborada esta detección por el Equipo de Convivencia del centro. Los padres y madres participantes fueron seleccionados por la responsable del Aula de Convivencia con base en que estaban colaborando en el programa de Padre Ayudante, eran miembros de alguna AMPA 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.

El estudio sobre VFP 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. Se contó con la colaboración de la Dirección General de Justicia Juvenil de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía y de la Fundación Diagrama. Se seleccionó un centro, donde se realizaba un tratamiento específico para menores con medidas judiciales por violencia

filio-parental y sus familias. Los grupos de discusión fueron organizados por el equipo técnico, previa solicitud a las fiscalías correspondientes del permiso para la participación de los menores en el grupo de discusión, así como para la grabación de la sesión. Esta se llevó a cabo en el propio centro, con la presencia de uno de los psicólogos del equipo técnico del centro durante todo el tiempo. Los grupos de discusión con padres fueron dos, y se aprovechó 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 uno. 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.

Análisis de datos

Para el proceso de análisis se ha seguido una adaptación del esquema propuesto por la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), tal y como lo proponen Strauss y Corbin (1998). Las fases del análisis se especifican a continuación:

1. Preparación de archivos de datos brutos: las respuestas de los participantes fueron transcritas e informatizadas para su tratamiento posterior con un programa computarizado de análisis de datos cualitativos (específicamente, el ATLAS.ti 5.0).

2. Primer análisis de los datos en bruto: cada investigador identificó y definió fragmentos significativos del texto y los fue codificando de manera intuitiva, abierta y sin presupuestos teóricos prefijados (proceso de codificación abierta). El procedimiento seguido inicialmente fue la codificación línea a línea, usando para este el ATLAS.ti 5.0 y dando prioridad a las expresiones y términos utilizados en forma directa por los participantes en el estudio (codificación *in vivo*).

3. Desarrollo de las categorías iniciales (codificación axial): tras finalizar este proceso y como estrategia encaminada a la validez del estudio, ambos investigadores contrastaron sus sistemas de categorías. Hubo un acuerdo sobre las categorías propuestas por ambos analistas, utilizando para ello el inter-coder reliability calculator Recal2 (<http://dfreelon.org/utills/recalfront/recal2/>), que permitió obtener un coeficiente de fiabilidad Alpha de Krippendorff de 0,93. A partir de estas categorías acordadas, ambos investigadores trabajaron conjuntamente leyendo de nuevo los datos para reducir y agrupar las categorías, buscando temas secundarios, propiedades de categorías principales y secundarias, y eliminando categorías redundantes. Para ello siguieron un proceso denominado categorización familiar (Del Moral & Suárez, *in press*), un es-

quema analítico paso a paso para pasar de los códigos descriptivos resultantes de la codificación abierta a las primeras categorías analíticas.

4. Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades (codificación selectiva): en esta etapa las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas, resultantes de la categorización familiar que los analistas estaban de acuerdo con considerar como parte de un mismo esquema teórico, se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas; es decir, utilizando el método de comparación constante se descartaron categorías o hipótesis sobre relaciones entre las mismas, que pudimos anotar en la fase anterior al ver que solamente funcionaban en una situación determinada o carecían de poder explicativo suficiente.

Medidas de fiabilidad y validez

Para garantizar el rigor y la validez de la investigación, de suma importancia en los estudios cualitativos (Suárez, del Moral & González, 2013), se han utilizado cuatro medidas: en primer lugar, la triangulación intradatos, también conocida como método comparativo constante (Strauss & Corbin, 1998), consistente en la comparación sistemática de las categorías y sus propiedades derivadas del análisis de los datos en distintos fragmentos de un mismo material, entre diferentes materiales, entre distintos sujetos, en diferentes situaciones y en distintos momentos, para buscar regularidades o pautas que permitan definir una categoría, propiedad o relación derivada del análisis de datos como significativa.

En segundo lugar, la revisión de pares (Creswell & Miller, 2000), o triangulación interanalistas (Denzin, 1978), consistente en contrastar los resultados de la codificación de cada investigador, descartando aquellos en los que no se lograra un acuerdo. Para ello se empleó la herramienta Inter-coder reliability calculator Recal2. En tercer lugar, controles de credibilidad o de las partes interesadas (Thomas, 2003): en cada centro participante se ha realizado una sesión de devolución de los datos de la investigación, integrándose las aportaciones de los participantes y utilizándolas como *feedback* en el proceso de construcción de teoría. Finalmente, la literatura técnica ha servido en la fase de escritura para extender, validar y refinar el conocimiento del objeto de estudio (triangulación teórica).

Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados del estudio, organizados del siguiente modo: en

primer lugar, se presentarán los principales hallazgos referidos a la relación de la empatía, la autoestima, la relación con los iguales y el estatus social con la VE, para posteriormente analizar la relación de las citadas variables con la VFP. En cada apartado se incorporan las visiones de adolescentes, progenitores y profesorado/personal técnico, y quedan resumidas las principales aportaciones en una tabla resumen final (vid. tabla 3).

VE

Para los tres grupos de discusión sobre VE, uno de los factores que se relacionarían con este tipo de agresión sería la falta de empatía. Sin embargo, y 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”. Este tipo de empatía se define como la capacidad de un chico agresor para ponerse en el lugar de una víctima, pero no a nivel afectivo, sino cognitivo, con el fin de detectar su momento de mayor vulnerabilidad y hacerle un daño mayor.

La baja autoestima es otro de los factores que la muestra participante en el estudio ha relacionado con la conducta de acoso escolar. Para los adolescentes, muchos de sus compañeros inician estas conductas porque se quiere “dejar callado” a alguien o para no “quedar como un tonto” ante determinadas personas. Los progenitores refieren que la conducta violenta tiene como objetivo “ser mejores”. Los profesores, por su parte, añaden que la autoestima obtenida mediante la conducta violenta no es real, sino una “autoestima inflada”, ya que no corresponde a la de los que se quieren a sí mismos de verdad, sino a la que es el resultado de lo que les arenga el grupo.

Por otro lado, se hace una importante distinción, por parte del grupo adolescente, entre los *bullies* y los colaboradores (codificados con el código en vivo “chungos” y “tontos”, respectivamente). Según ellos, el verdadero problema son los *bullies* (“chungos”), ya que los colaboradores (“tontos”), a pesar de hacer daño y de ser disruptivos, tienen más opciones para el cambio y la convivencia con las demás personas (serán entonces más empáticos). Para el profesorado el cambio es posible, si bien los chicos que no cambian tienen dificultades para ponerse en el lugar del otro; son casos complicados, y se hipotetiza que tienen un gran resentimiento negativo, debido a carencias de afecto y cariño. 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.).

Tanto para los profesores como para los adolescentes, el grupo de iguales, lejos de manifestar rechazo hacia este tipo de violencia, constituye un soporte para la realización de la misma. Además, los chicos participantes en el estudio reconocen que se entienden mejor con los que muestran conductas disruptivas que con otras personas. Los adolescentes señalan que los acosadores se encuentran acompañados por iguales, que también agreden buscando seguridad para no ser agredidos, pero también por testigos que a la hora de una pelea empujarían y achucharían a las personas implicadas, instigando la agresión entre ellas y creando un contexto anti-diálogo.

Los profesores añaden que el gregarismo de los chicos trae consigo la imitación y reproducción de conductas agresivas iniciadas cruelmente por un alumno, dejándose llevar por la diversión momentánea o la presión de los iguales. Todo ello pone de manifiesto, tal y como señalan adolescentes y progenitores, que los agresores no serían figuras aisladas y escondidas; es más, tienen la necesidad de público, y para ellos es muy importante la opinión ajena. De hecho, tanto los adultos como los adolescentes señalan que con la conducta violenta estos chicos quieren ser percibidos con calificativos como “chulos”, “duros” o “agresivos”. Lejos de pasar inadvertidos, el objetivo es “destacar” y “hacerse los duros”, aspectos que subyacen a la conducta violenta, según la opinión de los profesores. En este sentido, 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.

VFP

Para los adolescentes implicados en los casos de VFP, hay dos posiciones relacionadas con la empatía, que se concretizan en las denuncias que interponen los padres y que los han llevado al centro. Por un lado, para algunos de estos menores, las denuncias son hechos incomprensibles de unos progenitores que no asumen la verdadera esencia de ser padre (si tienes un hijo, debes aceptar cómo sea este, 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.

Por su parte, los progenitores mantienen distintas perspectivas; 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 únicamente 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. Al igual que en el caso de los *bullies*, también aquí refieren la presencia de empatía negativa.

En cuanto a la influencia del grupo de iguales, los progenitores afirman que constituye uno de los indicadores de ajuste social más relacionado con la VFP. Según su punto de vista, la entrada en el instituto coincide con una serie de cambios—como es el cambio de amistades—, con las que el agresor lleva a cabo conductas antisociales que favorecen la violencia en el hogar. Por su parte, los expertos no identifican la influencia de los iguales como una variable de primer orden para explicar la aparición de la VFP. Argumentan que estos chicos ocultan a los iguales las agresiones hacia los padres, y solo en muy pocos casos el grupo de pares acepta y promueve estas conductas.

Con base en el discurso de los progenitores, se observa que muchos de estos chicos albergan sentimientos de inferioridad y baja autoestima. La manera como intentan compensar estos sentimientos es en el contexto escolar. En este sentido, tanto los padres como los adolescentes admiten la presencia de conductas violentas hacia compañeros y profesores, siendo esta la vía que utilizan estos chicos para ganar estatus, y de esta forma coexisten la VE y la VFP. La norma general es que la VFP no sea utilizada por los menores con el fin de alcanzar un estatus; es más, tiende a ser silenciada, porque los efectos pueden ser

justo lo contrario. Además, la violencia que ejercen en el contexto escolar trae consigo que el perfil del agresor hacia los progenitores no sea el de un chico

aislado, marginado o carente de amistades, aunque sí parece que las relaciones que establecen tienen lugar generalmente con jóvenes disociales.

Tabla 3.
Empatía, autoestima, estatus social y relación con los iguales en VE y VFP

Variables	Violencia escolar	Violencia filio-parental	Conclusiones
Empatía	Exp.: Dificultades empáticas. Exp.: Empatía afectiva en algunos acosadores. Ad.: Empatía negativa.	Pdr.: Empatía negativa. Empatía afectiva en algunos agresores. Ad.: Falta de empatía y empatía afectiva en determinados chicos.	VE y VFP Dificultades empáticas. Empatía negativa. Empatía afectiva en algunos acosadores/agresores.
Autoestima	Pdr*.: Baja autoestima. Uso de la violencia para “ser mejores”. Exp.: Baja autoestima. Autoestima inflada. Ad.: Baja autoestima. Uso de la violencia para “no quedar como un tonto”.	Pdr.: Sentimientos de inferioridad que los llevan a usar la violencia en el contexto escolar para obtener aprobación, estatus y autoestima social.	VE y VFP Baja autoestima. Sentimientos de inferioridad. Búsqueda de autoestima social mediante la conducta violenta en el contexto escolar.
Estatus social	Pdr.: Muy pendientes de la opinión ajena. Chulos, agresivos. Exp.: Destacar y hacerse el duro. Chulos. Ad.: Violencia para obtener reputación y estatus (hacerse el duro, ser chulos).	Pdr.: Los hijos ocultan la violencia filio-parental porque no proporciona estatus. Sentimiento de inferioridad que les lleva a usar la VE para ganar reputación. Exp.: Este tipo de violencia se oculta porque no proporciona estatus. Búsqueda del estatus a través de la VE	La VE proporciona estatus. La VFP se oculta porque no proporciona estatus
Relación con los iguales	Pdr.: Necesidad de público y grupo de apoyo para las peleas. Chicos aceptados e integrados con pares. Exp.: 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 Ad.: Apoyan o imitan la conducta violenta por: defensa, seguridad, estatus... Le animan a pelear. Aceptados e integrados.	Pdr.: Pares negativos al entrar al IES que ejercen influencia en el menor. Exp.: Influencia no determinante ya que el grupo de pares no acepta la VFP. Ad.: Se relacionan con iguales problemáticos y llevan a cabo conductas disociales.	Los pares apoyan y alientan la VE pero no la VFP. Los bullies son chicos integrados en el grupo de pares. Los agresores hacia los progenitores tienden a relacionarse con jóvenes disociales.

* Pdr.: Padres y madres

Exp.: Profesores/expertos

Ad.: Adolescentes

Discusión

En este estudio se planteó como objetivo analizar de manera conjunta la relación de ciertos indicadores de ajuste individual (autoestima y empatía) y de tipo social (estatus social y relación con los iguales) con la VE y VFP. En cuanto a la capacidad de empatizar con el sufrimiento de las víctimas, en ambos estudios se señalan dificultades a este respecto por parte de estos chicos (Castañeda et al., 2012; Cerezo, 2009), aunque también algunos de los sujetos participantes han detectado sentimientos empáticos en determinados casos, tanto en VE como en VFP. En este sentido y tras la denuncia por agresión a los padres, algunos de estos menores mostraban arrepentimiento, mientras que otros lo consideraban un acto incomprensible por parte de sus progenitores. De la misma manera,

los profesores que intervienen en los casos de *bullying* observan respuestas emocionales muy cercanas a las de las víctimas (llanto, necesidad de consuelo...) en algunos de estos acosadores.

Esta diferencia de resultados podría explicarse teniendo en cuenta el concepto de “empatía negativa”, que ha emergido tras el análisis del discurso de los participantes en el estudio sobre ambos tipos de violencia. Se define como la capacidad que tienen los agresores 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 víctima para obtener lo que desean. Bajo el concepto de

“empatía negativa”, algunos progenitores manifiestan que sus hijos mostraban un proceso empático, pero solo para aprovechar el momento de mayor debilidad emocional de sus padres, y así obtener determinadas ganancias o privilegios a través de la agresión. De la misma manera, los *bullies* son capaces de detectar el momento más vulnerable de la víctima, para hacer más daño y aumentar el sufrimiento mediante la conducta violenta. Estos resultados acerca del concepto de “empatía negativa” estarían en consonancia con los encontrados en la investigación llevada a cabo por Monks y Coyne (2011), aunque no se han hallado referentes similares en el campo de estudio de la VFP.

En relación con la autoestima, los padres de ambos grupos, los expertos de centros de menores y el profesorado mantienen que los jóvenes agresores hacia los iguales y a los progenitores presentan una baja autoestima en general (Calvete *et al.*, 2011; Garaigordobil *et al.*, 2013). En el caso de la VE, este aspecto lo justifican por el hecho de que actúan de forma violenta con el objeto de destacar, transmitiendo una imagen de dureza, con la cual se evita mostrar cualquier signo de vulnerabilidad. Con base en ello, el profesorado sostiene que la autoestima obtenida mediante la conducta violenta no es real, no corresponde a la de los que se quieren a sí mismos de verdad, sino a la que es el resultado de lo que les arenga el grupo, es lo que denominan “autoestima inflada”. Por su parte, los progenitores agredidos señalan sentimientos de inferioridad y baja autoestima en sus hijos, que intentan subsanar a través de conductas disruptivas y violentas en el contexto escolar. Esta conclusión es el hallazgo más importante que se extrae del estudio, y que pasamos a comentar a continuación, ya que se encuentra estrechamente relacionado con los indicadores de ajuste social (estatus y relación con los pares).

Los resultados apuntan que, a diferencia de la VFP, en la VE los comportamientos violentos no se ocultan, sino todo lo contrario. En este sentido, el perfil social de los *bullies* viene caracterizado por la necesidad de público para sus peleas, y además cuentan con un grupo que apoya y alienta sus conductas, lo cual propicia que estos chicos alcancen un cierto estatus y reputación (Emler, 2001; Estévez *et al.*, 2006; Jiménez *et al.*, 2007). Además, los jóvenes que imitan, apoyan o alientan estas conductas de acoso lo hacen no solo en busca de estatus, sino también de seguridad o para defenderse. Por tanto, existe un refuerzo positivo de la conducta violenta, siendo así que la pertenencia a un grupo que practica el *bullying*, tanto como agresor, espectador o testigo, parece

tener una serie de ventajas que dificultan el desistimiento de la misma.

En los casos de VFP, los participantes en el estudio indican que este tipo de violencia se oculta, porque no proporciona estatus, sino todo lo contrario. Existe evidencia científica de la presencia de conductas violentas en el entorno escolar por parte de los jóvenes que ejercen la VFP (Kethineni, 2004; Kratcoski, 1985; Pagani *et al.*, 2003); en estos casos, los chicos buscarían el reconocimiento social a través de la conducta violenta, dirigida en ocasiones hacia los compañeros y el profesorado. Posiblemente, con la ocultación de la VFP y ejerciendo la violencia en el ámbito escolar, el menor persigue evitar la discriminación por parte de los iguales, y, lo mismo que los *bullies*, ser conceptualizado como una persona con un elevado estatus. En este sentido, la búsqueda del estatus o aceptación por parte de los iguales sería un factor de riesgo, que explicaría aquellos casos en los cuales coexisten al mismo tiempo las conductas de agresión a los progenitores y a los iguales en el entorno escolar. Y aunque en el caso de la VFP el grupo de iguales disfuncionales no aprueba la conducta de agresión hacia los progenitores, sí podría estar actuando como modelo de violencia que le permite al chico no solo adquirir un cierto estatus, sino también un sentimiento de seguridad, que puede ser utilizado para ganar poder y control en la relación con sus progenitores (Cottrell & Monk, 2004). Podemos concluir, con base en las opiniones que derivan de la investigación, que aunque la violencia es un indicador de baja autoestima, aquella que se practica en grupo puede tener un efecto beneficioso para el autoconcepto, ya que en determinados contextos sirve para mantener la reputación del adolescente en el grupo de iguales.

Estos resultados tienen una especial relevancia para la prevención de conductas violentas en la escuela y en la familia, y ponen de relieve cómo, a pesar de que hay aspectos individuales que pueden ser compartidos, están presentes al mismo tiempo factores sociales que desempeñan un papel potenciador en el caso de la VFP. El hecho de dejar de obtener estatus social a través de la violencia es una de las bases de las campañas *antibullying* (citas de Salmivalli), por lo que puede suponerse que hay que encontrar otras formas de obtener estatus y reputación. Desde este estudio se propone el trabajo relacionado con la imaginación heroica (Franco, Blau & Zimbardo, 2011), como forma de seguir ganando estatus social en el grupo, pero de una manera contraria al uso de la violencia: convirtiéndose en ayudante y promoviendo las competencias de un héroe (resistencia a la presión grupal, proactivo, empático, etc.). El trabajo con la imaginación heroica

ca conseguiría, además, mejorar la autoestima y la empatía como componentes de la inteligencia emocional, como ha demostrado el estudio de Allison y Goethals (2015).

A pesar de su utilidad, es importante terminar señalando las limitaciones y propuestas de mejora de este estudio. En primer lugar, sería importante explorar otras variables y áreas de interés que han demostrado su estrecha relación con las conductas violentas en la adolescencia, como, e. g., las variables comunitarias o la tipología de familias, complementando la exploración de los discursos y teorías de las personas implicadas con medidas cuantitativas, pudiendo plantearse la medición de variables detectadas en estudios cualitativos previos, como el presente. En segundo lugar, sería interesante explorar otros contextos culturales, para ver la posible relación de la autoestima, la empatía, la relación con los iguales y el estatus social con la VE y la VFP. Y en tercer lugar, sería importante comparar estos resultados con otras formas de violencia en la etapa adulta, en especial para estudiar el papel desempeñado por el estatus social más allá de la adolescencia.

Referencias

- Allison, S. T. & Goethals, G. R. (2015). Hero worship: The elevation of the human spirit. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 46 (2): 187-210.
- Amador, M. (2014). *La migración interna de las mujeres indígenas: la mujer náhuatl*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Bobic, N. (2004). Adolescent violence towards parents. *Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse*. Recuperado de <http://www.austdvclearinghouse.unsw.edu.au/topics.htm>
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Calvete, E., Orue, I. & Gámez-Guadix, M. (2013). Child-to-parent violence: Emotional and behavioral predictors. *Journal of Interpersonal Violence*, 28: 755-772.
- Calvete, E., Orue, I. & Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: rasgos contextuales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (3): 349-363.
- Castañeda, A., Garrido-Fernández, M. & 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.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9: 367-378.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1): 137-144.
- Cottrell, B., & Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse: A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25(8), 1072-1095.
- Creswell, J.W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Del Moral & Suárez (in press). La categorización familiar en la fase de codificación axial: una propuesta práctica. Sevilla: Publicaciones UPO.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to research methods*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Emler, N. (2001). *Self-esteem: The costs and causes of low self-worth*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Monteaudo, M. C. & 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., Martínez, B. & Musitu, G. (2007). Un análisis de la autoestima en adolescentes agresores y víctimas de *bullying*. *Infocop Online* (publicado online, 22 febrero 2007).
- Franco, Z. E., Blau, K. & Zimbardo, P. G. (2011). Heroism: A Conceptual Analysis and Differentiation Between Heroic Action and Altruism. *Review of General Psychology*. Advance online publication.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. & 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.
- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- Ibabe, I. & Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27 (2): 265-277.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. & Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S. & 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., Estévez, E., Musitu, G. & 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.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2003). Empathy and offending: A systematic review and metaanalysis. *Aggression and Violent Behaviour*, 9 (5): 441-76.
- Juvonen, J. & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.). *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). New York: Guilford Press.
- Kethineni, S. (2004). Youth on parent violence in a central Illinois county. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(4), 374-394.
- Kratcoski, P. (1985). Youth violence directed toward significant others. *Journal of Adolescence*, 8 (2), 145-157.
- Krueger, R. (1991). Los grupos de discusión. Madrid: Editorial Pirámide.
- Ladd, G. W. y Kochenderfer-Ladd, B. (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.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. & Monreal, M. C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8: 679-692.
- Mayeux, L. & 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.
- Miller, P. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103 (3): 324-344.
- Monks, C. P. & Coyne, I. (2011). *Bullying in Different Contexts*. Cambridge: University Press.
- Muñoz, J. M., Carreras, M. R. & Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20 (1): 81-91.
- Musitu, G., Estévez, E. & Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Fundación Acción Familiar.
- 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.
- Paulson, M. J., Coombs, R. H. & Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence*, 5 (2): 121-133.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. & 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.
- Roperti, E. (2006). *Padres víctimas, hijos maltratadores. Pautas para controlar y erradicar la violencia en los adolescentes*. Madrid: Espasa Calpe.
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H., Rubin, W. M Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford Press.
- Sánchez, C. & Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (2): 137-149.
- Sempere, M., Losa, B., Pérez, M., Esteve, G. & 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.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- 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, I. y Shepherd, J. P. (2001). Social dimensions of adolescent substance use. *Addiction*, 96(3), 445-458.
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying?

- ing?: Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Thomas, D. R. (2003). A general inductive approach for analysing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Van Der Schoot, R., Van Der Velden, F., Boomb, J. & Brugman, D. (2010). Can at-risk young adolescents be popular and anti-social? Sociometric status groups, anti-social behaviour, gender and ethnic background. *Journal of Adolescence*, 33: 583-592.
- Zapert, K., Snow, D. L. y Tebes, J. K. (2002). Patterns of substance use in early through late adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 30(6), 835-852.