

La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial

Relational violence in adolescence: A psychosocial analysis

Ana Romero-Abrio¹, María Elena Villarreal-González²,
Juan Evaristo Callejas-Jerónimo¹, Juan Carlos Sánchez-Sosa²
y Gonzalo Musitu¹

Citación: Romero A., A., Villarreal G., M.E., Callejas J., J.E., Sánchez S., J.C. y Musitu G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue analizar la violencia relacional entre iguales desde una perspectiva psicosocial, examinando variables familiares (funcionamiento y comunicación), sociales (reputación social –percibida e ideal– y actitud hacia la autoridad institucional) e individuales (malestar psicológico e ideación suicida), en adolescentes escolarizados. La muestra fue de 8,115 adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 16 años, del estado de Nuevo León (México). Se realizó un análisis de clúster bietápico y un análisis discriminante. Los resultados mostraron que los adolescentes con un índice mayor de violencia relacional que los no violentos se caracterizaron por tener una actitud más positiva hacia la transgresión de normas sociales, y mayores niveles de malestar psicológico, ideación suicida, comunicación problemática con los padres y reputación social no conformista (real e ideal). Se discuten estos resultados y sus implicaciones.

Palabras clave: Violencia relacional; Reputación social; Actitud hacia la autoridad; Funcionamiento familiar; Malestar psicológico.

ABSTRACT

The objective of the present study was to analyze peer relational violence from a psychosocial perspective. Relevant dimensions included family variables (family functioning/communication), social variables (social - reputation -perceived and ideal-, attitude towards institutional authority) and individual variables (psychological distress and suicidal ideation) in school-aged adolescents. The sample included 8.115 adolescents aged 11 to 16 years, from the northern State of Nuevo León (Mexico). A two-stage cluster and discriminant analyses revealed that adolescents with a higher rate of relational violence were characterized, in comparison to non-violent ones, by a greater positive attitude toward transgression of social norms, psychological distress, suicidal ideation, problematic communication with parents, and a non-conformist social reputation (real and ideal). These results and their implications are discussed.

Key words: Relational violence; Social reputation; Attitude towards institutional authority; Family functioning; Psychological distress.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un problema socioeducativo que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las relaciones sociales en el aula (Steffgen, Recchia y Viechtbauer, 2013). De hecho, tiene un triple impacto en el funcionamiento de la escuela: desmotiva laboralmente al profesorado, genera en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de

¹ Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Carretera de Utrera Km.1, 41013 Sevilla (España), tel. (0034)954-97-75-04, correo electrónico: aromabr@upo.es. Artículo recibido el 2 de octubre de 2017 y aceptado el 23 de enero de 2018.

² Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, Dr. Carlos Canseco 110 y Dr. Eduardo Aguirre Pequeño, Col. Mitras Centro, 64460 Monterrey, N.L. (México), tel. (81)83-33-82-33 y (81)83-48-02-86.

conocimientos puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias, y favorece asimismo el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado al ponerse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina (Buelga, Martínez y Musitu, 2015; Debarbieux, 2006; Fernández-Baena et al., 2011; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Musitu, 2013; Steffgen et al., 2013; Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001).

El aumento de la frecuencia y gravedad de la violencia escolar en los centros educativos que se observa hoy día genera una gran preocupación social en muchos países, entre ellos México, donde los datos publicados por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) (Gutiérrez et al., 2013) indican que la violencia en niños y adolescentes de edades comprendidas entre 10 y 19 años se incrementó significativamente de 2006 a 2012 en más de 1.1% en varones y más de 2.2% en mujeres.

Con el objetivo de analizar el comportamiento violento, se utilizó en este trabajo la clasificación de violencia elaborada por Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), en la que se hace una doble distinción de esta conducta: la que hace referencia a su forma (manifiesta vs. relacional) y la que atiende a sus funciones (reactiva vs. ofensiva o instrumental).

La violencia *manifiesta* se refiere a los comportamientos que implican una confrontación directa con otros con la intención de causarles un daño (por ejemplo, golpear, pegar, amenazar, etc.), en tanto que la violencia *relacional* alude a conductas que tienden a provocar un daño en el círculo de amistades de las personas, o bien a su percepción de pertenecer a un grupo (por ejemplo, propalar chismes y rumores, ignorar a alguien del grupo, etc.).

En cuanto a sus funciones, la acción *ofensiva* implica una conducta violenta sin que medie un estímulo que la desencadene; la acción *reactiva*, a su vez, supone una respuesta defensiva ante alguna provocación, en tanto que la acción *instrumental* implica un comportamiento deliberado de anticipación de beneficios controlado por refuerzos externos.

La mayor parte de los trabajos se han centrado en examinar el perfil de los adolescentes con problemas de violencia manifiesta, mientras que

el estudio de la violencia relacional, que implica una conducta más sutil y menos visible pero que tiene consecuencias tan negativas para el ajuste psicosocial como las derivadas de aquélla (Crick y Grotpeter, 1995; Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Martin y Huebner, 2007; Storch y Masia-Warner, 2004), ha quedado tradicionalmente relegado en la literatura científica. Además, es necesario subrayar el hecho de que los adultos perciben la violencia relacional como menos perjudicial que la violencia manifiesta y, en consecuencia, goza al parecer de una mayor permisividad, fundamentalmente en el periodo de la adolescencia temprana, que va de los 12 a los 14 años (Underwood, Galen y Paquette, 2001).

En algunos estudios se ha puesto de manifiesto la relación existente entre las variables de ajuste psicosocial y la violencia relacional en la adolescencia. Es el caso de variables familiares tales como el funcionamiento, la comunicación y el clima familiar, las cuales se ha constatado que están vinculados con la conducta violenta manifiesta y relacional en los adolescentes (Castellano, 2005; Estévez, Musitu y Herrero, 2005a; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005).

Por otra parte, en cuanto a las variables sociales se ha observado que el deseo o motivación por conseguir una reputación o reconocimiento social constituye un factor de riesgo para implicarse en un comportamiento antisocial y violento en esa etapa (Emler y Reicher, 1995; Moreno, Ramos, Martínez y Musitu, 2010). Este tipo de conductas podrían entenderse como una respuesta a la búsqueda de una determinada reputación social fundamentada en el respeto, el liderazgo, el poder en el grupo y el inconformismo (Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003; Emler y Reicher, 2005). Además, parece ser que los adolescentes con dificultades conductuales tienen actitudes más desfavorables hacia la autoridad institucional propia de la escuela y otras instituciones, como la policía (Emler y Reicher, 2005; Estevez, Martínez y Musitu, 2006). Tal asociación entre las actitudes hacia los profesores y otras fuentes de autoridad institucional ha motivado que dicha variable se considere cada vez más importante en los estudios sobre violencia y clima escolar (Cava y Martínez, 2013).

Respecto a las variables individuales, se ha constatado que las víctimas de la violencia en la adolescencia manifiestan más síntomas depresivos y de ansiedad, y mayor malestar psicológico e ideación suicida que las que no la sufren (Cullerton-Sen y Crick, 2005; Putallaz et al., 2007; Sánchez-Sosa, Villarreal, Musitu y Martínez, 2010). Asimismo, se ha observado que una mayor percepción y exposición a la violencia en la adolescencia puede afectar el estado emocional de los sujetos, quienes pueden exhibir una sintomatología ansiosa o depresiva, asociada en ocasiones al uso de sustancias (Córdova, Rodríguez y Díaz, 2010; Pérez, Díaz y Fernández, 2014).

Teniendo en cuenta estos precedentes, en este trabajo se examinan variables psicológicas y sociales que se asocian con la violencia relacional en la adolescencia, teniendo como objetivos los siguientes: 1) analizar la relación existente entre variables familiares (funcionamiento y comunicación familiar) y la violencia relacional, 2) examinar la relación entre la violencia relacional y variables sociales, tales como la reputación social percibida e ideal, la actitud hacia la autoridad institucional (actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y hacia la autoridad institucional) y 3) estudiar la relación entre la violencia relacional y variables individuales, tales como el malestar psicológico y la ideación suicida.

Se parte de las siguientes hipótesis: a) Las variables familiares (funcionamiento familiar y comunicación problemática con los padres) presentarán una mayor saturación discriminante en el grupo de baja violencia relacional en la primera de ellas, y alta violencia en la segunda; b) Las variables sociales –tales como la reputación social (real e ideal) y el inconformismo– y la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales mostrarán una mayor saturación discriminante en los grupos de alta violencia relacional, y la actitud positiva hacia la autoridad institucional mostrará una mayor saturación discriminante en los grupos de baja violencia relacional, y c) Las variables individuales de malestar psicológico e ideación suicida presentarán una mayor saturación discriminante en los grupos de alta violencia relacional.

MÉTODO

Participantes

Para la selección de la muestra de este estudio *ex post-facto* explicativo y transversal se utilizó un muestreo estratificado proporcional en función de los centros educativos urbanos y suburbanos que constituían un universo de 984 centros en el estado de Nuevo León (México). El nivel de confianza fue de 90% y el coeficiente alfa de .05. La muestra seleccionada estuvo constituida por 118 planteles educativos (62 urbanos y 56 suburbanos), con un total de 8,115 alumnos, 51.5% de los cuales eran varones; de los participantes, 5,059 asistían a escuelas urbanas (62.3%) y 3,056 a escuelas suburbanas (37.7%). Las edades comprendidas oscilaron entre 11 y 13 años (4,384 [54.0%]) y entre 14 y 16 años (3,731 [46.0%]). Finalmente, en relación con el grado escolar, 2,882 (35.5%) de los participantes cursaban el primer grado; 2,743 (33.8%) el segundo y 2,490 (30.7%) el tercero. En este trabajo, los valores perdidos por escalas o subescalas se trataron mediante el método de imputación por regresión. La detección de valores atípicos univariantes se llevó a cabo mediante la exploración de puntuaciones estandarizadas, siguiendo para ello los criterios indicados por Hair, Anderson, Tatham y Black (1999).

Instrumentos

Escala de Evaluación del Funcionamiento Familiar (APGAR) (Smilkstein, Ashworth y Montano, 1982).

Evalúa la cohesión y la adaptabilidad del funcionamiento familiar (e.g., “*Estás satisfecho(a) con el tiempo que tu familia y tú pasan juntos*”). Consta de cinco ítems con tres opciones de respuesta tipo Likert, con recorrido de 0 (“casi nunca”) a 2 (“casi siempre”). El coeficiente α de Cronbach obtenido para el presente estudio fue de .80. Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron un buen ajuste del modelo a los datos (SB χ^2 2 = 40.4104, gl = 4, $p < .001$, CFI = .996, RMSEA = .033 [.025, .043]).

Escala de Comunicación Padres-Hijos(PACS) (Barnes y Olson, 1982).

Evalúa la comunicación entre padres e hijos adolescentes. Se compone de dos subescalas: comunicación con la madre (desde la perspectiva del hijo o hija) y comunicación con el padre (también desde la perspectiva del hijo o hija). Ambas constan de 20 ítems, que se agrupan en dos dimensiones: *Comunicación abierta*, que consta de once ítems que hacen referencia a la comunicación positiva entre los padres y sus hijos, basada en la libertad, la comprensión y el libre intercambio de información (e.g., “Me presta atención cuando le hablo”), y *Comunicación ofensiva*, que incluye nueve ítems relativos a una comunicación negativa basada en la crítica y que no consigue los objetivos que pretende (e.g., “Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo”). El rango de respuesta oscila entre 1 (“nunca”) y 5 (“siempre”), tanto para la comunicación con el padre como con la madre. Los coeficientes α de Cronbach obtenidos fueron de .87 para la subescala de la madre y de .86 para la del padre. A través de un análisis factorial confirmatorio hecho mediante el método de máxima verosimilitud, se comprobó la estructura bidimensional de la escala, mostrando un buen ajuste a los datos (SB χ^2 2 = 2602.984, gl = 128, $p < .001$, CFI = .953, RMSEA = .049 [.047, .050]).

Escala de Reputación Social (Carroll, Baglioni, Houghton y Bramston, 1999).

Consta de 15 ítems, cada uno con cuatro opciones de respuesta (1 = “nunca” y 4 = “siempre”), los que miden la percepción real e ideal de la reputación social. En cada subescala se miden tres dimensiones: autopercepción no conformista (e.g., “Soy un(a) chico(a) rebelde”), autopercepción conformista (e.g., “Me llevo bien con los demás”) y autopercepción de la reputación (e.g., “Tengo buena fama”); *self* público ideal no conformista (e.g. “Me gustaría que lo demás pensasen que soy un(a) chico(a) rebelde”), *self* público ideal conformista (e.g., “Me gustaría que los demás pensasen que me llevo bien con los demás”) y *self* público ideal reputacional (e.g., “Me gustaría que los demás pensasen que tengo buena fama”). El coeficiente α de Cronbach para la subescala de reputación real es de .78, y para la subescala de reputación ideal de .75. Con la finalidad de corroborar la

estructura factorial de las subescalas, tanto para la reputación real como para la ideal, se realizaron análisis factoriales confirmatorios por medio del método de estimación de máxima verosimilitud, obteniendo un aceptable ajuste a los datos para la estructura factorial de reputación real (SB χ^2 2 = 979.6105, gl = 53, $p < .001$, CFI = .935, RMSEA = .046 [.044, .049]) y para la de reputación ideal (SB χ^2 2 = 702.0556, gl = 55, $p < .001$, CFI = .950, RMSEA = .038 [.036, .041]).

Escala de Malestar Psicológico (K10) (Kessler y Mroczek, 1994).

Este instrumento mide síntomas depresivos (e.g., “Con qué frecuencia te has sentido deprimido(a)”) y ansiedad (e.g., “Con qué frecuencia te has sentido inquieto(a) o intranquilo(a)”), que, en conjunto, proporcionan una medida de malestar psicológico. Consta de diez ítems con cinco opciones de respuesta: de 1 (“nunca”) a 5 (“siempre”). En la validación en población mexicana se encontró un coeficiente α de Cronbach de .90 y una estructura unifactorial (Terrez, Salcedo, Estrada, Romero y Sotres, 2011). En la presente investigación se obtuvo también una sola dimensión de la escala a través de un análisis factorial confirmatorio mediante el método de estimación de máxima verosimilitud, obteniéndose un buen ajuste a los datos (SB χ^2 2 = 512.3666, gl = 29, $p < .001$, CFI = .981, RMSEA = .045 [.042, .049]).

Escala de Ideación Suicida (Roberts, 1980).

Se utilizó la adaptación para población mexicana de esta escala hecha por Mariño, Chaparro y González (1993). Mide los pensamientos y comportamientos suicidas (e.g., “Tenía pensamientos sobre la muerte”). Consta de cuatro ítems con opciones de respuesta tipo Likert con valores de 1 (0 días), 2 (1-2 días), 3 (3-4 días) y 4 (5-7 días), los que permiten conocer la ocurrencia de los síntomas en la última semana. En esta investigación, el coeficiente α de Cronbach fue de .84. Con la finalidad de confirmar la estructura unidimensional de la escala, se realizó un análisis factorial confirmatorio utilizando el método de máxima verosimilitud, el cual mostró un buen ajuste a los datos (SB χ^2 2 = 1.643, gl = 1, $p = .19992$, CFI = .991, RMSEA = .009 [.000, .032]).

Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en Adolescentes (AAIA) (Cava, Estévez, Buelga y Musitu, 2013).

Esta escala está compuesta por dos subescalas: Actitudes positivas hacia la autoridad (e.g., “Los profesores son justos a la hora de evaluar”) y Actitudes positivas hacia la transgresión de normas (e.g., “Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela”). Consta de 10 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert, que van de 1 (“Nada de acuerdo”) a 4 (“Totalmente de acuerdo”), todos ellos relativos a la actitud de los adolescentes hacia el profesorado, la policía, las reglas escolares y la ley como sistemas normativos. El coeficiente α de Cronbach obtenido de dichas subescalas fue de .90 y .92, respectivamente. A efecto de comprobar la estructura factorial de la escala, en este estudio se hizo un análisis factorial confirmatorio, el cual mostró un buen ajuste a los datos (SB $\chi^2 = 318.4247$, $gl = 23$, $p < .001$, CFI = .976, RMSEA = .040 [.036, .044]).

Escala de Conducta Violenta Relacional (Little et al., 2003).

Se empleó la subescala de violencia relacional de la Escala de Conducta Agresiva. El instrumento mide comportamientos que implican agresiones de carácter social—como la exclusión o el aislamiento del grupo o la manipulación de las relaciones sociales del otro— mediante doce ítems y una escala tipo Likert, con rango de 1 (“nunca”) a 4 (“siempre”). La escala consta de tres dimensiones que evalúan distintos subtipos de violencia relacional: *pura* (e.g., “Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos”), *reactiva* (e.g., “Cuando alguien me enfada, chismorreó o cuento rumores sobre esa persona”) e *instrumental* (e.g., “Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos”). Los coeficientes α de Cronbach obtenidos aquí para estas subescalas fueron de .76, .71 y .73, respectivamente. Con la finalidad de corroborar la estructura factorial, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el método de estimación de máxima verosimilitud, obteniéndose un ajuste aceptable a los datos (SB $\chi^2 = 191.8766$, $gl = 24$, $p < .001$, CFI = .956, RMSEA = .029 [.026, .033]).

Procedimiento

La planificación y desarrollo del proyecto fueron hechos entre la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Secretaría de Educación de la misma entidad. Una vez informados y concedidos los permisos, se administraron los instrumentos en los centros seleccionados, previo permiso de los padres y del alumnado. A los alumnos con problemas de lectura y comprensión se les administró el instrumento de forma individualizada y se les ofreció el apoyo necesario. La participación fue voluntaria y anónima, y un total de 19 estudiantes (.21%) rehusaron ser incluidos. El estudio cumplió con los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki en lo referente a la ética en la investigación con seres humanos.

Análisis de datos

Para determinar la relación entre la violencia relacional y las variables psicosociales (reputación real no conformista, reputación ideal no conformista, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, actitud positiva hacia la autoridad institucional, funcionamiento familiar, comunicación problemática con los padres, malestar psicológico e ideación suicida), se realizó en primer lugar un análisis de conglomerados en dos fases, o bietápico, y de K medias, para agrupar a los sujetos de la muestra según la violencia relacional. Con el primer análisis de conglomerados se vio la calidad del conglomerado con tres clústeres, misma que fue buena, mientras que con el segundo análisis se agruparon los casos en esos tres clústeres. A continuación, se planteó un análisis discriminante para diferenciar a los grupos de alta y baja violencia relacional, calculados anteriormente en los conglomerados, a fin de apreciar las variables que ayudaban a diferenciarlos. Todos estos análisis se hicieron mediante el programa SPSS, versión 20.

En cuanto al tratamiento previo de los datos, se realizó un análisis exploratorio para observar si había errores en la codificación, valores perdidos o atípicos, así como su distribución. Para tratar los pocos datos o valores perdidos que se tenían, se reemplazaron por la media de la serie.

RESULTADOS

Análisis de clúster

El procedimiento bietápico utilizado para obtener agrupaciones naturales (clústeres) de un conjunto de datos que de otro modo no serían evidentes, permite lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre ellos. Este procedimiento tiene unas características únicas respecto a otros métodos de conglomeración, como son la generación automática del número óptimo de conglomerados, la posibilidad de formular modelos de conglomerados con variables tanto categóricas como continuas, y el trabajo con archivos de datos de gran tamaño, un aspecto muy importante en este trabajo. Las variables consideradas fueron la reputación real no conformista, la reputación ideal no conformista, la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, la actitud positiva hacia la autoridad institucional, el funcionamiento familiar, la comunicación problemática con los padres, el malestar psicológico y la ideación suicida. Los conglomerados fueron tres: Baja violencia relacional (BVR), Moderada violencia relacional (MVR) y Alta violencia relacional (AVR). El ajuste fue bueno al encontrarse en el intervalo .50-1. Una vez conocido el número de conglomerados obtenidos por el procedimiento anterior, se aplicó el de K medias para asignar casos al número de conglomerados obtenidos estadísticamente. Estas asignaciones se llevaron a cabo en función de las distancias entre los conglomerados y de las variables consideradas en el estudio. Otro aspecto interesante de este procedimiento es que se obtiene el estadístico F de la varianza.

La Tabla 1 muestra los centros de los conglomerados. El ANOVA de la conducta violenta relacional en la escuela y los tres conglomerados resultó significativo ($F[2, 8112] = 15476.618; p < .001$).

Tabla 1. Promedio en violencia relacional en los conglomerados finales y número de sujetos.

	Conglomerados		
	Baja violencia	Violencia moderada	Alta violencia
Centros finales	1.12	1.62	2.42
N	6,081	1,792	242

Análisis discriminante

Se llevó a cabo un análisis discriminante para observar las diferencias significativas entre los conglomerados a partir del conjunto de variables anteriormente descritas. Se utilizaron para ello los conglomerados 1 y 3, es decir, los que puntuaron más bajo y alto en violencia relacional, para así lograr una mejor comprensión de la capacidad discriminante de las variables. La prueba M de Box resultó significativa ($F[36.576996.849] = 13.874; p < .001$), por lo que se rechaza la igualdad entre las matrices de covarianzas. El coeficiente lambda de Wilks resultó significativo ($\chi^2 [8] = 569.413; p = .001$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las dos variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica fue de $\eta^2 = .294$, lo que se puede considerar un modelo válido para discriminar entre los dos grupos. La Tabla 2 muestra las coordenadas de la proyección del centroide de cada grupo sobre la función discriminante.

Tabla 2. Centroides de la función discriminante para cada grupo.

Grupo	Función 1
1. Baja conducta violenta	-.061
2. Alta conducta violenta	1.539

En la Tabla 3 se muestra la matriz de estructura con las variables ordenadas por su grado de correlación canónica (saturación) con la función discriminante. Se optó por considerar las saturaciones superiores a .30.

Tabla 3. Matriz de estructura.

Variables	Función 1
Reputación real no conformista	.81
Reputación ideal no conformista	.63
Actitud positiva a la transgresión de normas sociales	.54
Malestar psicológico	.54
Ideación suicida	.43
Comunicación problemática con padres	.43
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	-.40
Funcionamiento familiar	-.32

Finalmente, para conocer en qué grado fue acertada la predicción, se presentan en la Tabla 4 los resultados de clasificación de los grupos de violencia relacional. Se observa que el modelo predi-

ce con acierto 81.4% de los casos. Así, pronostica correctamente a los alumnos con baja violencia relacional en 81.9%, y a los de alta violencia relacional en 69.4%.

Tabla 4. Resultados de la clasificación de los grupos de violencia relacional.

Original	Recuento %	Número inicial de casos ^a	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			Baja violencia	Alta violencia	
		Baja violencia relacional	4.98	1103	6,081
		Alta violencia relacional	74.0	168.0	242
		Casos desagrupados	1,071	721	1,792
		Baja violencia relacional	81.9	18.1	100
		Alta violencia relacional	30.6	69.4	100
		Casos desagrupados	59.8	40.2	100

^a Clasificados correctamente 81.4% de los casos agrupados originales.

DISCUSIÓN

El presente trabajo tuvo como propósito llevar a cabo un análisis de la violencia relacional y su relación con diversas variables psicosociales, tanto familiares, como individuales y sociales.

El primer objetivo fue analizar la violencia relacional y su relación con variables familiares (el funcionamiento y la comunicación familiar). Los resultados muestran que el funcionamiento familiar presenta una mayor saturación discriminante en el grupo de baja violencia relacional, al igual que los problemas en la comunicación con los padres en los de alta violencia, lo que confirma la primera hipótesis. Un aspecto interesante de estos resultados es el hecho de que en la violencia relacional esas dimensiones familiares tienen un protagonismo similar al de la violencia manifiesta. Tales resultados son coherentes con recientes investigaciones que sostienen que la comunicación problemática con los padres durante la adolescencia puede ser un factor de riesgo de la violencia entre iguales (Trianes, 2000). Más específicamente, se ha observado que un buen funcionamiento familiar y más cohesión, apoyo, confianza e intimidad favorecen el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Casas et al., 2004; Gracia y Musitu, 2000; Lila y Buelga, 2003); a la inversa, un déficit en estas dimensiones constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta violenta o de-

lictiva en los niños y adolescentes (Deković, Wis-sink y Meijer, 2004; Estévez, Musitu y Herrero, 2005b; Lambert y Cashwell, 2004; Smith, 2005).

El segundo objetivo del estudio consistió en examinar la violencia relacional y su asociación con variables sociales tales como la reputación social y la actitud hacia la autoridad institucional. Los resultados confirman que la reputación social (no conformista real e ideal) y la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales tienen una mayor saturación discriminante en el grupo de alta violencia relacional, y también que la actitud positiva hacia la autoridad institucional la tiene en el grupo de baja violencia relacional. Tales datos apoyan la segunda hipótesis y aportan evidencia científica a la idea de que la reputación del agresor y de la víctima, al igual que su pertenencia o no a determinadas categorías o grupos sociales, influye en la conducta violenta entre iguales adolescentes (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Correia, Vala y Aguiar, 2007). En este sentido, comportamientos violentos en el medio escolar (Putallaz et al., 2007), conductas delictivas (Buelga y Musitu, 2006; Emler y Reicher, 2005) y conductas disruptivas en el aula (Luthar y Ansary, 2005) son algunos comportamientos transgresores que al parecer hacen posible que los adolescentes sean reconocidos socialmente. También se ha observado en numerosos trabajos que los agresores son percibidos por sus iguales como figuras importantes en su grupo de pares (Hawley y Vaughn, 2003; Vaillan-

court, 2002), por lo que son populares y aceptados entre sus compañeros (Gini, 2006; Pellegrini y Long, 2002). Un aspecto que se considera aquí relevante y que debe subrayarse es que los adolescentes utilizan la violencia relacional con los mismos fines que la violencia manifiesta, esto es, obtener una mayor aceptación entre sus iguales y una mayor reputación social. Huelga decir que si bien son recursos disfuncionales, en el mundo de algunos adolescentes son operativos y funcionales.

Lo anterior no es una cuestión baladí. De hecho, debe subrayarse en los centros educativos y en los programas de formación de padres que no deben minimizarse las expresiones de la violencia relacional por sus efectos negativos en las víctimas y porque son una expresión de problemas de ajuste psicosocial en los jóvenes. Este es un aspecto que parece ser muy relevante pese a la escasa atención científica que ha recibido.

También se observó que la violencia relacional entre iguales se explica más por la insatisfacción personal respecto al status social que tiene el adolescente (reputación ideal) que por la reputación percibida (Estévez y Musitu, 2016). En efecto, como sugieren autores como Carroll et al. (2003) y Sussman, Unger y Dent (2004), a menudo los jóvenes obtienen popularidad y reconocimiento social entre sus pares por conductas que no transgreden las normas (por ejemplo en el deporte), lo que explica que una considerable reputación percibida no necesariamente constituye un factor de riesgo para la conducta violenta, pero sí el deseo de lograr una mayor reputación entre sus iguales.

Por último, y en relación al tercer objetivo, tal como se desprende de los resultados, el malestar psicológico y la ideación suicida presentan mayor saturación discriminante en el grupo de más alta violencia relacional, lo que coincide con los hallazgos de trabajos en los que se indica que tanto los agresores como las víctimas manifiestan más trastornos psicológicos que el común de los adolescentes (Carlson y Corcoran, 2001; Sánchez-Sosa et al., 2010); sin embargo, en otros trabajos se ha visto lo contrario (Estévez, Musitu y Herrero, 2005b) o bien una coocurrencia sumamente pequeña entre violencia y depresión (Garnefski y Diekstra, 1997; Kim et al., 2003). Esos resultados, a los que contradicen los obtenidos en este

trabajo, sugieren que el comportamiento violento no tiene que ser la consecuencia ni el origen directo de la depresión y el estrés (Estévez, Musitu y Herrero, 2005b); es más, se ha observado que la mayoría de los agresores exhiben un adecuado ajuste emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004). Es probable que esto se deba a su también adecuado ajuste social en la escuela y al apoyo que reciben de su grupo de iguales, factores que pueden alejarlos de la posibilidad de desarrollar una sintomatología depresiva. De cualquier manera, los presentes autores consideran de interés seguir investigando estos supuestos porque, como ya se ha visto, hay lagunas y divergencias científicas importantes. Además, también tendría interés científico explorar las diferencias existentes en el ámbito de la violencia relacional en términos del sexo y de la edad, aspectos que en esta investigación no se analizaron, pero que indudablemente ayudarían a entender mejor las relaciones entre la violencia relacional y las dimensiones abordadas en el estudio. Por ejemplo, en relación al sexo, en algunos estudios se ha constatado que la violencia relacional es una conducta más frecuente en las mujeres (Crick y Grotpeter, 1995; Nelson, Robinson y Hart, 2005), no así en otros (Putallaz et al., 2007). Sin embargo, se ha señalado que los varones son quienes ejercen violencia manifiesta y relacional con mayor frecuencia e intensidad que las mujeres (Carrascosa, Cava y Buelga, 2015).

Finalmente, a la luz de estos resultados se considera imprescindible que las familias y el profesorado dispongan de los recursos necesarios para detectar a tiempo cuándo es que los adolescentes están siendo víctimas de este tipo de violencia, cuya peculiaridad estriba en que no es una conducta observable. Es igualmente indispensable una necesaria y sólida formación profesional, una considerable sensibilidad en los agentes implicados y una imprescindible colaboración entre la familia y la escuela.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, su naturaleza transversal no permite establecer inferencias causales entre las variables analizadas. Para una mayor profundización, serán necesarias investigaciones longitudinales. Otra limitación se deriva de la utilización de autoinformes, pues las respuestas pueden estar sesgadas al ser el propio

sujeto quien informa de sus conductas y actitudes. En futuros trabajos sería conveniente disponer de diferentes informantes, así como de la percepción

de los padres y los profesores acerca de las conductas violentas de los adolescentes.

REFERENCIAS

- Barnes, H. y Olson, D. (1982). Parent adolescent communication scale. En D.H. Olson (Ed.): *Family inventories. Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 145-182). St. Paul, MN: University of Minnesota.
- 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 nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(3), 305-320. Disponible en <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000026144.08470.cd>.
- Buelga, S. y Musitu, G. (2006). Famille et adolescence: Prévention de conduites à risque. En D. Jacquet, M. Zabalia y H. Lehalle (Eds.): *Adolescences d'aujourd'hui* (pp. 17-35). *Actes du XXIXème Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*, 23-25 septembre 2004, Rennes: Université de Caen/Presses Universitaires de Rennes.
- Buelga, S., Martínez F., B. y Musitu, G. (2015). Family relationships and cyberbullying. En R. Navarro, S. Yubero y E. Larrañaga (Eds.): *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health* (pp. 99-114). Springer Eds. Disponible en https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1_5
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200. Disponible en <https://doi.org/10.1017/S1138741600004236>.
- Carlson, M.J. y Corcoran, M.E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), 779-792. Disponible en <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00779.x>.
- Carrascosa, L., Cava, M.J. y Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica*, 22(2), 102-109. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.sumps.2015.08.003>.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 253-273. Disponible en <https://doi.org/10.1080/1034912032000120444>.
- Carroll, A., Baglioni, A.J., Houghton, S. y Bramston, P. (1999). At-risk and not at-risk primary school children: an examination of goal orientations and social reputations. *The British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 377-392. Disponible en <https://doi.org/10.1348/000709999157789>.
- Casas, A., Buxarris, M., Fuiguer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre 12 y 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 3-23.
- Castellano, G. (2005). El adolescente y su entorno: sociedad, familia y amigos. *Pediatría Integral*, 9(1), 41-46.
- Cava, M.J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en Adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548. Disponible en <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.138031>.
- Cava, M.J. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar entre iguales. En G. Musitu O. (Ed.): *Adolescencia y familia: nuevos retos del siglo XXI* (pp. 103-126). Mexico: Trillas.
- Córdova, A., Rodríguez, S. y Díaz, D.B. (2010). Bienestar subjetivo y calidad de vida en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 147-162.
- Correia, I., Vala, J. y Aguiar, P. (2007). Victim's innocence, social categorization, and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 31-38.
- Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. Disponible en <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>.
- Cullerton-Sen, C. y Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34(2), 147-160.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris: A. Colin.
- Deković, M., Wissink, I.B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27(5), 497-514. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.010>.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Malden, MS: Blackwell Publishing. Disponible en <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1996-97030-000>.
- Emler, N. y Reicher, S.D. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion. En D. Abrams (Ed.): *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-244). Hoboken, NJ: Blackwell. Disponible en <https://doi.org/10.4324/9780203496176>.

- Estévez, E. y Musitu, G. (Coords.) (2016). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Madrid: Paraninfo.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005a). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89. Disponible en http://www.uv.es/lisis/estevez/estevez_salud.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005b). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196.
- Estevez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223-232. Disponible en <http://www.psychosocial-intervention.org/ylang=en+ysecc=actual+yarticulo=53801>.
- Fernández B., F.J., Trianes T., M.V., Morena F. de la, M.L., Escobar E., M., Infante C., L. y Blanca M., M.J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108. Disponible en <http://revistas.um.es/analesps/article/view/113521/107511>.
- Garnefski, N. y Diekstra, R.F.W. (1997). "Comorbidity" of behavioral, emotional, and cognitive problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(3), 321-338. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s10964-005-0005-3>.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44(1), 51-65. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.002>.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- 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. Disponible en [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00406-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00406-2).
- Gutiérrez J., P., Rivera D., J.A., Shamah-Levy, T., Villalpando H., S., Franco, A., Cuevas N., L. y Hernández Á., M. (2013). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados Nacionales* (2ª ed.). Cuernavaca (México): Instituto Nacional de Salud Pública. Disponible en <http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales2Ed.pdf>.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (4a ed.). Madrid: Prentice-Hall.
- Hawley, P.H. y Vaughn, B.E. (2003). Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 239-242. Disponible en <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0012>.
- Jiménez T., I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: Efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.
- Kessler, R. y Mroczek, D. (1994). *Final version of our non-specific Psychological Distress Scale*. Ann Arbor, MI: Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan.
- Kim, I.J., Ge, X., Brody, G.H., Conger, R.D., Gibbons, F.X. y Simons, R.L. (2003). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of depressive symptoms and conduct problems among African American children. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 571-583. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.17.4.571>.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2004). Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 12(2), 122-128. Disponible en <https://doi.org/10.1177/1066480703261953>.
- Lila, M. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Family and Adolescence: A Programme Design for Prevention of Risk Behaviour*, 1(1), 72-78.
- Little, T.D., Henrich, C.C., Jones, S.M. y Hawley, P.H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. Disponible en <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>.
- Luthar, S.S. y Ansary, N.S. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: risks for academic failure among high- and low-income youth. *Development and Psychopathology*, 17(1), 231-250. Disponible en <https://doi.org/10.1017/S0954579405050121>.
- Mariño M., C., Chaparro J., J. y González, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 141-145.
- Martin, K.M. y Huebner, E.S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44(2), 199-208. Disponible en <https://doi.org/10.1002/pits.20216>.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542. Disponible en [https://doi.org/A Web of science](https://doi.org/A%20Web%20of%20science).
- Moreno, D., Ramos, M.J., Martínez F., B. y Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Summa Psicológica*, 7(2), 45-54. Disponible en <https://doi.org/10.18774/summa-vol7.num2-122>.
- Musitu, G. (Coord.) (2013). *Adolescencia y familia: nuevos retos en el siglo XXI*. México: Trillas.
- Nelson, D.A., Robinson, C.C., y Hart, C.H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status and linkages across informants. *Early Education and Development*, 16(2), 115-140. Disponible en https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_2.
- Pellegrini, A.D. y Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280. Disponible en <https://doi.org/10.3102/00028312037003699>.

- Perez I., V., Díaz N., D.B. y Fernández C., C. (2014). Percepción de la violencia social en estudiantes mexicanos de educación media, usuarios y no usuarios de sustancias. *Psicología y Salud*, 24(2), 255-268.
- 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(5), 523-547. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003>.
- Roberts, R.E. (1980). Reliability of the CES-D scale in different ethnic contexts. *Psychiatry Research*, 2(2), 125-134. Disponible en [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(80\)90069-4](https://doi.org/10.1016/0165-1781(80)90069-4).
- Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal G., M.E., Musitu, G. y Martínez F., B. (2010). Ideación suicida en adolescentes: un análisis psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 279-287. Disponible en <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a8>.
- Smilkstein, G., Ashworth, C. y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the family APGAR as a test of family function. *The Journal of Family Practice*, 15(2), 303-311.
- Smith, P. (2005). Violencia y acoso escolar: factores de riesgo familiares. En J. Sanmartín (Coord.): *Violencia y escuela* (pp. 59-76). Valencia (España): Centro Reina Sofía.
- Steffgen, G., Recchia, S. y Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>.
- 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(3), 351-362. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.003>.
- Sussman, S., Unger, J.B. y Dent, C.W. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 9-25.
- Terrez B., E.V., Salcedo V., V., Estrada C., R., Romero J., P. y Sotres J., C. (2011). Validación de la Escala Kessler 10 (K-10) en la detección de depresión y ansiedad en el primer nivel de atención. Propiedades psicométricas. *Salud Mental*, 34(4), 323-331.
- Trianes M., V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes M., V., Sánchez S., A. y Muñoz S., Á. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Underwood, M.K., Galen, B.R. y Paquette, J.A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development*, 10(2), 248-266. Disponible en <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00162>.
- Vaillancourt, T. (2002). Competing for hegemony during adolescence: A link between aggression and social status. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(8-A), 2684. Disponible en <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&yPAGE=reference&yD=psyc4&yNEWS=N&yAN=2002-95003-042>.