

2013



**MENORES EN
RIESGO: LA
VIOLENCIA DE LOS
MENORES EN
DIFERENTES
CONTEXTOS
SOCIOEDUCATIVOS**

Tesis Doctoral

Doctorando José Jesús Trujillo Vargas
Dirigida por:
Dra. María Victoria Pérez de Guzmán-Puya
Dra. María Rocío Cárdenas Rodríguez
Dr. Manuel Jesús Ramos Corpas

A mis padres

Índice/tabla de contenidos

Agradecimientos	4
Prefacio	6
Justificación	7
1. Capítulo I. LA VIOLENCIA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.....	11
1.1. ¿Qué es la violencia? ¿En qué forma se produce?	12
1.2. Origen de la conducta violenta	23
1.3. La legitimación social de la violencia.....	32
2. Capítulo II. LOS CONFLICTOS EN LAS RELACIONES HUMANAS	36
2.1. Violencia y conflictos	37
2.2. Características y estructura del conflicto	40
2.3. Poder y conflicto	50
2.4. El conflicto como elemento satisfactor de necesidades	53
2.5. El conflicto: un elemento cultural utilizado como dispositivo pedagógico	57
3. Capítulo III. MENORES, FAMILIA Y SOCIEDAD: MODELOS EDUCATIVOS FAMILIARES Y ESTUDIOS SOBRE LA VIOLENCIA DE LOS MENORES EN DIFERENTES ÁMBITOS	61
3.1. La familia como filtro de la sociedad en la construcción de la personalidad de los menores.....	63
3.1.1. La familia y los jóvenes en la sociedad actual	65
3.1.2. Modelos educativos familiares, violencia y afrontamiento de conflictos	67
3.1.3. Padres, autoestima y violencia. Duelo de la infancia a la adolescencia.....	90
3.2. Violencia ascendente. Estudios sobre violencia de los menores adolescentes	95
3.2.1. Resultados de estudios o investigaciones nacionales	99
3.2.2. Resultados de estudios o investigaciones en Castilla-La Mancha.....	126
3.2.3. Resultados de estudios o investigaciones internacionales	131
4. Capítulo IV. MENORES ADOLESCENTES AGRESORES: DIAGNÓSTICO, ASPECTOS PSICOEVOLUTIVOS Y PRESIÓN MEDIÁTICA.....	139
4.1. Las características del menor adolescente.....	140
4.1.1. El carácter introvertido del menor adolescente como factor de riesgo ante el proceso violento	147
4.1.2. El papel del grupo de pares en la adolescencia	151
4.1.3. El consumo de drogas y la influencia en el adolescente.....	154
4.1.4. Mitos de los adolescentes sobre las drogas.....	156
4.2. Los trastornos de conducta en los menores: ¿Verdad o retórica?	162
4.2.1. Los trastornos del comportamiento en el menor	163
4.2.2. ¿Consecuencias del diagnóstico en un menor?	165
4.3. Menores adolescentes y presión mediática en un mundo postmoderno	167
4.3.1. Los jóvenes ante el postmodernismo y la presión mediática	168
4.3.2. Los menores adolescentes ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.....	173
5. Capítulo V. LA PROTECCIÓN DE LOS MENORES COMO REQUISITO INDISPENSABLE PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE SUS DERECHOS	178
5.1. La protección de los menores con conductas de riesgo y en situación de dificultad social.....	179
5.1.1. El modelo de protección de menores en la Constitución de 1978 y otras leyes de relevancia. Las competencias del Estado y las CCAA	184
5.1.2. El menor como sujeto de derechos.....	187
5.1.3. La praxis de los educadores sociales en los centros de menores de protección	194
5.2. La función reformadora. La Ley Orgánica del Menor	197
5.3. Terapia familiar sistémica como medio de protección, prevención e intervención en violencia familiar	208
5.3.1. Antecedentes y principios de la terapia familiar sistémica	209
5.3.2. Terapia en violencia familiar; protección, prevención e intervención.....	214
5.3.3. Intervenciones en los casos de conducta problemática de los adolescentes.....	217

6.	Capítulo VI. RESUMEN DEL MARCO TEÓRICO	223
7.	Capítulo VII. MÉTODO.....	228
7.1.	Objetivos de la investigación	229
7.2.	Diseño de la investigación	233
7.2.1.	Paradigma y posicionamiento metodológico	234
7.2.2.	Dimensiones y variables del estudio	242
7.3.	Muestra	252
7.4.	Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	256
7.4.1.	Observación participante	257
7.4.2.	Historia de vida.....	269
7.4.3.	Estudio de casos	279
7.4.4.	Grupo de discusión.....	293
7.4.5.	Entrevista en profundidad.....	300
7.4.6.	Encuesta	308
7.4.7.	Fiabilidad y validez de los instrumentos.....	315
7.5.	Resumen del capítulo.....	323
8.	Capítulo VIII. ANÁLISIS DE DATOS.....	328
8.1.	Análisis de datos de la observación participante	329
8.2.	Análisis de datos de las historias de vida	350
8.3.	Análisis de datos de los estudios de casos.....	373
8.4.	Análisis de datos de los grupos de discusión.....	397
8.5.	Análisis de datos de las entrevistas en profundidad e informales	404
8.6.	Análisis de datos de las encuestas	416
9.	Capítulo IX. RESULTADOS OBTENIDOS	423
9.1.	Resultados de la observación participante.....	424
9.2.	Resultados de las historias de vida	443
9.3.	Resultados de los estudios de casos	462
9.4.	Resultados de los grupos de discusión	482
9.5.	Resultados de las entrevistas en profundidad e informales	488
9.6.	Resultados de las encuestas.....	494
10.	Capítulo X. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	497
10.1.	Conclusiones relacionadas con los objetivos	498
10.2.	Conclusiones finales	521
	SUGERENCIAS Y REFLEXIONES.....	527
	Referencias Bibliográficas.....	532
	Referencias Legislativas.....	550

Agradecimientos

En el presente trabajo, existen muchas personas e instituciones a las que tengo que agradecer que el mismo haya sido posible, porque unas en una medida y otras en otra, han posibilitado que se pueda realizar esta investigación a lo largo de todo este tiempo.

En primer lugar quiero agradecer a todos y cada uno de los usuarios con los que hemos trabajado terapéuticamente y que han dado su consentimiento para que sus historias vitales, y casos familiares, sean difundidos, de manera anónima, en aras de que esto pueda ayudar tanto a la investigación científica sobre intervención familiar, como a otras familias que estén pasando por una situación parecida a la que ellos sufren o han sufrido.

Igualmente quiero dar las gracias a los menores¹ y profesionales del centro de protección donde trabajé durante dos meses, y que me sirvió para realizar la observación participante que se describe en este trabajo.

Debo dar las gracias también al Programa de Prevención e Intervención en Violencia Familiar de AMFORMAD, que pertenece a la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, sin el cual no podría haber obtenido tanta información como la que el día a día en terapia familiar me posibilita. Muy especialmente al impulsor y coordinador del programa durante diez años y a otra compañera de profesión, por las entrevistas en profundidad que pude compartir con ellos. E igualmente agradecer a mi compañera de trabajo, por la labor conjunta diaria y por posibilitarme una fuente inagotable de recursos a la hora de ir analizando cada uno de los casos familiares.

¹ Durante todo el estudio me referiré a “menores” incluso aunque algunos de los investigados ya hayan cumplido la mayoría de edad, toda vez que han llevado a cabo conductas violentas desde su época de menores hasta la actualidad. Algunos de ellos siendo mayores de edad, están cumpliendo medidas judiciales en “calidad” de menores.

A la UNED, en particular al Dpto. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, con el que realicé los dos primeros años de doctorado, muy especialmente mi agradecimiento a la Doctora María Victoria Pérez de Guzmán Puya, quien ha realizado un seguimiento exhaustivo de mi investigación, desde que coincidimos en el primer curso de doctorado, así que cuando me indicó que se trasladaba a la Universidad Pablo de Olavide, no dudé ni tan sólo un momento en trasladar mi expediente académico para poder realizar la tesis doctoral bajo su tutela académica, a través del Dpto. de Ciencias Sociales de dicha Universidad. También al Doctor Manuel Jesús Ramos Corpas, del Área de Psicología Social y a la Doctora Rocío Cárdenas Rodríguez, del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Pablo de Olavide, por sus apreciaciones y recomendaciones para la mejora de este trabajo.

Prefacio

Cuando comencé este trabajo, tras las dudas iniciales sobre en qué quería basar mi tesis doctoral, poco a poco fui estructurando el área a investigar y aunque tenía claro que el fenómeno de la violencia ejercida por los menores en el ámbito familiar es un campo de investigación muy extenso, tuve dudas sobre si ampliar dicho campo, no sólo al terreno familiar, de protección y reforma, sino al escolar, entre otras cosas porque las investigaciones sobre este último ámbito son mucho más prolíficas y existe gran cantidad de publicaciones sobre la temática.

Sin embargo, deseché cualquier ámbito que no fuera el relacionado directamente con la violencia familiar ya que ese ha sido el área de estudio y trabajo que he desarrollado durante los últimos cuatro años y medio. Evidentemente, el área de protección de menores y el de reforma, está muy unido a mi praxis diaria, por eso también consideraba de especial interés observar y analizar qué ocurre en las familias cuando un menor es apartado de éstas y cómo se lleva a cabo la intervención en violencia en un centro de protección, a la par que evaluar cómo perciben los menores y resto de profesionales el ámbito de reforma como una posibilidad de mejora conductual de estos menores infractores.

Es por ello, que me decanté por analizar todo lo estudiado durante este proceso para, a partir de ahí, indagar sobre el fenómeno familiar y social de la violencia ascendente, en aras de dar un paso más en el proceso de investigación sobre el adolescente violento en el ámbito familiar.

Justificación

Sabemos que continuamente se está hablando de una crisis de valores que muchas veces se asocia a una crisis de la familia. Y ciertamente, a pesar de que la familia es la más antigua forma de organización humana y tal vez el ámbito social donde mayor fuerza tienen las tradiciones y la tendencia a su conservación, esto no significa que no cambie y que sea una entidad siempre idéntica a sí misma, dada de una vez y para siempre.

Los cambios en la familia, por supuesto, se insertan dentro de determinados cambios globales de la sociedad. Hoy mismo estamos viviendo en un mundo muy dinámico, matizado por el tránsito hacia lo que se ha dado en llamar *Posmodernidad*. Y esta transición representa un cambio en la interpretación de los valores. Existe toda una serie de valores, vinculados a la Modernidad, que comienzan a entrar en crisis. Ya no se tiene la misma confianza en la razón, en el progreso, en la ciencia, en la técnica. Se instaura una cierta psicología nihilista, de desesperanza; pierden fuerza las utopías, los sueños en un cambio progresivo, en la posibilidad de alcanzar una sociedad más justa. Entre otros factores, tendremos que asociar acontecimientos como la caída del Muro de Berlín, la ideología del "fin de la historia", la situación internacional prevaleciente o la crisis económica mundial. Estos fenómenos globales, de una u otra forma, llegan a la psicología individual y a la psicología de la familia, poniendo en entredicho algunos de sus valores tradicionales. Si la sociedad está dictando un modo de vivir y un modo de hacer no basado en la solidaridad, no dirigido a la construcción de un futuro social, común, comunitario, sino enfocado hacia la búsqueda de salidas individualistas, eso, traducido al mundo de valores subjetivos, significa que cada cual debe atender a lo propio, a lo personal, a lo egoísta y no a lo social, ni a lo colectivamente constructivo.

El fenómeno de la violencia es tan extraordinariamente complejo que abordarlo desde una sola perspectiva, vertiente o principio de actuación resulta

erróneo e inmensamente injusto con aquellos² que son víctimas de un determinado proceso violento.

La violencia es un proceso que se presenta como justificado desde todas las instancias sociales, desde el político de turno que ordena un ataque del ejército de su país contra ciudadanos de otros estados, hasta la madre o el padre u otro educador que le indica a su hijo o educando, frases como “si te pegan pega”, “no te juntes con aquel o aquella niña”...o emite diversos insultos hacia cualquier otra persona por cualquier motivo que considere digno de ser criticado.

La legitimación social de la violencia supone una gran traba para luchar o mitigar los procesos violentos que anidan en los diversos sectores sociales, sin embargo el reconocimiento de que algo hay que hacer para detener dichos procesos violentos es un paso hacia adelante en su prevención, detección e intervención.

Así pues, los menores se muestran como uno de los grupos más vulnerables ante esta legitimación, en tanto que afrontan los procesos violentos con menos mecanismos de defensa, de filtrado de información y de toma de decisiones en torno al uso o no de la misma y en no pocas ocasiones, la consideran como la única posibilidad de acción ante un determinado conflicto con padres, educadores o con sus iguales.

Conviene tener en cuenta que la violencia es la última consecuencia de un conflicto mal resuelto, pero que éste no siempre está impregnado del fenómeno violento. Los conflictos son consustanciales a la humanidad y es en la manera de resolverlos donde se encuentra la diferencia para que generen una construcción de algo, significando un avance o por el contrario, provoquen una situación de destrucción y por tanto una involución de una situación convivencial determinada.

²Durante la mayor parte del texto utilizaré el masculino como genérico, para dar una mayor fluidez al mismo, en un uso no sexista del lenguaje.

Por su parte, significar que los modelos educativos que imperen a nivel familiar van a determinar el clima convivencial y el tipo de relación que se establezca entre cada uno de sus miembros. Llevados a un extremo, cada uno de estos estilos puede generar situaciones de violencia entre los miembros familiares. Tener presente esto, es de vital importancia para adquirir una cosmovisión integral en torno a la génesis de la violencia.

Últimamente se está dando mayor frecuencia de casos de violencia ascendente, en donde padres y madres llegan a interponer denuncias hacia sus hijos como salida al problema existente. Es interesante observar y analizar el comportamiento de estos menores tanto en el contexto familiar como en otros ámbitos socioeducativos tales como centros de protección y de reforma, donde conviven con otros iguales con historias de vidas relativamente similares, cuyo nexo de unión suele derivar del proceso violento. E igualmente descifrar las claves sobre cómo la presión mediática influye sobre la incidencia de los procesos violentos que llevan a cabo los menores en determinadas circunstancias.

No es menos interesante hacer una revisión analítica de la Ley del Menor, tanto en su vertiente de protección como en el de reforma, para conocer el marco legislativo en el que nos movemos y las repercusiones que dicha ley tiene para la regulación de estos centros.

De igual manera, analizar la intervención terapéutica como fuente para el filtraje y la erradicación del proceso violento es necesario y nos puede aportar pistas sobre en qué momento nos encontramos, a nivel social y profesional, en el abordaje de este proceso.

Para todo lo especificado hasta aquí en esta justificación, se ha llevado a cabo un proceso de investigación basado en: una observación participante en un centro de protección de menores con conductas continuamente desafiantes; cuatro historias de vida, escogidas por su multicausalidad en la descripción de cómo se llega y cómo se vive el proceso violento a nivel familiar, por distintos miembros de cada una de

estas familias; cuatro estudios de casos, en donde se intenta evaluar qué se ha hecho a nivel terapéutico y el resultado obtenido en el tratamiento en cada uno de los casos donde la violencia está presente; dos grupos de discusión realizado con menores que presentan conductas agresivas en diferentes contextos, dos entrevistas en profundidad con profesionales de la terapia en violencia familiar y un cuestionario realizado a trabajadoras, educadoras sociales y psicólogas de diferentes recursos de intervención social de la Comunidad de Madrid.

Capítulo I. LA VIOLENCIA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

En el comienzo de cualquier investigación conviene realizar una conceptualización sobre los términos que se van a abordar en la misma, este capítulo representa el inicio de esa conceptualización ya que no podemos investigar sobre el fenómeno de la violencia sin saber exacta y específicamente a qué nos referimos con el mismo. Y no sólo es importante distinguir qué se entiende por violencia sino también saber los tipos de violencia existentes, las teorías explicativas del origen de este fenómeno y el cómo y el por qué se retroalimenta a nivel social, no como medio para sacar conclusiones, pero sí como marco teórico de inicio desde donde partir en esta investigación.

Como cualquier llama que forme parte de un determinado fuego desorbitado que está causando un determinado riesgo para la integridad de un edificio concreto y de arrasar todo lo que el mismo porte, la violencia se presenta como un factor distorsionante de la convivencia entre seres humanos. Y la misma, como el invento del fuego por nuestros antepasados, ha ido acompañando a las personas desde los orígenes de la humanidad.

1.1. ¿Qué es la violencia? ¿En qué forma se produce?

En un bosque en llamas, todos los árboles pueden ser quemados

El bosque es un ambiente propicio para que cuando se inicia una llama, éste quede a merced del fuego, siendo difícilmente paliable en algunos casos y bajo ciertas condiciones atmosféricas, por ejemplo cuando corre viento. Del mismo modo, la familia se presenta a veces como un posible ámbito proclive al desarrollo del foco violento, que atrapa poco a poco a cada uno de los miembros de la familia como si se tratara de cada uno de los árboles de ese bosque en llamas.

La violencia entre seres humanos tiene un origen bastante lejano en el tiempo y en parte, gracias a los sistemas políticos democráticos y a su consolidación, actualmente podemos hablar abiertamente sobre este tema y las personas objeto de violencia pueden denunciar su situación. Es por ello también, en parte, por lo que en muchos países africanos, asiáticos, latinoamericanos y en ciertos países europeos, la violencia es percibida como algo consustancial a las relaciones convivenciales y su aceptación social hace que muchas personas que son maltratadas no se atrevan a intentar luchar por el derecho de no ser humillado por cualquier otro semejante.

La violencia es un producto cultural. El ser humano, como cualquier otro animal, posee características biológicas que le inducen a la agresividad. Es por ello que todas las personas experimentan diversas emociones (miedo, agresividad, ira, tristeza,...) ante las diferentes situaciones que se les plantean en la vida cotidiana y estas emociones les llevan a “agredir” o enfrentarse con aquello que las produjo.

Las emociones desempeñan así, una función adaptativa, proporcionando las conductas necesarias para la supervivencia de la persona en un momento determinado. Pero la agresividad puede pasar de ser un instinto útil, al servicio de nuestra supervivencia, a ser una conducta dañina para otro ser humano por razones

muy diferentes a la propia eficacia biológica. De modo que, es la cultura la que hipertrofia la agresividad convirtiéndola en violencia.

“La cultura juega, pues, un papel fundamental en la configuración del ser humano que, como cualquier otro animal, tiene una biología que le induce agresividad. Pero la cultura también puede hacer lo contrario e hipertrofiar la agresividad natural convirtiéndola en violencia” (Sanmartín, 2000, p. 21).

De este modo podemos afirmar que todos somos agresivos por naturaleza, entendiendo la agresividad como un comportamiento instintivo de cara a la supervivencia (podemos actuar de forma agresiva con nosotros o con otros para salvar la vida), sin embargo considerar que la agresividad es innata en el ser humano no conlleva reconocer que, para el ser humano, es inevitable comportarse agresivamente (Sanmartín, 2000).

La violencia, por su parte, no es una conducta de supervivencia. Es selectiva (el agresor elige hacia quién dirige la violencia), es un ejercicio de poder. Por ello, dentro del hogar, el papel del agresor lo ejecuta quien tiene mayor poder (normalmente el hombre sobre las mujeres y los menores).

De modo esquemático podemos realizar la siguiente distinción:

AGRESIVIDAD	VIOLENCIA
Innata	Humana
Inevitable	Evitable
Biológica	No biológica
La cultura puede inhibirla	Resultado de la evolución cultural
Impulso para la supervivencia	Como consecuencia de una elección por parte de la persona que la infringe
Se suele hacer patente a través de emociones como la ira	

Tabla nº 1. Tabla diferenciadora entre los términos agresividad y violencia.
Fuente: Adaptado de Alonso y Castellanos (2006).

Por tanto, en cierto modo, *“la violencia es muy humana, ya que está ligada al proceso evolutivo que ha conducido a la aparición del ser humano en la Tierra, y que no es tanto un proceso evolutivo natural cuanto una evolución cultural,*

artificial, que tiene al ser humano como sujeto agente y paciente a la vez” (Sanmartín, 2000, p. 23).

Podemos establecer una correlación entre agresividad y violencia, ya que según Abeijón (2011, p. 24), la violencia se entiende como *“aquel tipo de agresividad de gran intensidad e ímpetu, que se sale de los patrones considerados tolerables y necesarios para que el individuo domine el mundo que le rodea y se adapte a la relación con el otro; violencia como intensidad e ímpetu que provocan daño, es decir, que dejan una huella dolorosa. Agresividad y violencia comparten espacio relacional, separándose en medidas de intensidad y en capacidad de daño”*.

En ocasiones, el hogar, la familia, las relaciones afectivas y todo lo que asociamos, en principio, a cariño, compañía mutua y satisfacción de necesidades básicas para las personas, pueden ser situaciones de riesgo para la aparición de conductas violentas. Para ocultar dicha realidad, existen una serie de mitos tales como que la violencia familiar es un fenómeno raro de escasa incidencia, que se produce sólo en familias muy desfavorecidas, que es la consecuencia de alguna enfermedad mental o que es la sociedad la que está enferma.

Cuando se trata del uso que hacen los menores de la violencia para resolver sus confrontaciones, pareciera que son éstos los que más acuden a la misma, en teoría porque son los “menos dotados” para utilizar otros métodos. Sin embargo, la realidad de muchas familias o distintos procesos convivenciales que se dan en la calle, nos muestran que no son los menores más violentos que determinados adultos, y si así fuera, los primeros lo habrán tenido que aprender a través de algún modelo de convivencia. Estos menores se presentarían, siguiendo con la metáfora, como esos árboles más jóvenes y frágiles que el fuego consume en menor tiempo.

Llegados a este punto, convendría detenernos en el concepto de violencia de manera específica:

Así pues, la violencia se define según la OMS (2002) como el uso intencional de la fuerza física o el poder contra uno mismo, hacia otra persona, grupos o comunidades y que tiene como consecuencias probables lesiones físicas, daños psicológicos, alteraciones del desarrollo, abandono e incluso la muerte. Con lo cual, estaría de alguna manera unido a la idea que Sanmartín (2000) aporta de este concepto, en tanto que es un conjunto de conductas realizadas por humanos y que afecta y tiene consecuencias sobre los mismos.

Por su parte, González (2003) define la violencia como *“aquella acción de carácter intenso realizada con la intención de herir o dañar a alguien o a algo, pero con algunos matices diferenciadores como son su intensidad y su carga peyorativa, que no siempre están presentes en las conductas agresivas”* (En Alonso y Castellanos, 2006, p. 255).

Recogiendo un término más amplio, entendemos la violencia como cualquier conducta que se valore como dañina para el desarrollo integral de la persona, sea cual sea su momento vital.

En la enciclopedia electrónica *Wikipedia* se explica la violencia como el comportamiento deliberado, que provoca, o puede provocar, daños físicos o psíquicos a otros seres, y se asocia, aunque no necesariamente, con la agresión, ya que también puede ser psíquica o emocional, a través de amenazas u ofensas.

Después de todo lo comentado, podemos afirmar que la violencia es, en definitiva, el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura. *“La violencia, así entendida, es pues una nota específicamente humana que suele traducirse en acciones (o amenazas de acción) u omisiones intencionales que tienden a causar daño a otros seres humanos”* (Donnerstein, 1998, p. 26-27).

Existen gran cantidad de categorizaciones en la bibliografía referente al tema de la violencia y tradicionalmente se ha distinguido entre violencia física, psicológica o sexual, aunque desde nuestro punto de vista creemos que esta

categorización puede llevar a confusión, ya que, por ejemplo, es difícil que exista una violencia que cause daños físicos y no psicológicos.

Con independencia de las diversas categorizaciones, creemos que todo proceso violento se puede englobar en función del poder con que una o varias personas (o instituciones) ejercen la violencia sobre otra u otras. Así pues, todo proceso violento responde a uno de estos dos modelos: violencia agresión o violencia castigo.

a) Violencia agresión

Se produce cuando dos o más personas poseen el mismo poder en la relación y tratan de resolver sus desavenencias a través de actos violentos. En este tipo de violencia cada uno de los miembros implicados presentaría (a nivel general) una buena autoestima, en tanto en cuanto no sólo reciben golpes e insultos sino que también los llevan a cabo, es decir, a la par que son humillados, humillan a otros semejantes.

Suelen ser conscientes de que existe una relación turbulenta, pero generalmente resulta difícil hacerles comprender lo negativo de convivir de esta forma y mostrarles otros caminos alternativos para resolver sus conflictos. El ejemplo claro, que día a día nos encontramos en nuestros centros terapéuticos, es el de un padre o una madre que maltrata a su hijo o hija a la vez que son maltratados por éste o ésta.

Las características más significativas de este tipo de violencia serían las siguientes:

- La relación que se establece entre las partes es simétrica, es decir, igualitaria.
- La violencia se manifiesta en un intercambio mutuo.

- No importa (necesariamente) que uno sea más fuerte físicamente que otro, sino que la confrontación viene dada en el nivel existencial. Así pues, quien domina en lo corporal no tiene porque hacerlo en el plano psicológico.
- Se produce un sentimiento de culpabilidad de ambas partes que actúa como motor de reparación.
- Existen, igualmente, comportamientos reparatorios como mecanismo de olvido.

b) Violencia castigo

Se manifiesta cuando una o más personas realizan un ejercicio de poder sobre otra u otras y el mismo se traduce en un castigo físico y psicológico constante en el tiempo. En este tipo de violencia cada uno de los miembros implicados presentaría (a nivel general) una baja autoestima, por el simple hecho de que unos son los “recibidores de golpes” y otros son los que los ejecutan, por lo tanto no existe esa compensación físico-emocional como en el anterior tipo de violencia. Igualmente se dan casos donde existen víctimas con diversos traumas o, incluso, personas que desarrollan un estrés postraumático años después de la situación violenta de la que fueron partícipes.

En estos casos es difícil hacer comprender tanto al maltratador como a la víctima que existe una situación que hay que modificar por el bien de todos, ya que generalmente el maltratador ha conseguido a través del tiempo que la víctima acepte este rol.

El ejemplo clarividente de este tipo de violencia es el de una mujer maltratada por su marido en el ámbito familiar, aunque otros ejemplos serían: padres maltratados por sus hijos o hijos maltratados por sus padres (en un ejercicio de poder asimétrico).

Podemos mencionar que las características más significativas de este tipo de violencia son:

- La relación que se establece es de tipo desigual, por lo que la violencia toma forma de castigo.
- El agresor considera que el otro se merece el castigo y el receptor se halla en una relación de desigualdad, siendo el proceso violento unidireccional.
- El que ejerce la violencia se define como existencialmente superior al otro y la otra persona lo acepta.
- Éste tipo de violencia suele permanecer oculta, tomando un carácter íntimo y secreto.
- Ambos actores poseen una autoestima baja.
- El maltratado puede presentar trastornos de identidad, sentimientos de deuda y el maltratador es rígido, carente de un sentimiento empático y con ideas fijas.

En la siguiente tabla se realiza una síntesis de lo expuesto:

VIOLENCIA AGRESIÓN	VIOLENCIA CASTIGO
• RELACIÓN ENTRE IGUALES • INTERCAMBIO GOLPES • PAUSA • CULPA • REPARACIÓN • SE PIDE PERDÓN • SE RECONCILIAN • AMBOS SUELEN TENER BUENA AUTOESTIMA • PRONÓSTICO POSITIVO	• RELACIÓN DESIGUAL • MALOS TRATOS TÍPICOS (FÍSICOS, PSICOLÓGICOS, EMOCIONALES) • SE JUSTIFICA EL CASTIGO • NO HAY PAUSA • UNO ES SUPERIOR Y EL OTRO LO ACEPTA • AMBOS SUELEN PRESENTAR BAJA AUTOESTIMA • PRONÓSTICO RESERVADO

Tabla nº 2. Características de la violencia agresión y de la violencia castigo
Fuente: Perrone y Nannini (1995)

Por otra parte, la diferenciación más común en la literatura especializada es aquella que distingue entre violencia expresiva y violencia instrumental. La diferencia entre ambas está en la función psicológica que posee la conducta para el actor; es decir, la motivación, el motivo por el qué lo hace, la intención o el objetivo con el que parte. La función de la agresión emocional es la de herir al otro y expresar sentimientos negativos; mientras que la violencia instrumental lo que pretende es conseguir y alcanzar unos objetivos concretos. Aunque se trata de una tipología claramente limitadora, la realidad nos señala que no existen tipos puros,

que habitualmente coexisten ambos tipos de violencia y que tienden a unificarse desde la perspectiva del victimario; lo que facilita que el verdadero motivo que provocó la agresión se diluya y esto favorezca la autojustificación (Fernández, 2008).

Estévez López (2005), recoge en su estudio otras clasificaciones recientes y complejas del comportamiento violento, que hacen una distinción doble y diferencian entre varias formas de violencia (por ejemplo: directa, física o manifiesta *versus* indirecta, verbal o relacional) y entre varias funciones de la violencia (reactiva o defensiva *versus* ofensiva, proactiva o instrumental).

Según este estudio existen diferentes formas de violencia:

- *La violencia directa o manifiesta*: que se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).

- *La violencia indirecta y relacional*: que no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...) y se define como aquel acto que se dirige a provocar daños en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo.

Como funciones de la violencia destaca que:

- *La violencia reactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

- *La agresión proactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder.

Desde nuestra perspectiva, como hemos mencionado anteriormente, entendemos que la distinción entre violencia castigo y violencia agresión es la que más se aproxima a nuestra concepción de este proceso, en tanto que dentro de esta clasificación se da un paso más que en clasificaciones tradicionales que distinguían entre violencia física y psicológica. Aunque es conveniente hacer una última referencia en este apartado al Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, cuyos profesionales consideran que la violencia es *“toda acción u omisión intencional que pueda causar o cause un daño”* (En Iborra, 2008, p. 13).

Desde esta institución y a través del estudio de Iborra (2008) se hace mención de las diversas modalidades de violencia, según sea el tipo de acción, de daño causado, de escenario o de víctima. De cada uno de estos tipos de violencia cabe decir:

Tipo de acción

La violencia puede consistir en una acción, por ejemplo, pegar o insultar a alguien. Pero también puede ser tipificada como violenta aquella conducta en la que se desatiende la obligación de dispensar los cuidados necesarios a una persona, cuando esta presenta una dependencia. Esta última clase de violencia es la denominada “negligencia”. Se trata de una forma de violencia muy presente en los casos de maltrato de personas mayores en la familia.

Tipo de daño

Según el daño causado, cuatro suelen ser las modalidades más estudiadas de la violencia: física, psicológica, sexual y económica.

Tipo de escenario

Lamentablemente la violencia puede ocurrir en todos los escenarios de la vida. Hay, sin embargo, algunos contextos en los que ocurre con mayor frecuencia. El primero de ellos es, obviamente, la guerra. Pero el segundo, mucho más llamativo, es la familia, una estructura que, basada teóricamente en el amor entre sus miembros, parece que debería estar libre de conductas dañinas.

Tan llamativo como el escenario familiar es el escolar. Las escuelas son el segundo contexto (tras la familia, que es el primero) de formación de la persona. Es, además, el escenario a través del cual la persona se abre a otras estructuras sociales que van a ser cruciales en su vida (como, por ejemplo, el lugar de trabajo). Pues bien, al igual que las familias, las escuelas son lugares no exentos de violencia, incluso de violencia extrema: el llamado acoso escolar.

Finalmente, la comunidad y, en general, la cultura, son otros escenarios muy característicos de la violencia.

Tipo de víctima

Cualquier persona puede ser, en principio, víctima de la violencia. Con todo, lo habitual es que haya ciertos grupos de riesgo. Ciñéndonos a las familias, las víctimas principales son las mujeres, los niños y los ancianos.

Las mujeres se llevan la peor parte en esta terrible historia. No sólo son maltratadas en la familia, principalmente, por su pareja o ex pareja. Antes de formar la suya propia, pueden haber sufrido diversas formas de violencia en su familia de origen: abuso sexual, venta a terceros (habitualmente, para actividades de prostitución), mutilación genital, etc. Además, son sobre todo mujeres quienes, llegadas a una edad avanzada que les induce una cierta dependencia, sufren abusos económicos, maltrato físico, psicológico o sexual a manos de sus cuidadores. En definitiva, ser mujer es, desgraciadamente, un factor de alto riesgo. De ahí que a este respecto se hable de una forma característica de violencia: la llamada

“violencia de género”, aquella que una mujer puede sufrir por el mero hecho de ser mujer.

En el marco de estudio de este trabajo nos movemos específicamente en el terreno de la violencia filio-parental, que se define como *“el conjunto de conductas reiteradas de agresiones físicas -golpes, empujones, arrojar objetos-, verbales -insultos repetidos, amenazas- o no verbales -gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados- dirigidas a los padres o adultos que ocupan su lugar”* (Pereira, 2006, En Pereira y Bertino, 2010, p. 96). Guarda relación con otras formas de violencia ya que se trata de *“una violencia que se produce generalmente en escalada: comienza habitualmente con insultos y descalificaciones, pasa a amenazas y ruptura de objetos, y finaliza con agresiones físicas de índole cada vez más severa. Es un proceso que puede durar años, y debe destacarse que no alberga un fin predeterminado: la violencia crece progresivamente y no se detiene ni siquiera cuando se consigue una sumisión absoluta, un pleno dominio y control por el terror”* (Pereira y Bertino, 2009, p. 24).

1.2. Origen de la conducta violenta

Diferentes visiones de cómo comenzaron las llamas

En el período estival, no en pocas ocasiones, nos encontramos con noticias en donde son protagonistas los incendios en reservas naturales, bosques, lugares con abundante vegetación... Hasta que no se demuestra lo contrario, cada cual (persona particular o medio de comunicación) fabrica una hipótesis para explicar el por qué se inició tal o cual incendio en un determinado sitio. El proceso violento guarda similitudes con estas noticias sobre incendios estivales, ya que al igual que en las mismas, en el complejo “mundo” de la violencia, existen diversas teorías que intentan explicar por qué se produce y cuáles son los factores que determinan su continuidad y su particularidad destructiva.

Existen distintas teorías explicativas acerca de los factores etiológicos y desencadenantes del proceso de la violencia. *“Las teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta agresiva/violenta en el ser humano, pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente en la escuela”* (Ramos, 2008, p. 82), y no sólo en este ámbito, sino también en otros como son los centros de protección o reforma y el ámbito familiar. Entre todas ellas cabe destacar las siguientes:

a) Teoría genética o interpretación biológica:

Esta teoría atribuye la violencia a caracteres innatos del individuo, transmitidos por herencia o debido a alteraciones en sus estructuras genéticas o a otros elementos constitucionales, aunque no niegan que la influencia de los factores ambientales concede una importancia máxima a los aspectos biológicos. Desde esta perspectiva, el hombre es violento porque está genéticamente propenso a serlo. Comparado con la mujer, es naturalmente más agresivo solo por tener más fuerza física y tener el papel asignado de protector.

En el estudio de Navas Collado y Muñoz García (2005), se hace referencia a una serie de investigaciones que analizan la importancia del aspecto biológico a la hora de explicar la violencia.

Las críticas más comunes a esta teoría son:

- No tienen en cuenta que el ser humano es una construcción cultural y social. Que estamos más alejados de nuestra construcción biológica que de la social.
- No aclaran por qué el hombre es violento en el hogar, existiendo muchos que no lo son, aunque sean más fuertes que su pareja o el resto de miembros de la familia.
- No explican por qué existen mujeres que son violentas con sus compañeros o resto de familiares.
- En ningún caso, sirve para explicar las complejas causas que conducen a ciertos jóvenes a la delincuencia.
- Tampoco explican por qué en las relaciones homosexuales también existe la violencia entre los o las compañeros/as.
- Entre los animales, el macho no destruye a su pareja.
- La violencia es selectiva, cuando el hombre se encuentra con una persona más fuerte que él, decide evitar el choque.

b) Teoría etológica

Desde esta teoría la agresividad surge cuando dos miembros de la misma especie desean la misma cosa (en el caso de los animales: espacio vital, morada, territorio). Vinculan el concepto de agresividad humana con el territorio o ámbito doméstico. La finalidad de la agresión sería la propia supervivencia y perpetuación de la especie.

Entre las críticas más comunes a esta teoría, cabría destacar que en su mayor parte la conducta agresiva entre animales no pretende realmente hacer daño a otro

animal, sino más bien, establecer relaciones de dominancia, retener un alimento y cosas semejantes.

c) Teorías psicológicas:

Se centra en los aspectos personales del sujeto violento, considerando como causas de su “desviación” factores tales como el desequilibrio afectivo, la antipatía, el sentimiento de culpa o de aislamiento, así como las deficiencias de inteligencia y otros rasgos intelectuales. Asumen que el ser humano violento posee un problema psicológico o psiquiátrico y por eso es violento. Dentro de esta perspectiva hay varias explicaciones:

- Son hombres que sufren una disfunción psicológica que les hace sentir vulnerables, inseguros y con baja autoestima, por lo que tienden a sobrecompensar mediante la violencia. Aquí es donde señalan que, probablemente, han sido víctimas o testigos de violencia en el hogar.

Una de las argumentaciones que existen en contra de esta perspectiva viene a señalar que si el hombre se siente vulnerable o con baja autoestima habrá que analizar el porqué se siente así, en lugar de buscar el desajuste interno. Convendría tener en cuenta también un desajuste externo en el que el individuo se mide con otras personas y esto ubicaría el problema en el espacio social y cultural.

- La violencia se da como resultado de la expresión del enojo o la ira.

La argumentación en contra se basa en que todas las personas se enojan y llegan a la ira muchas veces al día, pero no necesariamente son violentas.

- Desde la explicación psiquiátrica, se nos indica que el ser humano posee una enfermedad mental grave y esto conlleva a que sea violento con su pareja u otras personas de su familia. Está dañado y vive fuera de la realidad.

Según Flavigny (En Álvarez y Egea, 2003, p. 41) *“...las conductas caóticas maternas son el origen de lo que él llama discontinuidad destructora de las primeras relaciones afectivas. Existe carencia de narcisismo primario. Más tarde, durante la fase anal, el placer de la retención y el control no es posible por el caos y la imprevisibilidad del comportamiento materno. Estos factores constituyen lo que el autor designa como el “estigma psicopático” que predispone a la conducta psicopática”*.

¿Pero si como se afirma desde esta perspectiva el hombre ejerce violencia por enfermedad mental por qué su violencia es selectiva? Desde el punto de vista de los profesionales que nos dedicamos a la intervención en casos de violencia familiar existe una pregunta, a nuestro juicio clave, para detectar el perfil “enfermo mental / no enfermo mental” de la persona que está ejerciendo el comportamiento violento. Dicha pregunta formulada a lo largo de la entrevista cognitivo-conductual sería ¿Qué hace mientras te golpea? Si partimos de la explicación psiquiátrica que define al enfermo mental como una persona fría, sin contacto con la realidad, que puede cursar con alucinaciones o delirios, existe una gran probabilidad de que acompañando a esa conducta violenta no concorra ningún tipo de diálogo con la víctima al no constar conciencia del problema. Sin embargo, el agresor no enfermo si es consciente del acto que está realizando y la carga negativa que éste conlleva, por lo tanto, necesita justificarse verbalmente para poder descargar la tensión negativa que le está produciendo, *“te pego porque lo tienes merecido por...”*, descargando así su culpabilidad y desencadenando un posible arrepentimiento posterior.

d) Teoría de la personalidad

El comportamiento violento lo fundamenta en rasgos constitucionales de la personalidad, como la ausencia de autocontrol y la impulsividad o la existencia de déficits cognitivos. Desde esta perspectiva se considera que los factores de personalidad determinan o, en algunos casos, aumentan la probabilidad de que la persona se implique en conductas agresivas. Claro ejemplo de ellos es la teoría de

Eysenck, que explica el comportamiento violento por los elevados niveles de psicoticismo y neuroticismo, o la teoría de Kretchmer que clasifica biotipológicamente el comportamiento desviado de las personas (En Ramos, 2008).

Estas teorías hasta aquí descritas formarían parte de una línea teórica basada en el *innatismo*, sabiendo que *“las teorías activas o innatistas consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato de la persona, elemental para su proceso de adaptación; desde esta perspectiva se considera que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables”* (Ramos, 2008, p. 82).

Por su parte, las teorías que se describen a continuación forman parte de la línea teórica *ambientalista* y resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano, de tal modo que la agresión se explica como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o los procesos sociológicos que vive la sociedad en su conjunto.

e) Teoría de los factores de aprendizaje

Existen distintos aportes, dentro de esta teoría, que tratan de explicar, desde el punto de vista del proceso de aprendizaje humano, los determinantes de la conducta violenta futura. Se pueden agrupar en dos líneas de aprendizaje, la basada en mitos y creencias referida al rol del hombre/mujer dentro del entorno doméstico y por otro lado la basada en el aprendizaje vicario. La primera línea de aprendizaje explica los casos de violencia en los que el agresor ha crecido en un sistema familiar caracterizado por la existencia de una educación rígida apoyada en distintos pensamientos rígidos y estereotipados acerca del rol que hombre y mujer deben desempeñar dentro de la familia. En el futuro entorno familiar creado por el individuo que ha crecido en dicho ambiente, se proyectarán e impondrán dichos principios educativos distorsionados y rígidos.

Otra línea explicativa, es la del aprendizaje vicario o por observación, como determinante del comportamiento violento futuro. El maltrato familiar es una conducta agresiva que puede ser aprendida de forma vicaria (aprendizaje a partir de “modelos de conducta”) por los hijos y que se transmite culturalmente a las generaciones posteriores.

La observación de modelos incide sobre el joven en la adquisición de hábitos de comportamientos generales y particulares (agresión), normas y juicios morales y en el autocontrol. Los niños pueden aprender que la violencia es un recurso eficaz y aceptable para hacer frente a las frustraciones del hogar. Aprenden, a su vez, que ellos deben aceptarla y convivir con ella. Un niño que durante años ha visto que la violencia es algo que ocurre a menudo y no revierte en sanciones, que su padre pega a su madre y con ello mantiene logros y privilegios, llegará a valorar ese comportamiento, como “legítimo” y “aceptable” y en el futuro tenderá a repetirlos.

Como referencia dentro de esta línea argumentativa de los factores de aprendizaje, tenemos el aprendizaje social de Bandura (1984) que defiende que un comportamiento violento que se percibe como eficaz y sin consecuencias negativas para el agresor se predice que volverá a repetirse; si además esa actuación violenta recibe el respaldo de alguien significativo para el agresor, aumenta la probabilidad de que se vuelva a repetir (condicionamiento operante). Y la observación y el modelado de comportamientos violentos de otros también ejercen su influencia en que la persona tienda a imitar tales conductas (aprendizaje vicario).

Los planteamientos del aprendizaje social son imprescindibles para entender por qué la violencia se mantiene, ya que los agentes socializadores representan para el menor una fuente de legitimación de su comportamiento a cada momento. También en las situaciones en las que se actúa de forma violenta, la respuesta social que se deriva tras el uso de la misma, puede explicar que dicho comportamiento sea reforzado y tienda a repetirse o por el contrario, se controle e inhiba en posteriores situaciones.

f) Teoría de la interacción social

Desde esta perspectiva, se admite que la realidad se construye socialmente, por lo que un comportamiento violento trasciende al agresor y a la víctima, dado que no sólo tiene unas consecuencias sociales, de aprobación o rechazo de tal comportamiento por parte de los otros significativos, sino que puede entenderse dentro de una lógica de comportamientos institucionalizados a partir de las exigencias normativas a los agentes sociales. La violencia, como las otras formas de interacción, se construye y se dota de significación a través de las interacciones sociales.

g) Teoría sociológica

Desde esta teoría se interpreta la violencia como consecuencia de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad, en donde factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, están en el origen del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en las personas. Desde esta teoría se concede gran importancia a los valores predominantes en la sociedad y en cómo éstos van cambiando hacia una mayor o menor tolerancia y legitimación social.

h) Teoría ecológica

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979, en Ramos, 2008)) y contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta y son los siguientes: (1) *microsistema*, constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el

individuo y estaría compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) *mesosistema*, comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, así pues se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (3) *exosistema*, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (4) *macrosistema*, que lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad. De esta forma “*el enfoque ecológico, por tanto, resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre ésta y su entorno*” (Ramos, 2008, p. 87).

i) Teoría Cognitiva

Otra aportación digna de mención sobre el tema que nos ocupa es la *Teoría racional emotiva de Ellis*, que comenzó a desarrollar en la década de los años 50, que pone de manifiesto que las personas pueden realizar evaluaciones erróneas fruto de las distorsiones cognitivas: las sobregeneralizaciones o el etiquetado, fijarse en lo negativo, descalificar lo positivo, magnificar los errores o minimizar los logros, el razonamiento emocional o la personalización, entre otros.

Cualquiera de estas distorsiones cognitivas puede asimismo favorecer la aparición de un conflicto, al percibir el sujeto cierta incompatibilidad con otras personas que no cumplen sus expectativas. Este planteamiento, además de explicar la posible aparición de conflictos, también puede ayudar a entender por qué se actúa de forma violenta en una situación concreta (Ellis, 1990).

Posicionarse a favor de una de estas teorías de manera exclusiva, es sinónimo de no abordar el fenómeno de la violencia de una manera integral. Todas poseen una base empírica dignas de mención, con aportes interesantes a esta problemática y que hemos de conocer para estudiar cada caso de violencia de manera específica e individualizada, a fin de posibilitar una intervención eficaz y adaptada a cada situación particular.

No sólo nos interesa el origen de la conducta violenta, sino los fenómenos que interactúan para que dicha conducta se perpetúe a nivel individual y social. De acuerdo con esto y en relación con el fenómeno de legitimación de la violencia partimos de las siguientes bases teóricas fundamentales (Fernández, 2008):

- La violencia se aprende. Se transmite en el proceso de socialización (a través de procesos de aprendizaje que transmiten determinados valores, leyes y normas sociales).
- La violencia tiene una dimensión afectiva determinante, por lo que las emociones se sitúan en el centro del proceso de la gestión de los conflictos entre menores.
- La violencia tiene una dimensión cultural. Es un constructo social, creado, compartido y validado intersubjetivamente.

1.3. La legitimación social de la violencia

“Es sorprendente advertir que nuestra Constitución no hace grandes referencias a la paz en contraste con otras constituciones, pero estas omisiones no nos deben inducir al engaño de que la problemática de la paz no recibe un tratamiento constitucional, pues tal tratamiento se produce en aspectos puntuales concretos. La paz está, pues, presente en nuestra Constitución, aunque muy pocas veces se haga alusión directa a la misma” (Soriano, 1985, p. 100).

Cuando se hace referencia a *la legitimación de la violencia* se alude a las formas en que su ejercicio se enmarca en los cánones de lo socialmente aceptable. Los términos que definen cuándo la violencia es legítima son coherentes con el sistema global de creencias que la sociedad comparte (Ayllón, 2008).

Para indagar sobre cómo se lleva a cabo el proceso de legitimación social de la violencia, se tiene que partir de la consideración de la misma como fenómeno cultural. Esta legitimación se da en todos los ámbitos y tanto en la esfera pública como en la privada de nuestra sociedad, a veces de forma imperceptible, otras veces de forma más tangible. En cada uno de los contextos en los que se desenvuelve el niño pueden estar presentes ciertos elementos legitimadores. Como señala Penalva (2002), *“en el contexto familiar los mecanismos de legitimación son: autoritarismo, menosprecio y transmisión de valores. En el ámbito de la escuela: contenidos, no reciprocidad profesor-alumno, segregación o mano dura. Los medios de comunicación utilizan estereotipos, desinformación y trivialización de la violencia para legitimarla. Por último, la cultura popular emplea cuentos, refranes, canciones y chistes como mecanismos para legitimar la violencia”* (En Fernández, 2008, p. 57).

Los menores, cuando ejercen la violencia tratan de buscar explicaciones a lo sucedido en el contexto que rodea a la situación. Pero cuando las explicaciones son insuficientes, la argumentación se orienta hacia actitudes de tolerancia de dicho comportamiento: restándole importancia, minimizándolo, justificándolo, suavizándolo, relativizándolo, normalizándolo... en definitiva, adaptándolo y

acomodándolo a su propio esquema actitudinal; de tal modo que la persona no se siente cuestionada por haber actuado de forma violenta, sino que al contrario de esto, puede encontrar varios refuerzos por parte de las personas que integran el contexto donde se ha llevado a cabo el acto violento.

“En la vida cotidiana, en los conflictos entre iguales la violencia se puede legitimar (por parte de quien la ejerce) en la medida en que la perciba como eficaz. Y suele estar asociada a la variable poder, que en este periodo del desarrollo evolutivo de los menores se asocia principalmente con la diferencia de edad. A mayor edad suele corresponderle más fuerza, luego más poder y más posibilidades de que la agresión sea eficaz” (Fernández, 2008, pp. 24-25).

El proceso de legitimación de la violencia requiere de una interacción entre las personas que intervienen en el conflicto. La persona que ejerce la violencia puede que legitime moralmente su actuación pero no lo hace de forma aséptica, sino siempre en relación a un contexto de interacción, es por ello que en el círculo de los menores la violencia puede reproducirse en mayor medida si es aceptada y perpetrada por algunos o muchos miembros de los diferentes grupos. Las circunstancias que definen la situación de conflicto, y en concreto la agresión, son las que favorecen que en circunstancias concretas el menor que actúe de forma violenta tienda a justificar su acción. El menor buscará legitimidad en los elementos que acompañan a la agresión o en las personas que de forma directa o indirecta forman parte de esa situación, incluso en la propia actuación de la víctima o en las características personales de la persona a la que agrede. En el caso de que utilice la violencia en el ámbito familiar y ésta no sea legitimada o aceptada por su grupo de referencia, el menor, en muchos casos, tratará de ocultarla a dicho grupo de referencia, incluso no permitiendo, con determinadas excusas, que sus amigos acudan a su ámbito familiar.

Aunque los menores tienen claro que la conducta violenta no es apropiada para la convivencia con otros, tienden a justificarla en alguna medida, a fin de dar a entender por qué en diferentes situaciones la han utilizado o tienen que utilizarla en

algunas circunstancias y en la mayoría de las ocasiones inculpan de su actitud a otras personas involucradas en conflictos con ellos.

“Las actitudes respecto a la violencia, como cualquier otra actitud, se determinan a partir de rasgos conductuales, rasgos cognitivos y rasgos emocionales. La parte conductual implica ejercer la violencia. La parte afectiva y volitiva se relaciona más con la intencionalidad del acto (voluntario o involuntario). Y la parte cognitiva es la que trata de justificar la conducta violenta porque la agresión no está permitida socialmente. Luego, si actúa de forma violenta y trata de justificarse ante los demás también lo estará haciendo para sí misma, de tal modo que adecuará su actitud para reducir la disonancia creada tras actuar de forma violenta” (Fernández, 2008, p.114).

Finalmente cabría realizar un **resumen** del capítulo inicial de esta investigación comentando que la violencia es un fenómeno cambiante, siempre existen nuevos matices en la manera de ejercer violencia que casan con el momento social en el que vivimos, ya que por ejemplo no nos podíamos imaginar anteriormente que existiera la posibilidad de que unos chicos golpearan a otro y esto fuera grabado en video. Por otro lado, los tipos de violencia y su definición nos dan una aproximación de que el proceso violento tiene muchas variables y no “todo es lo mismo”, y, por ello, cada teoría sobre el origen de la violencia lo clasifica atendiendo a una u otra perspectiva. Igualmente es importante saber no sólo cuál es la definición, la tipología y el origen de la violencia, sino también conocer los factores que hacen que se perpetúe la misma, teniendo en cuenta que los reforzadores sociales y culturales ejercen un poder de retroalimentación del proceso violento, que es lo que posibilita mayor dificultad a la hora de que éste se mitigue o desaparezca.

Es de vital importancia tener en cuenta todo lo comentado en este capítulo para no llegar a confusiones con otros procesos tales como los conflictos, sabiendo que todo proceso violento en mayor o menor medida parte de un conflicto, pero no todo conflicto acaba en violencia. Es así como el siguiente capítulo resalta las

características propias de los conflictos y la relación y diferencias que existen con el fenómeno de la violencia.

Capítulo II. LOS CONFLICTOS EN LAS RELACIONES HUMANAS

Son los conflictos humanos los que potencian las grandes transformaciones sociales y los que provocan la consecución de situaciones que, una vez consolidadas, favorecen un mayor desarrollo social, tecnológico o educativo, por citar sólo algunos aspectos, sin embargo tradicionalmente y aún en la actualidad, los conflictos se ven como un riesgo para la estabilidad de las familias, de comunidades o de sociedades enteras y se intentan evitar, con el fin de no provocar ningún tipo de cambio en la organización de estas instituciones. Pero los conflictos, -queramos o no-, se van a seguir produciendo y van a seguir provocando situaciones de mejora, si la gestión que realizamos de los mismos es consensuada, y la misma se basa en una tarea de prevención de situaciones violentas entre seres humanos. Sin embargo si la manera de afrontarlos no es positiva, esto puede degenerar en una situación de violencia.

Es por ello que este capítulo nos intenta mostrar la idiosincrasia del conflicto como fenómeno humano que nace de las necesidades de las personas, se mantiene desde estrategias que éstas ponen en juego, siendo más o menos igualitario a tenor del poder que posean las partes, del comportamiento, de las actitudes y de las situaciones que vivan las mismas, pudiendo, igualmente, generar un avance al ser utilizado como elemento pedagógico.

2.1. Violencia y conflictos

La sociedad, a nivel general, piensa que el conflicto guarda una relación intrínseca con el proceso de violencia, y es por eso por lo que el primero es percibido como algo negativo. Puede ser que la legitimación de esta última, como acabamos de ver en el anterior apartado, lleve a confusiones actuales sobre dónde comienza un proceso y acaba otro. Pero no todo conflicto genera violencia, aunque la mayoría de las situaciones de violencia en su origen fueron un conflicto. En los conflictos existen niveles de tensión, dificultad y oposición elevados, esto no quiere decir que los involucrados en los mismos, justifiquen la violencia como mecanismo para superar las tensiones y posiciones opuestas.

El conflicto es inherente a la condición humana. Es importante afrontarlo e intentar resolverlo en el momento en que se produce y no esperar que se resuelva por sí mismo, o que el tiempo se encargue de resolverlo. Es aquí donde radica una de las mayores diferencias entre el conflicto y la violencia, ya que esta última no es consustancial al ser humano, sino que a través de la cultura podemos llegar a ser violentos y a través de la misma podemos llegar a atenuar sus efectos.

Generalmente, el conflicto se asocia a términos negativos como hostilidad, guerra y violencia. Se producen conflictos cuando existe un desacuerdo o diferencia de opiniones, intereses o necesidades entre las personas. El desacuerdo puede variar en intensidad, según la postura de los implicados. Puede producirse por una pequeña molestia, un determinado problema o por una diferencia de opiniones hasta llegar a una pelea y/o enfrentamiento total.

“Siempre que aparezca la violencia, el conflicto es negativo y puede dar lugar a una ruptura en las relaciones. En tales situaciones no sólo perdemos la oportunidad de aprender y profundizar en la relación a través de un proceso constructivo, sino que puede deteriorarse el clima de convivencia. Sin embargo, vivimos en una cultura que ensalza la competitividad y la violencia, principalmente

a través de los medios de comunicación” (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2010, p. 16).

La violencia es un fenómeno social y no debe remitirse sólo al marco familiar, ya que las familias en donde se pone en juego la violencia como forma de resolver sus conflictos, están enmarcadas en una sociedad en donde existe cierta tolerancia hacia esa violencia.

Es conveniente pues realizar una diferenciación entre ambos términos (violencia y conflicto) que nos ayude a comprender las características intrínsecas de cada uno:

VIOLENCIA	CONFLICTO
- Interacción desadaptada entre personas - Es selectiva y elegida - Lleva consigo situaciones emocionales desagradables - Provoca desequilibrios convivenciales - Provoca situaciones de desigualdad y siempre es negativa - Se perpetúa a través de mitos	- Interacción natural entre personas - Es consustancial al ser humano - No tiene por qué llevar consigo efectos emocionales negativos - Puede propiciar una mejora en la convivencia - No tiene por qué generar desigualdad y puede ser positivo - No tiene por qué perpetuarse

Tabla nº 3. Diferenciación entre violencia y conflicto.
Fuente: Elaboración propia

En relación a todo lo comentado en este punto, nos hacemos eco de unas palabras de Fernández (2004, p. 20) quien formula que *“el conflicto es una situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses. Algunos conflictos cursan con agresividad cuando fallan, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo. Así, cuando está en juego una tensión de intereses y aparece un conflicto, todo depende de los procedimientos y estrategias que se empleen para salir de él. Si no se usan procedimientos pacíficos, sino belicosos, aparecerán episodios agresivos que pueden cursar con violencia, si uno de los contrincantes no juega honestamente, y con prudencia sus*

armas, sino que abusa de su poder, luchando, no por resolver el asunto, sino por destruir o dañar al contrario. Eso es violencia, el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello”.

2.2. Características y estructura del conflicto

Cuando las llamas aparecen y no provocan grandes consecuencias

En muchas ocasiones, los incendios no llegan a provocar daños materiales y humanos dignos de mención, de igual forma, los conflictos entre seres humanos pueden representar a esos fuegos que, no llegando a causar daños irreparables, sirven de estudio para proporcionar sistemas de prevención en determinados lugares que no habían sido catalogados como propensos para la existencia de incendios.

Aunque en el lenguaje común utilizamos «conflicto» para referirnos a algo que es negativo, si profundizamos un poco podremos darnos cuenta de cómo *el conflicto está presente en cada una de nuestras actividades*. En realidad los conflictos no hacen sino describir cómo los humanos, por el simple hecho de vivir, nos encontramos con problemas en nuestra relación con los demás e incluso con nosotros mismos. De esta manera, conflicto es una palabra que podría ser sustituida por *vida*. Evidentemente, a lo largo de nuestra vida tenemos que afrontar numerosos conflictos, encontrándonos que muchos de ellos nos proporcionan bienestar mientras que otros nos crean serios problemas. Ante esta realidad, es necesario *saber vivir con los conflictos, potenciar los positivos e intentar frenar los negativos*.

Los *conflictos* nos han acompañado desde nuestros inicios como especie hasta hoy día, como un ámbito de relación, haciendo que el éxito de la especie haya dependido directamente de la capacidad de socializar esas «divergencias» que suponen los conflictos y convertirlas en energías creativas. Dicho de otra forma: la vida sin conflictos sería muy *aburrida*, probablemente no sería ni vida, ya que ésta se ha de basar en la superación, en la conquista de nuevos retos. Sin embargo, pese a los problemas que nos plantean, los conflictos se nos presentan como una gran ventaja porque nos enseñan a convivir y a cooperar con nuestros congéneres. Precisamente lo que nos distingue como humanos es nuestra capacidad para enfrentarnos a nuevas situaciones, y *los conflictos se convierten en un vehículo para*

inventar, imaginar, aprender y comunicar. De tal manera es así, que nuestras capacidades nos llevan a plantear continuamente nuevos conflictos.

El concepto de conflicto, aun guardando relación con el de violencia, difiere de éste, en que no tiene por qué causar un daño explícito en las personas o entidades que forman parte del mismo. Sin embargo a lo largo de la historia, la definición de dicho concepto se ha ido reelaborando gracias a una serie de dicotomías, que, de una forma u otra, han estado presentes desde los comienzos de su estudio.

La idea de conflicto en las Ciencias Sociales ha ido sufriendo una transformación paulatina. Este cambio ha trascendido del ámbito puramente académico al ámbito profesional de las ciencias aplicadas y al campo de la intervención, llegando incluso a la población general.

Dentro de las dicotomías, anteriormente reseñadas, que han ayudado a una redefinición continua de dicho concepto, nos encontramos con las siguientes:

a) El conflicto ¿entre visión objetiva o visión subjetiva?

Al igual que en la investigación científica, la definición de conflicto ha estado caracterizada por la influencia de paradigmas con base cuantitativa y paradigmas de base cualitativa. Los defensores de los primeros, han intentado construir una definición en torno a lo “objetivable” dentro del mismo: distribución de recursos, el poder, la incompatibilidad objetiva, etc. De las múltiples aplicaciones y aportaciones de estas teorías se concluye que para favorecer la cooperación es necesario una buena comunicación, un mínimo acuerdo en los objetivos y claridad en los procedimientos, y cierto equilibrio de poder, entre otros factores (Moreno, 2000; Myers, 2000, En Fernández, 2008).

Sin embargo, también existen otras teorías e investigaciones que analizan el conflicto desde los componentes subjetivos del mismo, como podría ser la manera de percibirlo de cada una de las partes que se ven inmiscuidos dentro de un

determinado conflicto. En los últimos tiempos, los componentes objetivos han ido dando paso a la importancia de los componentes subjetivos, ya que si éstos se pasan por alto el conflicto no se puede abordar en su totalidad.

b) El conflicto ¿es en realidad algo negativo o positivo?

La tradición funcionalista generalizó la visión del conflicto como algo negativo. Según este planteamiento, el conflicto es considerado como un elemento indeseable, que distorsiona, que rompe con el equilibrio establecido y por tanto es en sí negativo, con lo cual debería erradicarse. No obstante, desde otras perspectivas abogaron por considerar al conflicto como algo constructivo, integrador y facilitador del cambio social.

“Desgraciadamente, el conflicto suele concebirse casi únicamente en términos negativos. Tanto la intuición popular como muchas de las definiciones científicas presentan el conflicto como un fenómeno desagradable e intrínsecamente malo. La misma Real Academia Española, en su Diccionario Ideológico, denota un juicio negativo cuando lo explica figurativamente como apuro, dificultad y peligro” (Lederach, 1984, p. 43, En Jares, 1991, p. 135)

Aunque la población en general sigue identificando el conflicto como algo negativo, sería un error no reconocer la parte positiva del mismo, toda vez que si el conflicto no existe no puede existir la evolución ni la transformación de las sociedades y de las distintas culturas. Desde esta dicotomía nacen dos debates posibles, por una parte los que asumen el conflicto como algo negativo, lo observan como innecesario e igualmente evitable y por otra parte, los que poseen la creencia de que tiene gran cantidad de connotaciones positivas y consideran que es necesario e inevitable, por lo tanto habrá que saber gestionar dicho conflicto para que no desemboque en consecuencias negativas.

Así pues, dentro de esta dicotomía sobre si es positivo o no distinguimos algunos rasgos básicos tales como que:

- Puede ser tomado como una manera de evolución. Ejemplo: un grupo de trabajadores que dedican mucho tiempo a su labor piden mayor salario que consecuentemente trae consigo mayor justicia y a la larga mayor rendimiento.
- Es la base de una continua reconstrucción social.

Pero también podemos resaltar características intrínsecas que mal gestionadas pueden acabar en un conflicto con tintes destructivo, tales como:

- La competitividad: que radicaliza a las partes y en muchas ocasiones proviene de un planteamiento erróneo del problema.
- Las distorsiones perceptivas y las emociones negativas que las partes experimentan.
- La disminución de la comunicación: rasgo esencial y elemento clave para la reconducción del conflicto.
- La difuminación de los problemas: cuando las partes se van radicalizando los problemas se van sumando, superponiéndose, complicándose hasta el punto de que las partes ya no saben cómo comenzó el problema.
- Exageración de las diferencias, minimización de las similitudes..., el conflicto se vuelve cada vez más destructivo, con las partes cada vez más intolerantes y más a la defensiva.

Las situaciones conflictivas rara vez son simples, la mayoría de las veces suelen presentarse varios conflictos entrelazados y en numerosas ocasiones el conflicto real puede que no se perciba, debido a la complejidad del mismo, a la personalidad de quienes interactúan en él, a las experiencias previas conflictivas y a cómo se hayan resuelto las mismas. El abanico de posibles respuestas ante la situación de conflicto es amplio, aunque lo podríamos resumir de la siguiente forma:

- *Dominación*: intento de imponer una voluntad e intereses.
- *Capitulación*: sería lo opuesto a lo anterior, o sea, ceder ante el contrario.

- *Retirada*: rehuir el conflicto.
- *Inactividad*: no hacer nada esperando que el tiempo pase y las cosas se arreglen por sí mismas.
- *Negociación*: las diversas partes intentan buscar un acuerdo entre ellas, por sí solas o con ayuda de una tercera persona.

La vida supone conflicto, desde el nacimiento hasta la muerte, y el conflicto supone frustraciones. La equivocación, el error o el fracaso llevan a los que los sufren a la frustración y de ahí que un aprendizaje obligatorio a lo largo de nuestras vidas sea aprender a frustrarnos y a obtener a través de las mismas unas lecciones positivas que supongan un crecimiento personal (Funes, 2000). Claro que, es muy difícil la expresión de los sentimientos positivos si no aprendemos a expresar, también, los sentimientos negativos y esto ha de ponerse en práctica desde la niñez. Es un error pensar que los sentimientos negativos son malos y por ello no deben ser expresados, pues dicho pensamiento crea personas bastante herméticas, “casi perfectas”, que no pueden admitir que algo les sale mal, ya que reconocerlo supone una humillación. De este modo viven en la fantasía de creer que lo saben todo y por eso no están en actitud de aprender lo nuevo y lo bello de cada instante.

c) Del conflicto como problema innecesario al conflicto como proceso necesario

Siguiendo con el planteamiento dicotómico, quienes conciben el conflicto como algo negativo tenderán a considerarlo innecesario y tratarán de evitarlo; mientras que quienes lo ven como algo positivo, defenderán que es necesario, esencial en las relaciones humanas. Lo cierto es que parte de unas necesidades e intereses del ser humano y mientras éstas son compatibles entre seres humanos no existe problema, el conflicto se desencadena cuando las de una o varias personas no se satisfacen, cuando las de unas personas chocan con las de otras, originándose un antagonismo que se puede denominar problema (Cascón, 2006).

El sentir popular a este respecto también parece estar cambiando. El conflicto siempre se ha considerado una cuestión a evitar, porque las consecuencias que provocaba eran mayoritariamente negativas, luego al no aportar nada positivo se valoraba como innecesario. En esta evolución en la concepción, se empieza a percibir como algo necesario, a tenor de los cambios positivos que puede provocar y la oportunidad que representa.

d) Del conflicto como situación evitable al conflicto como realidad inevitable

El debate sobre si el conflicto es evitable o inevitable está muy vinculado a la valoración que se haga de si es necesario o innecesario. En el momento actual, se parte de la base de que cualquier situación donde se pone de manifiesto una diferencia puede ser considerada un motivo de conflicto.

e) ¿Resolución de conflictos o gestión de conflictos?

Al evolucionar la idea de conflicto también cambia la forma de tratarlos. Tradicionalmente se consideró que los conflictos se podían resolver puesto que respondían a unas circunstancias objetivas, si éstas se resolvían, entonces desaparecería el problema. Una de las principales contribuciones de Ralph Dahrendorf (1959) fue defender que los conflictos se regulan, no se resuelven. El conflicto se transforma, evoluciona, pero raramente se soluciona, porque nunca se termina. Es la idea posmoderna de que el conflicto es perenne. A partir de esta premisa, los conflictos ya no se solucionan sino que se regulan (Lederach, 1986, En Fernández, 2008).

Existen diferentes formas de gestionar los conflictos. Según Amorós y Del Campo (2000, En Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2010), pueden agruparse en tres categorías:

- *Acuerdos entre partes*: las partes implicadas en el conflicto se pondrán de acuerdo para buscar una solución de manera consensuada y sin intervención de otros participantes.
- *Procesos mediados*: Los implicados tienen la voluntad de llegar a un acuerdo pero no son capaces de alcanzarlo por sí mismos. Intervendrá una persona, objetiva y neutral, con el fin de obtener un acuerdo satisfactorio para las partes y resolver el conflicto.
- *Soluciones de autoridad*: Intervendrá una persona con autoridad que impondrá la solución que determine en función de la norma establecida.

f) Conflicto como interacción socio-familiar cotidiana y conflicto como actividad profesional

Recientemente, el conflicto en los diferentes ámbitos socioeducativos se ha ido tratando progresivamente, una muestra irrefutable de esto es que actualmente existen multitud de entidades públicas y privadas que dedican su labor profesional al trato de personas que viven enfrascadas en conflictos: de pareja, intergeneracionales, entre iguales..., es decir, ha dejado de ser considerado como algo que hay que abordar sólo y exclusivamente desde el ámbito donde se da, para convertirse en objeto de tratamiento terapéutico de intervención a través de procesos de mediación.

Todas estas dicotomías han dado lugar a una serie de definiciones del concepto conflicto, entre las que podemos destacar:

“Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. Por último, un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes en un conflicto, ya que ésta puede salir

reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución” (Torrego, 2000, p. 37, En Torrego, 2007, p. 53).

Un concepto complementario al comentado, es aquel que lo entiende como *“una situación en que unos actores, o bien persiguen metas diferentes, defienden valores contradictorios, tienen intereses opuestos o distintos, o bien persiguen simultáneamente y competitivamente la misma meta. En cada situación, la influencia sobre otro, o el control total del otro son, o bien la meta perseguida, o bien el medio escogido para alcanzar la meta”* (Touzard, 1981, En Ovejero, 2004, p. 15).

Existen otras maneras de entender el conflicto, para Alzate (1998) el conflicto evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social y ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales; ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas.

Consideramos el conflicto como aquel proceso existente entre dos o más partes que poseen intereses opuestos a la hora de abordar una situación de interés común. En la medida que pongan en juego unas u otras estrategias, dicho conflicto se resolverá de una forma más o menos pacífica.

Galtung (2003) distingue en el conflicto tres elementos o niveles que desarrolla en su “triángulo del conflicto”, el cual nos puede resultar de gran utilidad a la hora de estudiar y comprender las dimensiones del mismo.

Para dar una solución satisfactoria al conflicto debemos abordar los tres niveles: con respecto a las *actitudes*, las partes deben cambiar su visión y sus sentimientos negativos hacia la otra parte, con respecto al *comportamiento* (evidentemente relacionado con las actitudes), debemos eliminar los comportamientos destructivos y en lo concerniente a la *situación* de conflicto en sí, debemos conseguir eliminar la incompatibilidad de objetivos entre las partes. Si tratamos estos tres niveles, estaríamos tratando el conflicto en su totalidad.

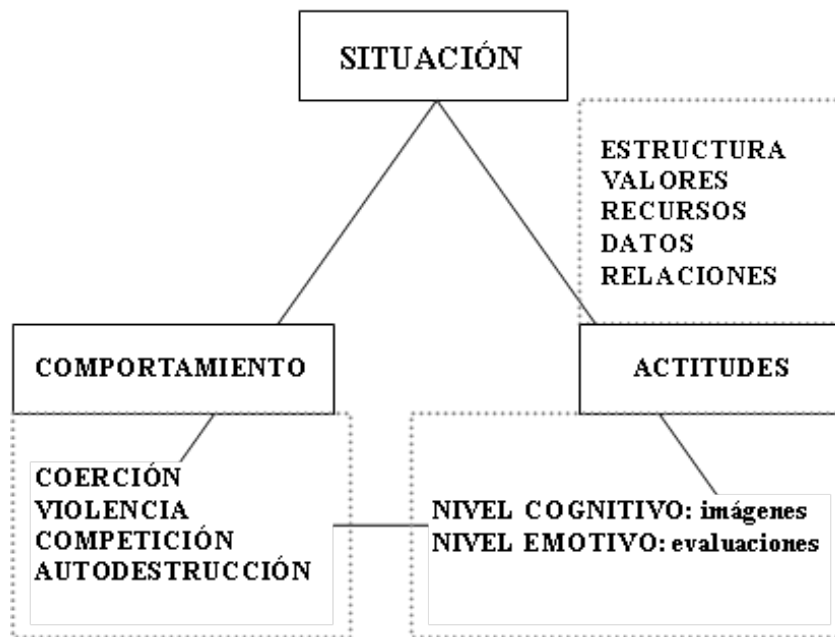


Figura nº 1. Representación Gráfica del “triángulo del conflicto” de Galtung
Fuente: Ruiz Abascal (2007). Elaboración propia.

El desarrollo de los conflictos suele seguir pautas comunes en muchos casos, existiendo tres fases:

1. *Intensificación o escalada*: surge por algún factor desencadenante y si no es convenientemente tratado pueden sucederse una serie de hechos, de acciones, que van incrementando el conflicto, complicándolo y transformándolo.

2. *Estancamiento*: es el momento en que la escalada se detiene en el punto más alto de intensidad y se llega a una especie de punto muerto. Ello puede deberse a diversos motivos, como que las partes agoten sus “municiones”, pierdan apoyo social o teman que el coste ya es excesivamente alto. En este momento, ninguno quiere dar el primer paso.

3. *La desescalada*: una vez que las partes se encuentran atrapadas y son conscientes de que necesitan dar una solución al problema, pueden plantearse que se necesitan mutuamente y comenzar el proceso de resolución.

Por otra parte, significar, que podemos llevar a cabo una diferenciación de términos en función de estas tres fases: por un lado *el conflicto caliente* es el que se encuentra en plena escalada, es como una especie de volcán en erupción donde los comportamientos son agresivos. Cuando nos enfrentamos a un conflicto caliente lo primero es contenerlo, acotarlo, para poderlo manejarlo y de este modo pasa a convertirse en una disputa. Para ello, necesitamos poner orden, es decir, establecer unos parámetros en los cuales la disputa pueda ser abordada. El *conflicto frío* es aquel que no se manifiesta pero está presente; en este caso hemos de sacarlo a la luz para poderlo abordar.

En esta diferenciación que venimos realizando entre violencia y conflicto, cabría decir que cuando está en juego una tensión de intereses y aparece un conflicto, todo depende de los procedimientos y estrategias que se empleen para salir de él. Si se comienzan a utilizar procedimientos y estrategias personales y grupales útiles para que el conflicto no vaya a más, éste se irá mitigando o servirá de base para un acuerdo posterior, mientras que si las partes están tan encontradas que no ceden ni un ápice en sus pretensiones, entrarán en juego todos los planos analizados hasta el momento, para convertir al conflicto en perpetuo pudiendo desembocar en un proceso violento. Todo ello está determinado por el poder que ostenten las diversas partes que conforman un determinado conflicto.

2.3. Poder y conflicto

“El concepto de poder es sociológicamente amorfo. Todas las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles pueden colocar a alguien en la posición de imponer su voluntad en una situación dada” (Weber, 2005, p. 43).

A estas alturas de la investigación sociológica, se debe redefinir el concepto de poder. Ya no se trata sólo de la capacidad de imponer la voluntad, sino de la capacidad de "influir" en el medio humano circundante. El poder ha sido definido sociológicamente como la capacidad de hacer lo que se desea, aunque los demás se opongan. El poder es entonces la posibilidad de imponerse en una comunidad. Sea ésta amplia o reducida a la mínima expresión de una pareja. Se puede ejercer en dos planos: en el *interpersonal*, en las relaciones "cara-a cara" y en el *social*, cuando son situaciones de mayor envergadura que afectan a mucha gente. Habitualmente no se habla ya de *poder social* sino de *poder político*.

Un concepto contiguo al de poder es el de prestigio, entendido como la aprobación que provoca el desempeño de un individuo o una colectividad en el medio donde se desenvuelve. Pero aunque prestigio no signifique lo mismo que poder, sí posee una marcada relación, ya que no existe el 1º sin el 2º, ni el 2º sin el 1º. ¿Es lo mismo un conflicto entre dos personas con el mismo nivel de poder que entre un “fuerte” y un “débil”? ¿Qué es el poder?

Vamos a entender por poder la capacidad de influencia efectiva que A tiene sobre B si tomamos en cuenta la resistencia de B, es decir, la capacidad que tiene A para cambiar a su gusto el comportamiento de B. Clásicamente se han diferenciado cinco tipos de poder (Worchel, Cooper, Goethals, Olson, 2003):

- a) *Poder coercitivo*: consistente en la capacidad de administrar castigos que conlleva la vigilancia de A sobre B para evitar que B escape de la situación en la que puede recibir el castigo.

- b) *Poder de recompensa*: cuando A puede proporcionar gratificaciones, reducir o suprimir sinsabores o frustraciones. B debe percibir el poder de A.
- c) *Poder legítimo*: es el derecho que B le otorga a A de influir sobre él en una relación de autoridad donde el comportamiento y el status están consensuados. Una relación docente puede ser un claro ejemplo de este tipo de poder.
- d) *Poder de referencia*: B se identifica con A y lo valora porque A posee carisma, prestigio o una serie de cualidades que B admira.
- e) *Poder de competencia*: cuando A posee unos conocimientos particulares se convierte en el experto en quien B confía.
- f) *Poder de información*: los cinco poderes anteriores dependen de la fuente, las bases de poder radican en la persona que posee una determinada información. Este poder es limitado a situaciones particulares, pero es independiente de la información que posee dicha persona.

El tipo de poder que tengan las partes en conflicto será determinante en el desarrollo del mismo, ya que establecerá una dinámica de relación, determinará las posibles reacciones de las partes e influirá en las soluciones posibles al conflicto. Igualmente nos parece natural considerar que no es lo mismo una situación en que ambas partes tienen poder que otra con una balanza muy desequilibrada. Las situaciones más estudiadas se refieren a los poderes de recompensa y de coerción. En situación de poder igual, una amenaza trae consigo una “contraamenaza” por la otra parte, produciéndose una escalada del conflicto que desemboca en pérdidas para ambas partes. Sin embargo, cuando existe una desigualdad de poder hay más ganancias conjuntas que en la situación anterior.

En una situación desigual el sujeto débil trata, en primer lugar, antes de someterse, de restablecer el equilibrio o la igualdad y por ello si existen otras estrategias posibles, antes que la sumisión, el sujeto débil las intentará, principalmente la huida de la situación o una acción agresiva desesperada e inadaptada. Evadirse de la situación es la única forma que tiene de oponerse al fuerte.

Una situación común que se da en conflictos de más de dos partes es la formación de coaliciones: la unión de dos o más individuos o partes ante uno o varios adversarios. Es decir, se trata de una unión superficial, instrumental y temporal en la que dos partes dejan de lado sus diferencias a favor de formar un frente contra otro/s, por lo que esta unión se rompe cuando ya no se precisa. Es importante tener en cuenta que en estos casos la unión es frágil, cada parte mantiene su identidad, sus valores y su conciencia de grupo. La coalición reside en el uso común de los recursos disponibles de cada miembro, del poder conjunto frente al adversario.

Si anteriormente eran los hombres en su rol de padres y maridos los que ejercían un mayor poder sobre sus mujeres y sus hijos, a la hora de potenciar y/o resolver conflictos, el modelo patriarcal es un claro ejemplo, actualmente eso se ha ido modificando, en tanto en cuanto nos encontramos con multitud de familias en donde el poder recae sobre los menores, bien sea en el rol de hijos o en el de hermanos. En otras situaciones, el menor reclama una *horizontalidad de poder*, que le ayude a ser más autónomo en sus decisiones y a emanciparse del rol que tradicionalmente han poseído los menores a nivel familiar.

2.4. El conflicto como elemento satisfactor de necesidades

Aunque ahora está completamente asumido el descubrimiento de los intereses como características fundamentales de los conflictos, supuso, en su momento, toda una renovación teórica. En la actualidad también se distinguen necesidades, objetivos e intereses, que dan la oportunidad de alcanzar nuestras expectativas de realización como seres humanos y que en esta medida son fundamentales, indispensables o imprescindibles, y su carencia causa desequilibrios y tensiones. Es por eso que el conflicto desempeña un papel fundamental a la hora de satisfacer las necesidades de las personas y es a través del mismo como se puede conseguir potenciar que esas necesidades sean cubiertas, o por el contrario, generen frustraciones que a la larga desemboquen en otro tipo de conflictos más difíciles de paliar.

El contenido de estas necesidades ha variado conforme lo ha hecho la propia entidad humana y el modelo social. Cabe preguntarse qué condiciones son imprescindibles para que cualquier grupo humano consiga vivir dignamente. Particularmente creemos muy sugerente y oportuna la propuesta de considerar las necesidades desde una perspectiva amplia, distinguiendo entre necesidades y satisfactores o bienes, que nos dé una mayor perspectiva y posibilidades de análisis (p.e.: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, libertad, identidad, creación, ocio).

Los intereses estarían relacionados con las expectativas de alcanzar los bienes, las normas, instituciones, prácticas individuales y sociales, valores, comportamientos y actitudes que facilitan la satisfacción de las necesidades; y los objetivos podrían estar a su vez supeditados a todas estas circunstancias, que permiten el acceso a lo pretendido o deseado. *“Necesidades, intereses y objetivos motivan y movilizan a las personas y a los grupos y explican el surgimiento de muchas de las dinámicas sociales y la mayoría de los conflictos con los que nos enfrentamos, ya que los presupuestos de partida nos llevarán a entenderlos de una*

u otra forma. Los intereses pueden ser también expresión de expectativas diferentes de satisfacción de las necesidades, en las que la existencia y formación de percepciones, actitudes y conductas juegan un papel importante. Asimismo, cabe distinguir entre la urgencia de unas necesidades u otras y la legitimidad de las mismas; también entre la articulación de los deseos y los anhelos individuales y la capacidad del colectivo de articularlos o satisfacerlos” (AAVV, 2001, pp. 155-156).

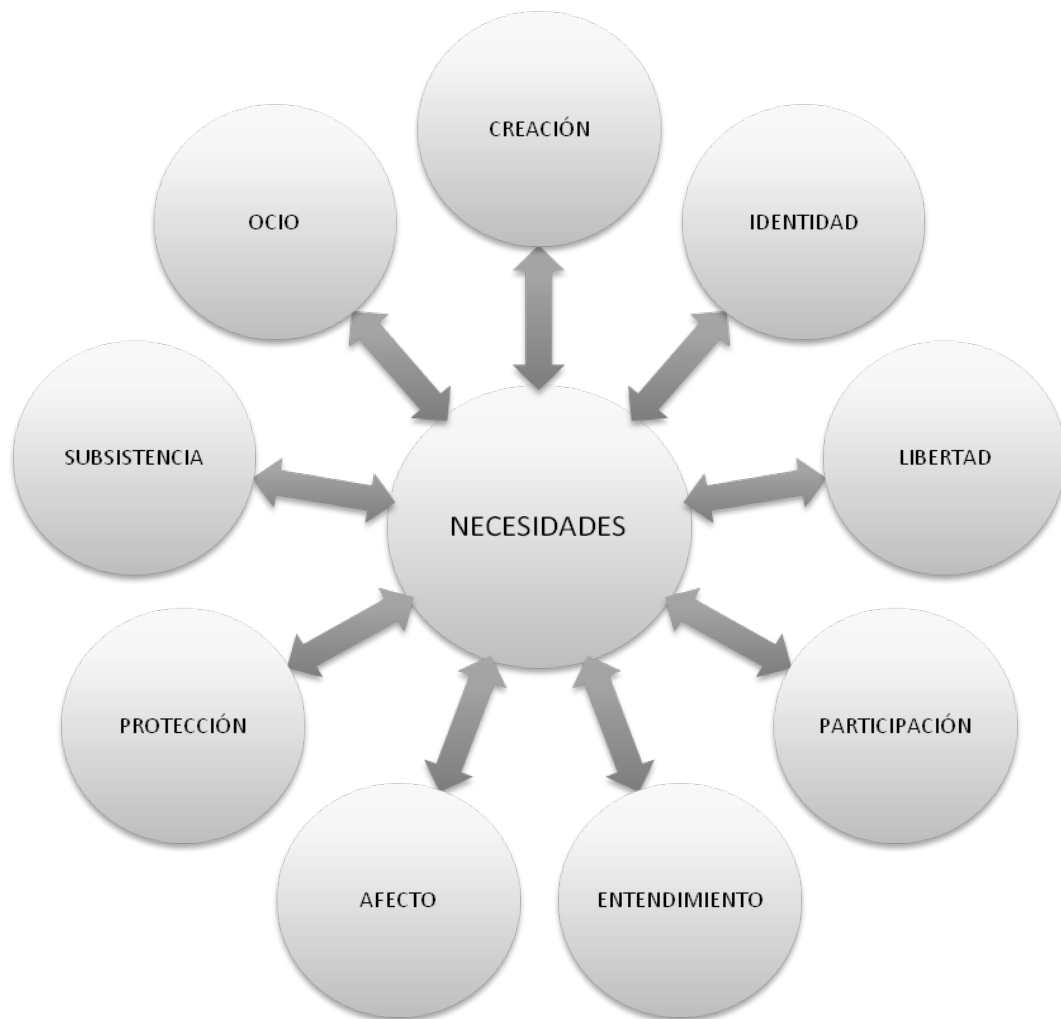


Figura nº 2. Modelo de necesidades de Max-Neff
Fuente: Max-Neff (1998)

Inicialmente, la percepción de una necesidad por nuestra parte puede comenzar por un estado biológico en el que somáticamente se demanda algún satisfactor, por ejemplo líquidos, alimentos, reposo, cuidados, etc. A partir de ahí sensaciones de carácter físico, como la homeostasis o pulsiones psicológicas nos

ayudan a detectar los estados en los que se encuentra el organismo, estando, a su vez, todas ellas acompañadas de influencias externas y ambientales. Por tanto cuando sentimos hambre, sed, apetito sexual, dolor, etc., están actuando todos estos mecanismos que ayudan a gestionar y regular tales peticiones.

Conviene recordar la teoría de Maslow, desarrollada en los años 40, en torno a las necesidades, para dar una visión más amplia de todo lo comentado en este apartado:



Figura nº 3. Representación gráfica de la Pirámide de Maslow
Fuente: Ruiz Abascal (2007)

Podemos desglosar la misma de la siguiente forma:

- *Necesidades Fisiológicas Básicas*: harían referencia al agua, el aire, alimento, refugio, sexo, sueño...
- *Necesidades de Seguridad y Control*: en donde aspiramos a sentirnos protegidos de los peligros del medio.
- *Necesidades Sociales o de Amor y Pertenencia*: necesitamos dar y recibir afecto, tener conciencia de una identidad personal y el reconocimiento de un grupo.

- *Necesidades de Ego*: ya que necesitamos ser estimados por los otros para poseer una autoestima equilibrada.
- *Necesidades de Desarrollo y Expansión*: autorrealización, plenitud, justicia, sentido, belleza...

En torno a todo lo comentado en este apartado, existe una reflexión cuanto menos digna de mención y que esclarece la relación entre los conflictos con la satisfacción de necesidades. Después de haber realizado amplios estudios sobre conflictos en los ámbitos comunitario e internacional, y después de haber podido observar cómo grandes potencias fueron vencidas, en guerras, por pequeñas naciones, y cómo las autoridades competentes no fueron capaces de controlar, dentro de su territorio, conflictos religiosos y étnicos me di cuenta que este tipo de conflictos no obedecían principalmente -o en absoluto- a la escasez de bienes materiales o a reivindicaciones territoriales. En todos los casos estaban en juego cuestiones tan fundamentales como la seguridad personal o grupal, la identidad y el reconocimiento. El poder de las necesidades humanas era, mucho más fuerte que el poder militar. Las condiciones que explicaban el conflicto y, por consiguiente, sugirieron formas de resolución eran las frustradas necesidades humanas. La teoría de las necesidades permitió descubrir que la fuente principal del conflicto está en la ausencia de legitimación de las estructuras, de las instituciones y de las políticas y no en la supuesta maldad de los individuos (Burton, 1990, En Kelh, 1993). Así pues, las causas últimas de todo conflicto profundo radican en necesidades humanas no satisfechas o al menos, no suficientemente satisfechas.

2.5. El conflicto: un elemento cultural utilizado como dispositivo pedagógico

Uno de los rasgos más definitorios de los humanos es que, como la mayoría de los primates, viven en *sociedades*. Entre las diversas razones esgrimidas para tal organización las más aceptadas por los científicos serían: la garantía de acceso a los recursos alimentarios (escasos en el espacio o el tiempo, los comederos comunes son defendidos más fácilmente) y la defensa frente a los depredadores. Con la aparición del lenguaje se permitió una transmisión más fácil de los conocimientos (tecnológicos o culturales), pero sobre todo de la interacción y organización social.

Así se afirmó un *proceso de socialización como alternativa colectiva para la satisfacción de sus necesidades individuales y grupales*, entre ellas probablemente la más importante es la de cómo hacer pervivir la especie. Los grupos han ordenado y articulado la satisfacción de sus necesidades a través de la interacción recíproca, la conciencia de grupo, la existencia de objetivos, valores y actividades compartidas, la estabilidad y duración relativa de las mismas y la identificación social. Finalmente, es en el proceso de socialización cuando se llega a alcanzar la conciencia de uno mismo, a través del reconocimiento e interiorización de los otros. El conflicto está presente de forma constante de esta vida social en la que se comparten necesidades y expectativas.

Debemos comprender que el conflicto es inherente a las relaciones humanas. En el momento que varias personas estamos interaccionando en un mismo espacio por un determinado tiempo, van a surgir conflictos. Incluso aunque se resuelva uno, si seguimos vivos e interactuando, surgirán otros. Y así es el ámbito educativo, donde muchas personas diferentes, compartimos tiempos, espacios y tareas. Lo fundamental será aprender a convivir y hacer de éste, una oportunidad de crecimiento, de mejora, así como una herramienta pedagógica, a través de la cual se dote al educando de habilidades y estrategias para aprender a afrontarlos de forma positiva, sin necesidad de que nadie esté presente, tanto en la escuela como en

cualquier otro ámbito. Nuestra tarea no debe ser resolver, tapar, controlar, gestionar, ni tan siquiera mediar (siendo la mejor de éstas), asumiendo roles que no son los nuestros que no sirven a medio y largo plazo y crean dependencias. Se trata de recuperar nuestro rol de educadores y educadoras, aprovechando los conflictos que surgen, ya no sólo para facilitarles el que los resuelvan ellos y ellas, por sí mismos, sino para que de esta forma, aprendan destrezas que les permitan resolver mejor los próximos que tengan.

Habitualmente, llamamos conflicto a la manifestación o consecuencia de conflictos mal abordados y peor resueltos. Como estamos reseñando los conflictos tienen su origen en las necesidades e intereses. Todas las personas tenemos necesidades: biológicas, económicas, ideológicas, afectivas, emocionales, etc., mientras las de unos y otras puedan ser compatibles, no hay problema. El proceso del conflicto comienza cuando las de algunas personas no se satisfacen, cuando las de algunas personas chocan con las de otras, originándose una contradicción, un antagonismo que vamos a denominar problema. Su no resolución, o lo que es peor, el no afrontarlo, acaba llevándonos a una crisis que suele ser destructiva para quienes lo viven, aunque no tendría por qué. Seguir considerando que sólo crisis es conflicto nos lleva a esperar siempre hasta esa fase para abordarlos, cuando suele ser el peor momento, en el que no aparece ninguna de las condiciones que facilitan su resolución. Pero, además, esa idea invita a la violencia ya que es como decir: *si no originas una crisis violenta, no hay conflicto y no te atenderemos*. Además, significa que cuando se afronta el conflicto, se tratan las consecuencias y no se está en situación de explorar las causas.

Es necesario intervenir en los comienzos del problema y procurar satisfacer necesidades e intereses sin esperar a que surjan los actos violentos (Cascón, 2006). De esta forma, podremos entender el conflicto en una dimensión amplia, más allá de la catalogación social estándar y nos servirá como instrumento de acción y renovación.

Desarrollar propuestas pedagógicas desde y según el tipo de conflictos implica reconocer que éstas asumen el quehacer educativo como un proceso social, histórico y contextualizado en el que la interlocución y la interacción son indispensables. Esta propuesta educativa y la puesta en práctica de la misma suponen un proceso conflictivo, que evidencia y reconoce la existencia de diferentes comprensiones, de distintas valoraciones, de diversos proyectos e intereses. Y la misma no se genera desde las identidades y las homogeneidades o desde los acuerdos; por el contrario, se construye en el disenso y privilegia el diálogo para resolver las diferencias y buscar consensos y aprender en la práctica cómo se resuelven los conflictos (Ghiso, 1998).

Es hora de construir una pedagogía que no enseñe a guardar silencio sobre lo que se piensa y se siente, sobre todo sobre lo que piensan y sienten los menores, ya que no en vano conformarán la sociedad del mañana. Es hora de impulsar una práctica y teoría educativa que, para formar la convivencia, permita que la palabra retorne de su exilio, que induzca a la comunicación positiva como camino para alcanzar el ya *cacareado* y a la vez vilipendiado y ultrajado: *yo gano, tu ganas*.

En **resumen** hay que significar que el conflicto como proceso humano es consustancial a nosotros, ya que desde que nacemos entramos en mayor o menor medida en diversidad de conflictos y a través de éstos podemos avanzar en diferentes planos de nuestra vida. Podemos inferir que mientras más primarias sean las necesidades de las partes que están en conflicto mayor probabilidad existe de que el conflicto sea negativo y depare en violencia.

Negar, obviar o intentar erradicar el conflicto es una muestra clara de no entenderlo como un proceso vital sin el que nuestra vida no tendría el mismo sentido. Aprender a gestionarlo es la única manera de darle un sentido práctico y uno de los ámbitos donde tenemos que comenzar ese aprendizaje, indudablemente, es en la familia, ya que conforme sea la resolución de los conflictos en esta institución dará como resultado uno u otro tipo de convivencia más o menos

“saludable”. Es por ello que se antoja imprescindible el estudio de los conflictos en este ámbito en el siguiente capítulo.

Capítulo III. MENORES, FAMILIA Y SOCIEDAD: MODELOS EDUCATIVOS FAMILIARES Y ESTUDIOS SOBRE LA VIOLENCIA DE LOS MENORES EN DIFERENTES ÁMBITOS

Últimamente se relacionan las conductas violentas de los menores con una crisis de valores en la familia y en la sociedad actual. Frecuentemente, se trata de buscar un por qué a la violencia emergente en las relaciones entre los menores, pero pocas veces se trabaja en común para que además de analizar las causas de dicho proceso, se busquen y se pongan en juego estrategias que ayuden a mejorar la situación y se generen ganancias para todos, que ayuden a fomentar una mejor convivencia social.

El cómo los menores se desenvuelvan en la convivencia familiar, los estilos educativos imperantes en cada familia, el rol que ejercen los padres... va a determinar en gran medida el surgimiento o no del proceso violento y también influirá en el desenvolvimiento del menor a nivel social. En sí mismo ningún modelo educativo es propiciador del fenómeno de la violencia, existen otra serie de dimensiones, a nivel de interacción familiar que, como ya veremos, posibilitan que uno u otro modelo se pueda convertir en un riesgo para la funcionalidad saludable de una determinada familia.

Investigaciones recientes sobre la violencia de los menores en diferentes ámbitos son recogidas en este capítulo a fin de esclarecer las variables que determinan este tipo de comportamientos por parte de los mismos. Muy especialmente nos interesa el ámbito familiar como punto de partida a la hora de explicar este tipo de conductas, ya que la disfuncionalidad en este ámbito es una de las causas principales para que posteriormente los menores desarrollen conductas violentas en otras relaciones fuera de la familia.

Es de vital importancia el planteamiento de este capítulo ya que más adelante, durante la investigación, se establece la conexión que existe entre estilo educativo familiar y el uso de la violencia por parte del menor. Igualmente, muchos de los aspectos tratados durante este capítulo guardan relación directa con las dimensiones, subdimensiones y variables del estudio, como podremos comprobar.

3.1. La familia como filtro de la sociedad en la construcción de la personalidad de los menores

“Es importante ayudar a los adolescentes a aprender los múltiples mecanismos psicológicos de adaptación y las estrategias de defensa que les van a ayudar a vivir, a relacionarse de forma satisfactoria y a desarrollar todas sus potencialidades. La capacidad de adaptación no sólo permitirá al adolescente aclimatarsen a situaciones novedosas, de mayor o menor riesgo, sino que le motivará a perseguir metas posibles y a recuperarse emocionalmente de las circunstancias más espinosas que viva” (Ruiz Lázaro, 2004, p. 36).

Como agente de socialización y protección de sus menores, la familia juega un papel representativo desde los inicios del ser humano, aunque no siempre se ha identificado de la misma manera. En un tiempo en donde la familia patriarcal ha entrado en crisis hacia otro modelo más democrático, se analizan una serie de aspectos que de una u otra forma favorecen el hecho de que nos encontremos en una situación en donde día tras día infinidad de familias acuden a programas de apoyo para intentar modificar el proceso de convivencia interno, debido a los innumerables conflictos que existen entre los diferentes miembros. *“En el proceso de socialización los efectos no van en una única dirección, sino que son recíprocos. No sólo los padres modelan el comportamiento de sus hijos, sino que los niños también modifican el comportamiento de los padres. La relación y los efectos son bidireccionales”* (Pérez de Guzmán, 2007, p. 17)

Si en este estudio nos estamos planteando analizar al menor en diferentes ámbitos, evidentemente deberemos comenzar por el de la familia, el cual está sufriendo continuos cambios que alteran el desempeño de los roles de cada cual dentro de esta institución. Teniendo en cuenta que no podremos atenuar el proceso violento filio-parental atendiendo a métodos que estaban bien considerados en un modelo como el patriarcal, el cual poco a poco está entrando en decadencia debido a que los intereses, inquietudes y demandas de los jóvenes son más elevadas que la

simple transmisión de “conocimiento experiencial”³. Así pues, nos encontramos con el hecho de que los menores adolescentes “presionan” a sus padres para conseguir una relación más *horizontal*.

El análisis de los modelos educativos familiares resulta de extraordinaria importancia poder llevarlo a cabo a fin de evaluar el cómo y el por qué de los procesos conflictivos que surgen entre padres e hijos en el ámbito familiar.

³ Referido a la familia patriarcal y su manera de organizarse y actuar, en donde el patriarca establece las bases y los patrones educativos a tenor de su experiencia vital.

3.1.1. La familia y los jóvenes en la sociedad actual

“La familia es una estructura crucial dentro de toda sociedad. A través de dicha institución se transmiten de una generación a otra el bagaje de conocimientos adquiridos en una cultura. Sin embargo, dar una definición de familia se torna en una ardua tarea, ya que existen pluralidad de modelos dependiendo, en gran medida, de la cultura a la que hagamos alusión” (Terrón Caro y Cárdenas Rodríguez, 2011, p. 589).

Entendemos la familia como el primer ámbito de socialización del menor y donde se desarrolla el mayor nivel de aprendizajes de éste para conformar su identidad y personalidad. Para mantener su continuidad y redefinir sus propósitos conforme a los avances sociales, la familia ha de combinar firmeza y plasticidad, siendo el punto donde confluyen lo externo, el marco normativo y social, con lo interno, la privacidad y las emociones. Así pues, se configura como el ámbito que filtra las situaciones que el menor vive a nivel social a la par que le prepara para desenvolverse de manera efectiva en el mismo plano, resultando difícil en muchos casos definir sus límites, ya que todos estamos inmersos en ambas esferas.

En nuestra sociedad se entiende, de forma global, a la familia como la unidad formada por un grupo social de dos o más personas vinculadas por un lazo de parentesco y que conviven juntas, constituyendo un hogar. Sin embargo, más allá del parentesco, la familia también consolida otros aspectos de la identidad, como son las relaciones e interacciones que se establecen con el grupo social de referencia.

Durante las últimas décadas la familia, como institución, ha sufrido grandes transformaciones que la han ido redefiniendo, como puede ser el hecho de que haya disminuido el número de personas que conforman la familia nuclear o que hayamos pasado de un modelo familiar único a una gran variedad de modelos que está cambiando de una u otra forma el sistema de valores, no pudiéndose vislumbrar las consecuencias que puede conllevar a largo plazo a nivel social.

Si aceptamos la necesidad de contar con códigos y referentes normativos como base para desarrollar la vida en común, debemos centrar la atención en los aspectos funcionales y disfuncionales que cada realidad familiar lleva consigo. El modelo de relación en el hogar y la calidad del vínculo afectivo entre los integrantes del grupo familiar, dependen, en gran medida, del bagaje personal de todos y cada uno de los integrantes del grupo familiar. Y el orden social asume en la actualidad funciones que habían sido exclusivas de los padres, los cuales, al reconocer o aceptar la rebeldía del hogar, pueden delegar en la ley la capacidad para regular u ordenar su vida familiar.

Todo lo comentado sale a relucir y se denota con mayor facilidad en aquellas familias que integran adolescentes entre sus miembros, ya que este período evolutivo va suponer, en esencia, uno de los mayores retos a los que se tiene que enfrentar cada seno familiar en particular.

Es momento en este apartado, pues, de reflexionar y detallar los modelos educativos familiares existentes y cómo éstos influyen sobre la personalidad de los menores adolescentes y cómo sirven de protección o de riesgo para el devenir de los acontecimientos tanto de dichos menores como para los acontecimientos de cada familia en particular.

3.1.2. Modelos educativos familiares, violencia y afrontamiento de conflictos

“Para los adolescentes, la mayor contradicción se plantea entre la necesidad psicológica de independencia y las dificultades para llevar a cabo conductas independientes en un medio social que les obliga a prolongar situaciones dependientes con respecto a los adultos. El adolescente trata de separarse de las figuras parentales para buscar una identidad propia, distinta, que lo distinga de ellas: busca la diferencia para llegar a la afirmación de lo propio, agudizándose muchas veces como una rebeldía que le genera dificultades en la vida cotidiana y sentimientos de culpa inconsciente por intentar destruir la imagen de unos padres a los que ama o se supone que debe amar” (Ruiz Lázaro, 2004, p. 36).

La familia es un agente básico dentro del proceso de socialización y fuente de aprendizaje en general, que incluye desde los hábitos culturales hasta la organización cognitiva del individuo, así como la estructuración de su personalidad. Los resultados de estudios familiares permiten dilucidar cómo entre la familia y los miembros que la integran se produce una relación de dependencia denominada *Efecto de Primacía*, a través de la cual los padres influyen más acentuadamente en los hijos e hijas nacidos dentro de ella, que otros agentes socializadores coexistentes. Dicho *Efecto de Primacía* tenderá a manifestarse sobre los hijos según sea la capacidad de control e influencia de los padres o de quienes hacen sus veces. En relación al género, son las figuras parentales las primeras en socializar a sus descendientes en torno a una designación genética fundamentada en las características anatómicas de sus bebés, seguida esta, por un proceso de identificación y de un cumplimiento y ejercicio de los papeles reforzados o castigados socio-culturalmente adscritos para uno u otro sexo y por lo tanto para el género fundado sobre aquel (Bravo En Ríos, 2009).

La familia como entidad educativa, se ha ido redefiniendo a medida que hemos ido progresando a nivel social, sin embargo nos encontramos en un proceso convulso en donde padres y madres sienten dudas de diversa índole en torno a cómo educar a sus hijos y qué pueden hacer para que éstos sigan el ejemplo que ellos quieren inculcarles. Pero el ejemplo que ellos tratan de transmitir no es siempre

propicio para posibilitar una resolución pacífica y eficiente de los conflictos. Cuando estos conflictos toman un cariz más negativo y se transforman en violencia, se fomenta un mensaje implícito sobre los menores que conviven en el seno de las familias, que no es otro que solucionar los problemas a base de golpes, insultos, silencios prolongados, rotura de mobiliario..., es una posibilidad para relacionarnos. Aprendizaje éste que luego pueden generalizar al resto de relaciones sociales.

Una de las razones evidentes de este dilema, no es ni más ni menos el hecho de que, hasta hace pocas fechas, nuestras familias tenían un cariz patriarcal, que actualmente está en entredicho por los acontecimientos que se van dando a nivel social, gracias, en parte, a la consolidación de los derechos de las personas. Muchos y variados han sido los cambios que han ido transformando a la familia en nuestros tiempos, lo que ha provocado una extensa tipología con nuevos modelos familiares, pudiendo diferenciar entre: familia extensa o tradicional, familia troncal, familia nuclear, familia monoparental, familia de tejido secundario, abuelos acogedores, matrimonios homosexuales... *“No obstante, es cierto que el tipo de familia que sigue predominando actualmente en nuestra sociedad es el conocido con el nombre de “familia nuclear cerrada” o familia tradicional, conformada por el padre, la madre y los hijos derivados del matrimonio. Este tipo de familia, a pesar de que ha persistido con los años y es todavía predominante, presenta sin embargo una importante diferencia con respecto a décadas anteriores, y es que las uniones actuales son en la mayoría de ocasiones vínculos establecidos a partir de la selección personal guiada por normas de afecto y amor romántico y no por relaciones de conveniencia”* (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007, p. 15). Evidentemente este cúmulo de acontecimientos hace que un sistema organizado en torno a la autoridad del “cabeza de familia” no posea el mismo sentido que hasta hace unas décadas, ya que dicho “cabeza de familia” en muchas ocasiones no está tan delimitado o no ejerce las mismas funciones que hasta ahora venía llevando a cabo.

En nuestra sociedad, tradicionalmente, las parejas formadas por hombres y mujeres tenían muy delimitadas sus funciones dentro del núcleo familiar. Mientras

las mujeres eran las encargadas de cuidar y educar a sus hijos, los padres eran los encargados de conseguir el sustento del hogar y de impartir la autoridad en momentos donde los hijos cuestionaban la de la madre. Esta situación, como venimos analizando, ha ido dejando paso a situaciones más democráticas, el rol de cada miembro familiar no está tan definido, todo ello producto de un cambio social y productivo que ha posibilitado que el sector femenino posea una mayor representatividad que hace años. Con lo cual, en la medida que los cambios sociales “calan” en la familia, transformándola, ésta contribuye a la consolidación de tales cambios (Lalueza y Crespo, 2003).

Frente al compromiso de por vida con la pareja, el valor de la fecundidad, el sacrificio, la marcada asimetría entre padres e hijos y los roles de género muy definidos, en la actualidad se prioriza la democratización en la relación entre los cónyuges, la primacía del compañerismo, el uso voluntario y racional de la concepción, una mayor equidad en los roles de género, el derecho a la autorrealización y por una mayor autonomía en el ejercicio de la pareja (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007).

Todo esto ha propiciado, entre otras cosas, que los adolescentes intenten marcar límites con sus padres e intenten conseguir que exista un plano en su vida personal al cual no deben acceder los padres, por muy preocupados que los mismos se muestren por ellos. Por este mismo motivo, estamos viviendo una transición desde un modelo proteccionista de padres a hijos a un modelo en donde los hijos reivindican independencia a la hora de tomar decisiones en torno a circunstancias que ocurren en sus vidas, pero paradójicamente, es el momento histórico en donde los hijos y las hijas alargan la convivencia con sus padres hasta edades que anteriormente se hubieran considerado avanzadas o muy avanzadas. Evidentemente, todo esto viene influenciado por el sistema mercantil actual y la dificultad de acceso a un trabajo remunerado y a una vivienda digna.

En el modelo de familia patriarcal, toda la familia es parte afectada e interesada, a priori, en el futuro de los hijos e hijas y la educación no se orienta

hacia la búsqueda de la identidad individual de los menores, sino que viene delimitada por el estatus que cada menor va a ocupar en un futuro dentro de la comunidad de referencia. Sin embargo, en las familias con un modelo más “moderno”, la búsqueda de la identidad se entiende como un proceso de diferenciación de los menores adolescentes con respecto a su familia de origen y es uno de los objetivos básicos a conseguir. Con lo cual *el adolescente recibe numerosos mensajes de que con su esfuerzo y con sus decisiones está sentando las bases de su futuro. La educación tiene como meta explícita e implícita la futura autonomía personal (“labrarse un futuro” individual), cuyos logros revierten en el propio sujeto que, más allá de lo afectivo, no ha de considerarse en deuda con nadie* (Lalueza y Crespo, 2003, p. 121).

Las familias patriarcales hallan su hábitat ideal en sociedades tradicionales, en donde los cambios culturales se producen muy lentamente, y en donde la fuente principal de conocimiento es la experiencia vivida por los mayores que van transfiriendo el “saber” de generación en generación. En cambio, para las personas que conforman las sociedades industrializadas, una gran parte de los conocimientos necesarios para la subsistencia y el progreso personal, se obtiene fuera del marco familiar, tanto en ámbitos formales (escuela) como informales (grupos, asociaciones, centros de juventud...). No resulta extraño, que muchos adolescentes posean una gran cantidad de conocimientos de los que carecen sus padres, con lo cual se pone en entredicho todo lo que tradicionalmente se ha considerado como algo natural, o sea, que los padres tienen que enseñar a los hijos e hijas casi todo lo que éstos saben. Se espera de la familia el apoyo, la protección y el afecto de cuya provisión por la comunidad se duda, pero el conocimiento se obtiene a través de entes ajenos a la familia: escuela, grupo de par, Internet, televisión, resto de Mass media...

“Hoy, los itinerarios son múltiples y reversibles, hay vuelta atrás. El individualismo es uno de los valores que se encuentra en el centro de la fundamentación de las nuevas relaciones familiares en nuestra sociedad. El individuo no se guía por el destino o por parámetros externos, es el responsable de

su propia trayectoria. Al liberarse del esfuerzo por la supervivencia puede dedicarse a su realización y su bienestar personal. El individuo se libera de las ataduras impuestas por la institución y en este sentido sus relaciones se privatizan. Ello confiere una falta de seguridad, de vulnerabilidad, de riesgo que se suple con la relación afectiva, el amor se convierte en el epicentro de la vida y es lo único que justifica y dota de sentido a la familia” (Bravo, 2009, p. 581).

No obstante, existen dimensiones trascendentales a la hora de evaluar la incidencia de la familia en los procesos violentos que puede desarrollar el menor adolescente. Coincidiendo con Santiago Almazán (2008), en el trabajo cotidiano que venimos llevando a cabo con los padres de adolescentes conflictivos, hemos observado dos características que, a nuestro juicio, tienen una poderosa influencia para entender el conflicto que se genera entre padres e hijos adolescentes. Una de las características a tener en cuenta es la dimensión **exigencia versus permisividad**, mientras que otra característica importantísima sería la de **apego versus desapego**.

Combinando ambas dimensiones en un eje de coordenadas, saldrían cuatro tipos diferentes de padres en su relación con los hijos:

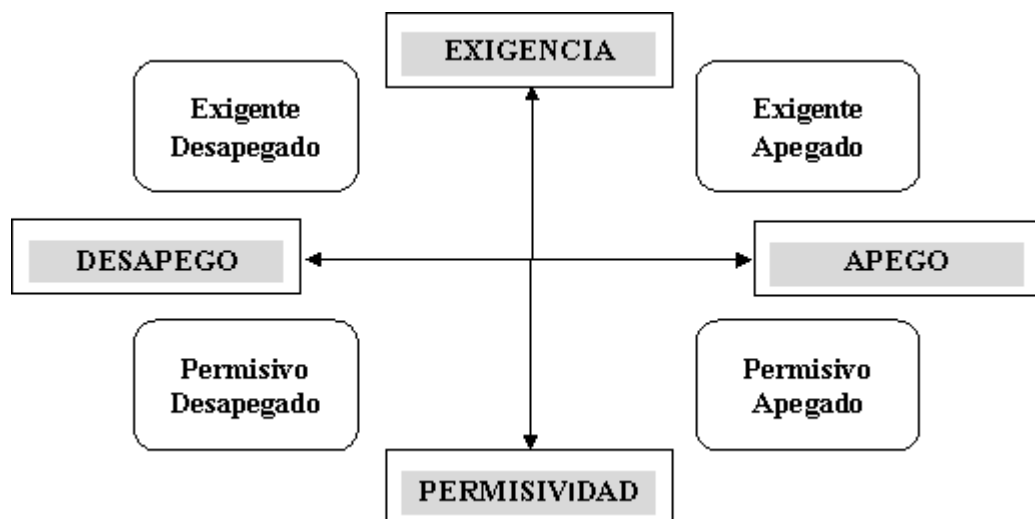


Figura nº 4. Exigencia vs permisividad, apego vs desapego
Fuente: Santiago Almazán (2008)

Atendiendo a ambas dimensiones, podemos analizar los cuatro perfiles o tipos de padres que existen:

- *Exigente/Apegado o “Agobiador”*: Conformarían este grupo aquellos padres y madres que intentan controlar, exigir, imponer, castigar... a la par que tienen una excesiva cercanía emocional, de tal forma que lo que le pasa a sus hijos es como si le pasara a ellos.
- *Exigente/Desapegado o “Dictador”*: En este grupo se encontrarían aquellos padres y madres que intentan imponer su criterio a toda costa, exigiendo, controlando, castigando a sus hijos, a la par que se encuentran “desconectados” emocionalmente de los mismos.
- *Permisivo/Apegado o “Madraza”*: Estarían dentro de este grupo los padres y las madres que se lo “perdonan” todo a sus hijos, se lo permiten todo o casi todo y sufren mucho por cualquier motivo, por cualquier circunstancia que observen como negativa hacia ellos.
- *Permisivo/Desapegado o “Pasota”*: Que serían aquellos padres y madres que se encuentran casi al margen de la educación de sus hijos. Que no son figuras de autoridad ni de afecto para los mismos.

Teniendo en cuenta estas y otras características, nos encontramos con distintos modelos educativo-familiares que inciden directamente en la conformación de la personalidad de los menores y en su manera de actuar en los diferentes contextos socioeducativos (Nardone, 2003):

Modelo hiperprotector: “Viviendo en la jaula dorada”

Se trata de un modelo familiar cuya base es la **preocupación** y el intento de los padres de **sobreproteger** a sus hijos ante cualquier posible peligro, las características a nivel general son las siguientes:

1. Los padres hacen fácil la vida del hijo eliminándole cualquier dificultad.
2. Los padres hacen las cosas en lugar del hijo.

3. Los padres hacen muchas preguntas al hijo en relación a dónde va y qué hace.
4. Si el hijo rehúye el control de los padres, éstos emiten suaves reproches que llevan al sentimiento de culpa.
5. La relación es de tipo complementario. Los padres se establecen en la posición primaria (arriba) y el hijo en la secundaria (abajo).
6. Los padres no alientan las iniciativas del hijo, ya que el mensaje es “dinos lo que te falta y nosotros te lo daremos”.
7. La madre es la responsable de la educación y de los comportamientos del hijo.
8. El padre, o bien está de acuerdo con su mujer, en que son más “padres” que “pareja”, o bien, es un observador externo descalificado por la mujer por su escasa intervención.
9. Los padres no son capaces de castigar.
10. El hijo que no acepta este rol protector de los padres se arriesga a hacerlos sufrir.
11. El hijo siente que las cosas le corresponden por derecho y no se debe esforzar para conseguirlas.
12. Las personas individuales no valen por sí mismas, sino como parte de un todo que es la familia.
13. La sobreabundancia de cuidados se fundamenta en el siguiente mensaje de amor: “lo hago todo por ti, porque te quiero”.
14. El hijo se desanima a la menor dificultad y cada vez tiene menos responsabilidad.
15. En el fondo, el mensaje anterior lleva implícito el mensaje: “lo hago todo por ti, porque solo no puedes”, con lo que el hijo se siente con poca capacidad.
16. Algunos hijos intentarán eludir el control.
17. No dicen con quién salen, ni a dónde van, cuentan mentiras, apagan el móvil, hablan poco y eluden la convivencia familiar. Todo esto provoca que los padres aumenten el comportamiento de control y de protección.

18. Ciclo recurrente: cuanto más quieren saber los padres, menos explicará el hijo y viceversa.

19. El hijo, ante el obstáculo, se rinde o lo evita. Siente inseguridad y menosprecio. Los padres no entienden el por qué e intentan ayudarlo más.

Si analizamos este modelo familiar en torno a las dimensiones anteriormente mencionadas, podríamos decir que son padres totalmente apegados a sus hijos. Frecuentemente los hijos de este modelo se sienten asfixiados y es ahí donde radica la posible semilla de violencia.

Modelo democrático-permisivo: “Todos somos iguales”

El sentimiento de base que ronda a estas familias es el de **miedo**, y continuamente debido a ese miedo, los padres ceden ante las demandas de sus hijos. Las características más destacadas son:

1. La característica principal es la ausencia de jerarquías.
2. Las cosas se hacen por consenso y no por imposición
3. El consenso se obtiene a través del diálogo fundado en argumentos razonables.
4. Las reglas se pactan.
5. La finalidad principal es la armonía y la ausencia de conflictos.
6. Todos los componentes de la familia tienen los mismos derechos.
7. Los hijos se convierten en dominantes y tiranos y los padres sufren sus deseos y caprichos.
8. Admiten a los hijos en el “Parlamento” como si fuesen adultos maduros y responsables.
9. Las reglas no son impuestas con firmeza ni hay sanciones si se incumplen.
10. Si algo provoca tensión, aparece la solución del sometimiento para mantener la “paz familiar”.

11. Ciclo recurrente: mientras más prepotente es el hijo más ceden los padres y viceversa.
12. Los padres se comportan más como amigos de los hijos que como guías con autoridad.
13. Hay una distribución de tareas entre todos los miembros, pero se tolera que los hijos no lleven a cabo las que les corresponden.
14. Todos los miembros pueden modificar una regla a su propia conveniencia.
15. Los comportamientos de los padres no son instintivos y espontáneos sino que provienen de ideologías filosóficas y pedagógicas.
16. El hijo no encuentra en los padres un modelo seguro y tranquilizador, y buscará “héroes” fuera del sistema familiar.
17. El hijo manifestará comportamientos de rechazo y rebeldía, pero sin llegar a ser autónomo.

En este caso, hablaríamos de padres eminentemente permisivos que no utilizan un modelo uniforme a la hora de establecer límites y normas en el hogar y que provocan que el hijo acceda a un excesivo poder que no sabe manejar y que puede fomentar la aparición de la violencia familiar.

Modelo autoritario: “Viviendo en una dictadura”

El sentimiento de base de este tipo de familias es la **autoridad**, por eso los padres someten a sus hijos, creyendo que esta es la única forma de que le obedezcan y de que los problemas se solucionen. Las características más importantes de este modelo son:

1. Los padres ejercen el poder sobre los hijos.
2. Los hijos tienen poca voz y tienen que aceptar los dictámenes de los padres.
3. La vida en familia está marcada por el sentido del deber y la disciplina.

4. Los padres privilegian la afirmación de sus propios principios sin posibilidad de réplica.
5. Las reglas son indiscutibles y surgen de valores absolutos e inmutables.
6. Cuando el padre es el único detentador oficial del poder, la atmósfera familiar en su presencia es tensa.
7. La madre puede ejercer un papel diplomático y de mediadora, explicando las razones del padre, o tomar un papel de víctima pidiendo a los hijos ayuda.
8. El orden y la disciplina son los fundamentos de la convivencia.
9. La satisfacción de las necesidades se obtiene con el esfuerzo y produciendo resultados concretos.
10. La relación del padre con el hijo varón puede evolucionar en dramáticas escaladas simétricas de violencia.
11. Los hijos adolescentes intentan estar el mayor tiempo posible fuera de casa y hacer las cosas a escondidas.
12. Ciclo recurrente A: a más autoridad más rebeldía.
13. Ciclo recurrente B: a más autoridad más sometimiento.
14. La semilla de la patología anida en la “disciplina a cualquier precio”.

Cuando los padres de estas familias observan que sus hijos no “les hacen caso” se enfadan con facilidad e incluso fomentan su autoritarismo y el control hacia los mismos, lo cual aleja aún más a los menores de la situación familiar.

Modelo sacrificante: “Primero son los otros”

El sentimiento de base de este tipo de familias es la **obligación**, por eso los padres **se sacrifican**. Las características más importantes de este modelo son:

1. El deber de los padres es sacrificarse por los hijos.
2. Hay que sacrificarse por los demás para sentirse amado y aceptado.
3. La visión del mundo es que la vida es una cadena de obligaciones.
4. Se critican a aquellos padres que buscan el placer y que “descuidan” a sus hijos.

5. Buscar el placer puede conllevar un castigo.
6. El clima emocional de estas familias es de tristeza, ansiedad y preocupación.
7. Los hijos pueden exhortar a sus padres a que salgan más y se diviertan.
8. El juego familiar se fundamenta en un sistema de “debe” y “haber”, con deslizamiento al chantaje emocional: “si yo hago esto es por ti, tú deberías...”.
9. Los padres tienen las expectativas de que los hijos les recompensarán por todo lo que han estado haciendo por ellos (bien teniendo éxito o bien obteniendo lo que ellos no consiguieron).
10. La relación del progenitor con el hijo es asimétrica, de forma que, por un lado, se muestra humilde y sometido (posición inferior), pero, por otro, consigue (posición superior) que el hijo se sienta culpable.
11. Los padres se lamentan de su vida pero no hacen nada para cambiarla.
12. Los hijos suelen detestar este modelo de sacrificio que presentan sus padres.
13. En algunos casos los hijos aceptan el modelo sacrificante y renuncian a su tiempo libre para hacer algo útil para la familia.
14. Ciclo recurrente A: a más resignación más desprecio.
15. Ciclo recurrente B: a más dar más exigir.
16. La semilla de la patología anida en la “entrega incondicional”.

Este tipo de familias estaría compuesta por padres que nunca se sienten satisfechos de lo que sus hijos consiguen, porque en el fondo piensan que todo es gracias a ellos y que por mucho que estos menores consigan nunca será suficiente, siempre se puede conseguir mucho más y si no lo consiguen, es porque no se sacrifican lo suficiente.

Realizamos la siguiente tabla para explicar y esquematizar todo lo comentado en torno a estos modelos educativos:

	HIPERPROTECTOR	DEMOCRÁTICO PERMISIVO	AUTORITARIO	SACRIFICANTE
PADRES	Sobreabundancia cuidados	Evitan el conflicto- temen	Ejercer el poder	Obligación
RELACIÓN PADRES HIJOS	Complementaria	Simétrica	Rígidamente complementaria	Asimétrica
SEMILLA PATOLÓGICA	Amor excesivo	Igualdad absoluta	Disciplina a cualquier precio	Entrega incondicional
CÓMO ACTÚAN LOS HIJOS	Baja autoestima	Prepotentes cuando son adultos	O sometidos, o rebeldes	Desprecio
CICLO RECURRENTE	A más querer saber menos explican los hijos	Los hijos se convierten en más tiranos	A mayor autoridad mayor rebeldía o mayor sometimiento	A mayor resignación mayor desprecio. A más dar mayor exigencia.
SENTIMIENTO	Preocupación	Miedo entrar en conflicto	Autoridad	Obligación y sacrificio
TÍTULO	“Viviendo en una jaula dorada”	“Todos somos iguales”	“Viviendo en una dictadura”	“Primero son los otros”
	Apegados	Permisivos	Exigentes	Despegados

Tabla nº4. Modelos Familiares
Fuente: Adaptado de Nardone (2003) por Santiago Almazán (2008)

Existen otros dos modelos educativos, tal vez menos comunes, que también recoge Nardone (2003) en su clasificación:

Modelo delegante: “Tenemos que ser una gran familia”

El sentimiento de base es la **unidad familiar**, por eso los padres **delegan** en sus propios padres. Las características generales de este modelo son las siguientes:

1. Un cónyuge es “adoptado” como hijo por los padres del otro cónyuge.
2. La dependencia a la familia de origen de uno de los cónyuges es alta. Esto genera unas ventajas (económicas, logísticas, etc.) y unas desventajas (aceptar los compromisos y las reglas que la familia de origen impone).
3. La pareja se posiciona a perpetuidad en el estatus de hijos, aceptando el modo de vida de la familia de origen.
4. Los padres/suegros son los que llevan el timón de la organización de la casa y del cuidado de los nietos.
5. Para mantener la paz y la armonía no se dice lo que se piensa, de modo que los mensajes no verbales contradicen a los verbales.

6. Los padres delegan la educación a sus padres/suegros. Esto hace que los abuelos se sientan responsables de sus nietos y los sobreprotejan.
7. No se aceptan bien los cambios. En esta casa todo debe quedar como antes: las jerarquías, los horarios, las costumbres, la decoración.
8. Cuando las reglas de los abuelos y las de los padres no coinciden, los hijos tenderán a seguir las más cómodas.
9. Los padres corren el riesgo de perder el hilo directo de la evolución de los hijos, al disminuir las ocasiones de intercambio, de enfrentamiento y de experiencias comunes.
10. Los abuelos recurren a obsequios y al dinero para demostrar o recibir afecto de sus nietos.
11. Cuando el hijo es adolescente se observa que los padres critican o prohíben al hijo y esto es mantenido y aprobado por los abuelos y viceversa.
12. Los adolescentes consiguen arreglárselas hábilmente en este pequeño laberinto familiar y raramente sufren las consecuencias negativas de sus acciones porque encuentran fácilmente alguien que está dispuesto a remediarlas.
13. Los hijos no consideran a sus padres puntos de referencia con autoridad sino que los perciben como hermanos mayores.
14. En estas familias es raro que alguien asuma de forma decidida el papel de guía de los adolescentes.
15. La relación de los adolescentes con los adultos puede ser de complementariedad patógena (evita las dificultades y necesita sentirse protegido) o de simetría patógena (rechaza el modelo familiar y se pone a prueba en situaciones de riesgo).
16. Ciclo recurrente: mientras que los padres más delegan, los abuelos más se apropian y viceversa.
17. La semilla de la patología anida en la “dificultad de que cada uno asuma su propia responsabilidad”.

Podríamos significar que este modelo educativo es el legado más “fiel” de la sociedad patriarcal, en donde el que más experiencia tiene, en este caso el patriarca,

es el que intenta controlar todas las situaciones de convivencia, queriendo mostrarse como máximo partícipe en la toma de decisiones de cada uno de los miembros familiares.

Modelo intermitente: “En busca de la seguridad perdida”

El sentimiento de base de este tipo de familias es la **confusión** y la **inseguridad**, por eso los padres cambian constantemente de opinión a la hora de normativizar el hogar. Las características más destacadas de este tipo de familias son:

1. Las interacciones entre los miembros de la familia van cambiando de forma y no se ajustan, coherentemente, a ningún modelo.
2. Los padres van probando nuevas estrategias de forma que en ocasiones se comportan siguiendo un modelo hiperprotector, para luego mostrar conductas democrático-permisivas y, posteriormente, asumir el papel de víctima sacrificante.
3. La relación entre los padres y los hijos suele tener un carácter ambivalente.
4. Los padres pueden pasar, en las interacciones cotidianas, de posiciones validantes a descalificantes en las relaciones con sus hijos.
5. Los hijos, a su vez, se muestran, en ocasiones obedientes y colaboradores y en otras rebeldes y opuestos.
6. Los padres manifiestan una fuerte incapacidad en mantener una determinada posición a causa de estar en una constante revisión crítica de sus puntos de vista.
7. Si se sospecha que algo no es eficaz se somete, rápidamente, a la autocrítica.
8. Por eso, las reglas son objeto de revisiones constantes.
9. Los constantes cambios generan ausencia de puntos de referencias y de bases seguras.

10. La prisa en ver resultados o la duda de que la estrategia escogida sea la idónea, lleva a que dichas estrategias no se mantienen en el tiempo.
11. Para prevenir daños mayores es bueno bajar los compromisos.
12. Ciclo recurrente: a más dudas más cambios, y a más cambios más dudas.
13. La semilla de la patología anida en la “constante crítica de las opiniones y acciones” que llevan a cabo eminentemente los padres.

Los padres de este tipo de familias, se suelen sentir culpables cuando las acciones que llevan a cabo no dan como resultado lo que ellos pretendían y por ese motivo suelen cambiar para ver si existen otras posibilidades. Los hijos muchas veces no saben a “qué atenerse”, ya que lo que hoy es de una manera en cualquier momento puede cambiar.

“En nuestros días, los modelos familiares propios de la sociedad industrial siguen vigentes, pero simultáneamente se han desarrollado nuevas formas de convivencia que responden a una lógica interna propia de la adaptación al sistema social” (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007, p. 19). Es por ello que los modelos anteriormente expuestos y los que se van a exponer a continuación, son los que se pueden considerar como existentes en la realidad de hoy, pero pueden ir modificándose conforme se vayan dando cambios sociales como los acaecidos desde hace cincuenta años hasta la actualidad. En cualquier caso, estos modelos que se detallan se refieren al enfoque educativo con el que los padres y madres abordan el quehacer cotidiano con sus hijos e hijas, independientemente de que hablemos de familias nucleares, familias extensas, familias monoparentales..., no siendo menos cierto que en función de cuántas personas y en qué circunstancias conformen una determinada familia, el modelo educativo será uno u otro, pudiendo variar por ejemplo en el caso de que una familia monoparental cuyo tutor lleve a cabo un modelo hiperprotector adquiera un nuevo miembro al formar pareja y éste se pueda convertir por ejemplo en intermitente o autoritario.

Especial mención, igualmente, merece la clasificación realizada por Musitu y García (2004, En Estévez, Jiménez y Musitu, 2007) sobre los estilos de socialización, basándose en el grado de *implicación* de los padres y de *aceptación*

de los hijos y, por otro lado, el grado de *coerción* e *imposición* de las decisiones paternas. A partir de estos dos elementos, implicación/aceptación y coerción/imposición, desarrollaron el siguiente modelo de socialización, dando lugar a cuatro estilos parentales.

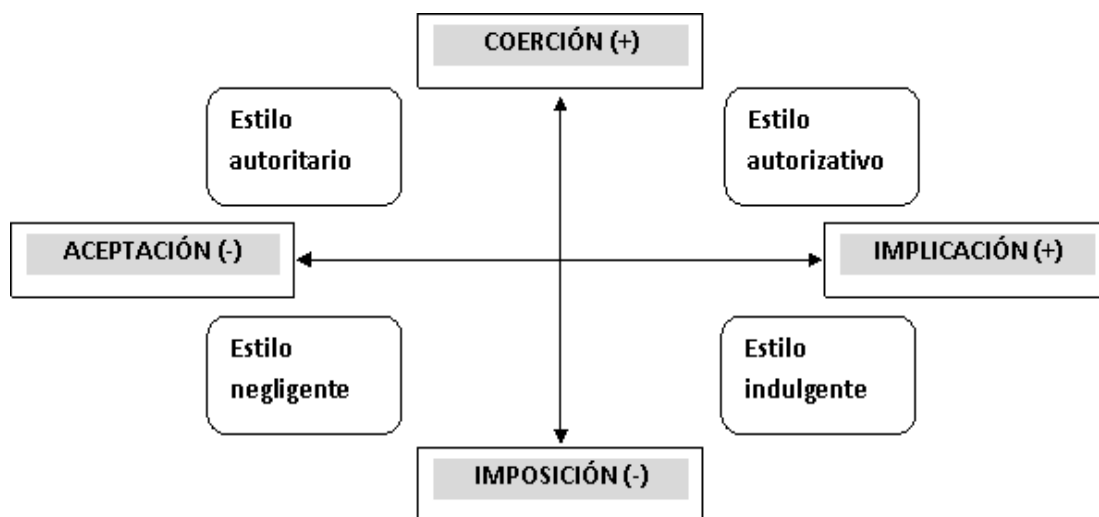


Figura nº 5. Modelos de socialización

Fuente: Adaptado de Musitu y García (2004, En Estévez, Jiménez y Musitu, 2007)

Para comprender con mayor detalle las características específicas de cada uno de estos estilos de socialización se presenta la siguiente tabla:

Estilo de socialización	Principales características
Autoritario	- exigencia de obediencia vs autonomía - uso del poder y de normas rígidas - control y evaluación de la conducta y actitudes de los hijos - comunicación mínima y unilateral - escaso apoyo y afecto - escasa atención a las demandas de los hijos - uso probable del castigo físico
Autorizativo	- estímulo de la autonomía con límites claros - elevado control razonado de la conducta - los padres muestran agrado ante el comportamiento positivo de los hijos - buena comunicación y uso del diálogo - apoyo y respeto a los hijos - escucha y respuesta hacia la demanda de

	los hijos
Negligente	- elevada autonomía material y afectiva - escasos límites y baja supervisión - indiferencia ante comportamientos positivos - escasa comunicación y diálogo - escaso apoyo y afecto
Indulgente	- elevada autonomía y escaso control - escasas reglas y límites a los hijos - buena comunicación y diálogo - elevado apoyo y afecto - respuesta ante las demandas de los hijos

Tabla nº 5. Características de los estilos parentales de socialización
Fuente: Estévez, Jiménez y Musitu (2007)

A nivel general, para estos tres autores, los estilos educativos orientados hacia el afecto y la implicación de los padres (estilos autorizativo e indulgente) son más eficaces que los estilos orientados hacia la coerción que pretenden que los hijos desarrollen competencias psicológicas y sociales adecuadas, y por otro lado, la utilización y el ejercicio del razonamiento conduce a una mayor comprensión e interiorización de las normas sociales que la mera imposición o la permisividad total. Es por ello, que el uso del estilo democrático o autorizativo en la época de la adolescencia es beneficioso porque supone un equilibrio entre el control de los hijos y la autonomía que se les concede, porque a la par que negociación para tomar decisiones, existe buena comunicación entre los miembros de la familia, así como calidez y afecto (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007).

Por su parte, para Magaña (2008), sin embargo, existen seis modelos educativos:

- Perfeccionistas, exigentes, rígidos (A)
- Despreocupados, pasotas, permisivos (B)
- Ambivalentes, inestables, cambiantes (C)
- Equitativos, democráticos y firmes (D)
- Culpabilizadores, chantajistas, manipuladores (E)
- Miedosos, protectores, alarmistas (F)

Los perfeccionistas, exigentes, rígidos (A)

Son aquellos padres que nunca tienen bastante, imponen normas rígidas e inflexibles a sus hijos sin dar lugar a la argumentación o a la manifestación de cualquier tipo de discrepancia. Suelen ser personas con una fuerte percepción de falta de control sobre su vida en general, tratando de compensar dicha falta con gritos e imposiciones amenazantes. Valoran por encima de todo el cumplimiento de las normas, creen que sus hijos deben obtener el mejor rendimiento del que son capaces, aunque para ello deban sacrificar su tiempo de ocio y descanso.

Los hijos de padres rígidos y exigentes aprenden a ser dependientes, irresponsables y poco razonadores. No hacen las cosas por sus consecuencias positivas sino por evitar el castigo. Esta desmotivación intrínseca fomenta que sólo obedezcan en presencia de la figura de autoridad.

Los despreocupados, pasotas, permisivos (B)

Estos padres se caracterizan por la falta de proposición o de negociación de normas. Llegan a concretar únicamente un mínimo que garantice la convivencia sin conflictos. A éstos, no les supone ningún problema los comportamientos desadaptativos de los hijos, siempre que no alteren el orden convivencial y en pocas ocasiones corrigen conductas.

Estas actitudes en los padres, dan lugar a hijos egocéntricos y desobedientes. Propician niños caprichosos, a los que les cuesta compartir con los demás sus cosas, puesto que nunca se les ha enseñado a hacerlo. Los adolescentes que crecen en este tipo de ambientes se debaten entre la sensación positiva de poder hacer lo que quieran y el sentimiento de falta de protección y cariño que genera el no tener límites a los que aferrarse.

Los ambivalentes, inestables, cambiantes (C)

Este tipo de padres, son aquellos que, dependiendo de su estado de ánimo, fluctúan de la represión y el castigo, al diálogo y la permisividad. No tienen un esquema mental claro de lo que quieren transmitir a sus hijos, por lo que se dejan llevar por el sentimiento del momento, sin considerar las consecuencias que su comportamiento conllevará.

Los hijos educados en este entorno crecen inseguros, puesto que al no tener como modelo referente una conducta estable, no crean hábitos de comportamiento, ni esquemas mentales precisos, ni conocimiento de las expectativas de los padres hacia ellos.

Los equitativos, democráticos y firmes (D)

Por lo general, estos padres intentan pedir a sus hijos en función de las posibilidades que perciben en ellos. A la hora de implantar normas y límites están abiertos a negociaciones y contra argumentaciones. Son flexibles e intentan tener en cuenta intereses, opiniones y necesidades de sus hijos.

Los hijos de padres democráticos reciben un modelo de conducta equilibrado y justo, lo cual les otorga seguridad y equilibrio emocional. El hecho de que estos padres pidan opinión a sus hijos y la valoren positivamente es de vital importancia, pues a través de la valoración de los padres, referentes para los hijos, es como éstos aprenden a valorarse a sí mismos, a quererse, a respetarse y hacerse respetar y en general a ir formando una sana autoestima.

Los culpabilizadores, chantajistas, manipuladores (E)

Algunos padres, cuando se sienten incapaces de conseguir que sus hijos realicen alguna conducta o se comporten como ellos desean, utilizan de forma recurrente el chantaje, el pequeño soborno, o incluso la culpabilización. En términos de eficacia, podríamos decir que recurrir a estas alternativas, por lo general “les funciona”; es decir, el niño suele realizar la conducta requerida por los padres, pero a nadie le pasará inadvertido el hecho de que tan importante como lo que uno hace,

es el por qué lo hace, puesto que ese “por qué” va a determinar en gran medida comportamientos futuros que contribuirán a la estabilidad emocional.

La manipulación del comportamiento de los hijos mediante el “chantaje emocional”, les transfiere un mensaje erróneo y contradictorio: “si no me obedeces es porque no me quieres”, “me porto mejor con tu hermano porque no me hace sufrir tanto como tú”, dando lugar a la transmisión implícita de que el cariño, y en general los sentimientos, son comerciables y que pueden usarse como moneda de cambio para conseguir lo que uno quiere.

Los miedosos, protectores, alarmistas (F)

Cuando sentimos temor ante alguna situación, resulta difícil no transmitírselo a quienes más queremos. Esta dificultad, suele acrecentarse cuando esas personas queridas son percibidas como responsabilidad absolutamente nuestra. Si a este hecho, le añadimos sus pocos años, junto con la falta de experiencia que esto conlleva, podremos entender la imposibilidad de algunos padres para no caer en la sobreprotección y el alarmismo.

El problema aparece cuando esa protección empieza a convertirse en algo recurrente y desmedido, casi con tintes obsesivos, cuando los padres transfieren miedos desmesurados a situaciones o cosas que en términos reales no son en sí peligrosas. Si por exceso de protección privamos a nuestros hijos de enfrentarse a estos conflictos ordinarios, ante la inevitable aparición de éstos, probablemente se bloquearán o desarrollarán conductas de evitación (no afrontamiento de los problemas).

A diferencia de la primera clasificación mencionada en este mismo apartado, aquí la autora nos da a conocer un modelo como el más indicado, como el modelo a seguir, que sería el democrático y firme, mientras que en la primera clasificación no hay ningún modelo más conveniente o menos, sino que llevado a su extremo cualquiera de los mismos puede convertirse en patológico y llevados a un término

medio, todos los modelos poseen aspectos interesantes y proclives a un proceso educativo positivo.

Una vez que hemos analizado los tipos de modelos educativos que existen en las diferentes familias en sus procesos convivenciales, podemos establecer una diferenciación tipológica en la que los padres pueden situarse entre los dos polos de la dimensión **hiperreactividad-infrarreactividad**. Y, por otro lado, el hijo adolescente puede presentar un comportamiento que se sitúe entre los polos de la dimensión **descontrol-inhibición**. Estas cuatro dimensiones van a provocar el devenir de los conflictos existentes a nivel familiar y van a explicar algunos de los procesos violentos que se llevan a cabo entre padres e hijos.

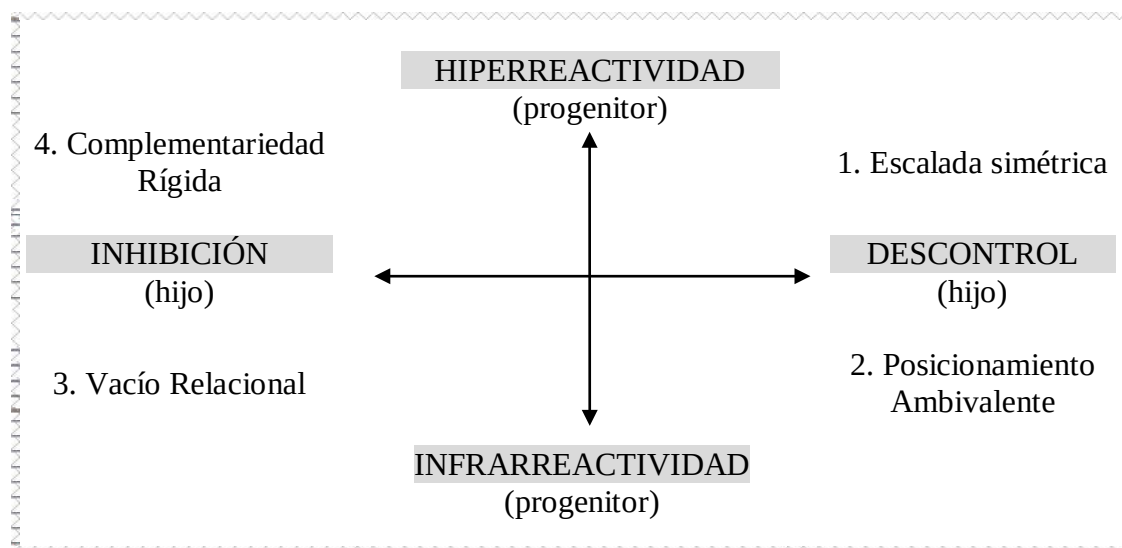


Figura nº 6: Hiperreactividad vs infrarreactividad, inhibición vs descontrol
Fuente: Santiago Almazán (2008). Elaboración propia.

A través de este esquema, podemos observar cuatro parámetros: hiperreactividad (entendida como aquella reacción enérgica ante la situación convivencial) e infrarreactividad (entendida como aquella ausencia de reacción) por parte de los padres y por otro lado, descontrol e inhibición por parte de los hijos. Dichos parámetros van a desencadenar distintas respuestas de interacción entre padres e hijos que podemos resumir de la siguiente forma:

1. Escaladas simétricas: *A más, más*

El progenitor intenta controlar, exigir, modificar o inhibir la conducta-problema de su hijo. Éste reacciona enfrentándose, rebelándose o haciendo caso omiso. Esto provoca que el progenitor lo siga intentando, a través del convencimiento de que debe seguir con su conducta controladora (más de lo mismo) pues, de no ser así, el hijo cada vez estaría peor. Este ciclo disfuncional interactivo lleva a dramáticas situaciones de crisis que pueden desembocar en la violencia física.

2. Posicionamiento ambivalente: *A más, menos y a menos, más*

En el hijo adolescente que arremete a un progenitor, se da una jerarquía disfuncional, ya que la madre está en el rol superior porque es la madre, pero a la misma vez desarrolla un rol inferior porque “se deja” golpear. El hijo está en la posición inferior porque depende económicamente de su madre. Pero a la vez, está en la posición superior porque ejerce la violencia.

3. Vacío relacional: *A menos, menos*

Tanto el progenitor como el hijo tienen poco que ofrecerse. El progenitor parece no estar interesado en la vida de su hijo y éste expresa poco, o prácticamente nada, sobre sus intereses, sus preocupaciones o sobre sus expectativas. El resultado es un distanciamiento que lleva a una desconexión emocional entre ambos.

4. Complementariedad rígida: *A más, menos*

El progenitor intenta controlar, exigir, modificar o estimular la conducta-problema de su hijo. Éste no responde, no se enfrenta ni se autoafirma. En muchas ocasiones dice que sí a las demandas del progenitor, pero luego no las cumple. El progenitor tiende a preocuparse, desde la posición superior que ocupa, buscando más soluciones para la conducta inhibida del hijo, que las que busca éste.

En función del estilo educativo que predomine en las familias y dependiendo del nivel de exigencia y de la relación de apego que éstos tengan, se va a generar una forma u otra de abordar los conflictos familiares, sin olvidar que la

infrarreactividad o hiperreactividad de los progenitores posibilitará una relación más o menos estable o inestable entre los distintos miembros familiares. Todo llevado a un extremo, tanto en los estilos educativos como en las demás dimensiones, se constituye como proclive para generar un ambiente de violencia ascendente, descendente o *mixta* (donde se combinan ambas) en el seno de las familias.

Independientemente de los modelos familiares descritos, existe algo en común a todos y es que las familias que se encuentran inmersas en un proceso de violencia con algunos de sus miembros, atraviesan por situaciones ambivalentes con respecto a ellos mismos como personas y con otros miembros de su familia y en todo este proceso es evidente que la autoestima de los mismos queda mermada, provocando situaciones de refuerzo negativo sobre las conductas de los miembros violentos.

3.1.3. Padres, autoestima y violencia. Duelo de la infancia a la adolescencia

“Mi hijo no me entiende, no entiendo a mi hijo o no nos entendemos. Hace un tiempo que la situación va mal y no comprendo lo que ha pasado, porque hasta hace muy poco todo iba bien. Su cambio fue de un día para otro. Antes era ordenado, obediente, sacaba muy buenas notas, era respetuoso y de repente todo cambió, se convirtió en alguien desordenado, desobediente, con malas notas, irrespetuoso, da malas contestaciones e incluso a veces me ha insultado... no se qué hacer, lo he intentado todo: castigos de todo tipo, recompensas... pero nada funciona, por ello he venido aquí, por si existe alguna posibilidad de que mi hijo cambie y podamos tener una vida mejor”⁴.

Así podría comenzar la descripción de cualquiera de los padres y madres que acuden a nuestras terapias y hay que tener en cuenta que muchas veces se encuentran en un estado bastante “enclaustrado”, debido a que están instaurados en un ciclo recurrente del que no saben cómo salir y que les provoca un constante malestar.

Precisamente, una madre como la descrita al inicio de este capítulo, reconoce que de alguna manera todavía existe la posibilidad de una solución que posibilite un acercamiento entre su hijo y ella. Evidentemente, como no todos los padres y todas las madres tienen la misma “capacidad” de afrontamiento de las situaciones problemáticas, no todas llevan el mismo tiempo de interacción conflictiva, cada familia tiene problemas añadidos a la situación de diversa índole, etc., no todos los padres expondrán la problemática de la misma forma y dicha exposición estará determinada por sus creencias, sus capacidades, el tiempo que lleva transcurriendo la interacción conflictiva, etc. De tal guisa, una madre puede decir: “venimos aquí para que nos ayude a cómo aprender a manejar la relación con nuestro hijo porque se enfada con frecuencia”, otra madre puede decir: “venimos aquí porque nuestro hijo es un problema, hace lo que le da la gana y esto está creando muchos problemas familiares”, o bien nos podemos encontrar con una madre que comente

⁴ Testimonio, a modo de ejemplo, de una madre en las primeras sesiones de nuestra intervención.

“venimos aquí porque el orientador del IES de mi hijo piensa que necesita ayuda psicológica”. Según Santiago Almazán (2008) las primeras madres serían *compradoras*, porque se ven parte del problema y también parte de la solución, el segundo tipo de madres serían *demandantes*, ya que realizan una petición de ayuda para otra persona, en este caso su hijo, y el tercer tipo de madres serían madres *visitantes*, en tanto que no observan que exista ningún tipo de problema y acuden a terapia por el consejo de otro profesional que ha detectado una serie de conductas disruptivas en el hijo. Desde nuestra experiencia, apreciamos que existe una mayor proporción de madres y padres demandantes en relación a los otros dos tipos y esto puede ser debido a lo comentado al inicio de este capítulo, o sea a que los padres crean que ellos están haciendo todo lo que pueden y no saben qué hacer más y por eso sitúan el problema en su hijo.

Las palabras con las que describen las diferentes situaciones problemáticas los distintos miembros familiares, nos llevarán a saber si éstos están sintiendo ante la situación problemática: angustia, miedo, impotencia, desesperación, frustración, tristeza, culpa... o cualquier otra emoción. Las palabras que cada cual utiliza para describir un problema no son al azar, sino que están ligadas a su sistema de creencias y a sus sentimientos y emociones.

En función de cómo todo esto se vaya manejando, irá minando en mayor o menor medida el estado de ánimo de quienes conviven en un sistema de “conflicto continuo”. Irá proporcionando no sólo una imagen del otro, sino una imagen de uno mismo con respecto al otro y con respecto al “yo personal”.

Es evidente que un padre o una madre que posea una consideración propia negativa con respecto a la relación con su hijo, realizará un tipo de acciones que retroalimenten el proceso de conflictividad existente. Hay que tener en cuenta, que las concepciones de los padres suelen ser muy polarizadas: mi hijo no me tiene respeto, no merezco este trato, no hay quien pueda con este chaval, no sé cómo hemos acabado así, mi hijo no me merece como padre o madre, es una persona que

le gusta verme sufrir, no puedo hacer nada más, lo he intentado todo, mi hijo tiene algo en contra mía...

Si el rol de los padres no está suficientemente definido o se tambalea por multitud de circunstancias: divorcio, conflictos entre la pareja, padres ausentes... es entonces cuando, en cierta medida, comienza el riesgo para la aparición de la violencia en el seno familiar. La aparición de dicho proceso familiar va desencadenando una serie de complejidades en el entorno convivencial, una de las más destacadas es la pérdida progresiva de autoestima por parte de todos los miembros familiares.

Recordemos que la autoestima se considera como el proceso que valida el *cuánto* nos queremos a nosotros mismos. Y teniendo en cuenta que ese *cuánto* nos queremos viene determinado por *cuánto* nos quieren los demás, es lógico pensar que en procesos violentos nuestra autoestima decrezca, máxime cuando esos procesos violentos están siendo llevados a cabo por una o varias personas de nuestro entorno más próximo, a las que se les presupone un amor incondicional hacia nosotros.

Pero más allá de esto, tenemos que ser conscientes de que una falta de autoestima o una autoestima deficitaria puede hacernos partícipes, retroalimentando dichos procesos violentos, en tanto que cuando nos sentimos mal con nosotros mismos, nos “convertimos” en personas más injustas y también al tiempo en más vulnerables, con mayor sensación de que se haga lo que se haga todo caerá en saco roto, de que nada merece la pena, de que nada tiene sentido. Así, *“los individuos con baja autoestima tienen un riesgo mayor de sufrir desórdenes emocionales y conductuales tales como ansiedad, depresión y falta de motivación”* (Alonso, 2005, p. 138).

El bienestar con uno mismo es la base de todas las relaciones interpersonales que afrontamos. De cómo nos sintamos dependerá, en gran medida, cómo creemos que nos ven los demás. Aunque hay que tener en cuenta que el nivel de autoestima

no es lineal y los altibajos por los que pasa determinan nuestro equilibrio emocional y nuestra manera “momentánea” de interpretar y actuar en cada acción particular.

“La falta de un modelo paterno-materno adecuado propicia la adquisición de una baja autoestima y dificulta la capacidad para aprender a modular los impulsos, la expresión emocional, el desarrollo de habilidades sociales básicas, las estrategias de resolución de conflictos, el manejo de una comunicación adaptativa ,etc., lo que dificultará el manejo futuro por parte del individuo de las distintas situaciones y sistemas sociales en los que se verá inmerso, derivando posiblemente en conductas violentas dentro y fuera del domicilio familiar, con repercusiones en el plano afectivo y comportamental” (Bravo, 2009, p. 584).

Una de las circunstancias que posibilitan que la autoestima de los padres se vea debilitada viene dada por el “duelo emocional” que vivencian al comprobar que su “pequeño” ya no responde de la misma forma que lo hacía y que la relación con él ha cambiado conforme ha ido creciendo.

Teniendo en cuenta que el concepto de duelo lo entendemos como aquel proceso de reconstrucción cuando existe un cambio significativo en la vida de un ser humano, hemos de significar, que todo lo comentado en el apartado anterior está íntimamente relacionado con el proceso de duelo que vivencian los padres cuando sus hijos evolucionan desde la infancia hasta la adolescencia.

Si ya existían conflictos difíciles de resolver por parte de los padres, entre ellos, con los hijos, por otros problemas añadidos, etc., pensar en el momento en que sus hijos lleguen a la adolescencia, no deja de ser un foco de estrés más, proveniente de los miedos que ellos experimentan en torno a cómo va ser su hijo en ese momento de entrada y establecimiento en este período evolutivo. Pero no sólo pensar en el momento venidero es motivo de estrés, sino el recuerdo permanente que los padres tienen “por cómo eran sus hijos y en lo que se han convertido”, según ellos, es un foco recurrente de preocupación. Prueba de ello son los mensajes que emiten en terapia, donde evidencian que su hijo está totalmente cambiado, que no es el hijo que ellos conocían o que no se explican el por qué su hijo era antes de

una manera y ahora de otra. Como ejemplos de estos mensajes podemos citar: no se comunica conmigo como antes, muchas veces está callado, se va casi siempre a su cuarto, llega más tarde que antes, me contesta mal, parece que me odia, no me obedece, le da igual todo, no me quiere, etc. Ese anhelo no crea sólo malestar en los padres sino también en los hijos, porque dichos mensajes suelen ir unidos a comparaciones y menosprecios hacia los hijos adolescentes, en favor de esos hijos que fueron cuando eran infantes.

“La autoestima familiar representa la percepción que el adolescente tiene de su posición en la familia. Percibirse querido y valorado es, sin duda, una sensación positiva que invita a relajarse en el entorno familiar. Alternativamente, percibir que la crítica acecha y que la decepción de los demás sobre uno es el clima general de intercambio en el sistema familiar constituye una pesada carga con la que convivir a diario” (Alonso, 2005, p. 292).

Es un tema difícil de abordar en terapia, porque hay que tener en cuenta que estos menores, cuando evolucionen hacia la adultez, no se parecerán a ese menor infante, sino que serán personas cuyos intereses, inquietudes y expectativas estarán acorde con su momento evolutivo adulto. O sea, ya nunca serán quienes fueron sino evolucionarán hacia un estado psicológico y madurativo distinto. Es por ello, que ese proceso de duelo tiene que trabajarse desde un plano psicológico, para asegurarnos que los padres no intentan que sus hijos se parezcan a esos infantes que fueron sino que, en todo caso, mejoren las conductas desde el plano de los adolescentes que son ahora.

En ese proceso de duelo los padres deben transformar la negación, de que su hijo ha cambiado y presenta otras necesidades, en aceptación y a partir de ahí crear un espacio de comprensión y diálogo que propicie una convivencia más equilibrada y sana para ambos. Donde las demandas de los padres sean ajustadas al momento psicoevolutivo del menor y éste sea capaz de cumplir las expectativas de los padres, siempre y cuando éstas sean “razonables” y no perjudiciales para ningún miembro de la familia.

3.2. Violencia ascendente. Estudios sobre violencia de los menores adolescentes

“Lo que empieza a establecerse actualmente en los jóvenes –de modo inconsciente- es que ya no quedan áreas en las que plantear la pelea. Es por esto que se usan los estudios, el rendimiento académico, la conducta en el colegio, como baluartes e iconos para establecer el conflicto entre padres e hijos, entre adultos y jóvenes” (Cornejo, 2007, p. 17).

La adolescencia es un período importante de la vida caracterizado por cambios y convulsiones en el individuo en el proceso de ingreso en el mundo adulto. Los cambios se trasladan a los grupos referenciales con los que convive el adolescente, principalmente a la familia y a los grupos de pares. Los rituales de paso simbolizan estos cambios, ya que *“todas las sociedades a lo largo de sus historia se han servido de determinados rituales, de forma más o menos consciente y consentida, para simbolizar el paso de una etapa a otra de la vida”* (Abeijón, 2011, p. 29).

En esa búsqueda de identidad en donde la familia no goza de un papel tan activo y “estigmatizador” como antaño, es donde confluye un sinfín de creencias erróneas por parte de los padres acerca del cariño y el apego que le tienen sus hijos e hijas. En otras palabras, parece que se sienten menos útiles porque anteriormente sus funciones estaban muy definidas y nadie las ponía en entredicho en el seno familiar y ven a los hijos e hijas con la capacidad para “valerse por ellos mismos”, entrando en no pocas ocasiones en un estado de indefensión aprendida, evocando pensamientos tales como: “haga lo que haga no sirve para nada”, “no soy el padre o la madre que ellos necesitan”, “no he sabido ejercer mi papel como padre o madre”..., todo ello puede derivar en: culpabilizarse, un autoestima baja, un ejercicio de autoridad excesivo o la inexistencia de autoridad...

“La indefensión aprendida es, como su nombre indica, algo adquirido [...] Cuando compartimos nuestra vida con alguien que va adquiriendo progresivamente el poder y nos desplaza es cuando aparece esta reacción de

características tan negativas, en las que predominan los síntomas de desgana, abandono y decaimiento del estado anímico” (Vicente, 2006, p. 160).

Es por tanto la familia, la que en muchos casos ejerce cierta presión sobre sus educandos, a fin de que se asemejen al patrón social marcado y es en este punto donde suelen surgir muchos de los conflictos violentos que se dan en el ámbito familiar. Evidentemente no es el único factor predictor de la violencia familiar y tal vez no sea ni el más importante, sin embargo, en las terapias psicológicas podemos darnos cuenta de que a los padres todavía les sigue pesando sobremanera el modelo por el cual ellos se han socializado y han sido educados.

Es en este maremagno contextual de roles sin definir, de modelos familiares desfasados que conviven con modelos “semidemocráticos”, es donde los menores encuentran un ámbito proclive para poner en práctica conductas negativas que de una u otra manera desestabilizan parte de las convicciones que poseen los educadores de las mismas.

Las relaciones con las personas significativas afectivamente para el menor, suelen socializar en ciertas emociones sociomorales vinculadas a la violencia a fin de regular su uso. Sentimientos como la *culpa* o la *vergüenza* son claros mecanismos de condicionamiento. Ambos conceptos tienen una connotación negativa, pero cumplen la función de control social que los teóricos del comportamiento plantean como algo positivo ya que sirve para regular el comportamiento agresivo de las personas, especialmente de las más pequeñas (Fernández, 2008).

Uno de los factores más importantes en el proceso de violencia que existe entre adolescentes y sus padres, es que éstos consigan diferenciar las conductas intrínsecas de la adolescencia de aquellas otras que suponen un riesgo para la convivencia pacífica dentro del seno familiar, ya que frecuentemente surgen procesos de incomunicación y de violencia ante la demanda por parte de los padres de que se comporten de una determinada manera en torno a hábitos,

responsabilidades, valores... que por el momento madurativo, los adolescentes no son capaces de afrontar o acometer.

La creciente incidencia de los casos de violencia de los menores, en su mayoría adolescentes, contra sus padres, nos alerta contra los efectos perversos atribuibles a los cambios educativos y sociales propios de nuestro momento histórico. La preocupación es creciente a nivel de profesionales, padres y sociedad en general, en torno a capítulos en donde niños de 12 o 13 años amenazan y golpean a sus padres y éstos, indefensos, denuncian las agresiones, buscando protección y solución al problema en las instituciones sociales o judiciales.

La familia, a pesar de los cambios sociales que la han modificado, continúa siendo el primer y más importante agente para el desarrollo del individuo y su integración a la sociedad. Esta acción socializadora y facilitadora de aprendizajes se establece a partir de las costumbres, modelos de conducta, estilos de vida, normas y pautas de crianza que los padres imponen y aplican en la unidad familiar. Ideas, valores y pautas de conducta son transmitidos, de forma deliberada o involuntaria, por la familia, siendo ésta una de las fuentes de variabilidad más importante para la explicación y predicción del comportamiento del niño.

Estamos viviendo un momento socio-cultural en el que han existido y siguen existiendo muchos cambios con respecto al estilo de comportamiento y normas que deben regir el funcionamiento de una familia. Las formas de expresión más frecuentes de esta violencia familiar ofrecida por el menor son: violencia verbal, robos a los padres, chantaje, fugas, agresiones físicas, destrozos en la casa, etc.

Conviene pues, hacernos eco de varios estudios que analizan este fenómeno emergente, a fin de entender de una forma global, qué repercusiones tiene en la sociedad actual, en aras de mitigarlo. Estas investigaciones nos dan a conocer una serie de conclusiones que de alguna manera explican la convivencia existente entre los hijos adolescentes y sus padres en el entorno familiar.

La distribución de los estudios que se realiza en los siguientes subapartados tiene la siguiente estructura: estudios nacionales (11), estudios comunitarios (2) (referidos a los estudios o investigaciones concretas y específicas de Castilla-La Mancha) y estudios internacionales (4). En total conforman 17 estudios sobre la problemática de la violencia de menores adolescentes en diversos ámbitos.

3.2.1. Resultados de estudios o investigaciones nacionales

Los estudios recogidos, por orden cronológico, en este subapartado son los siguientes:

- **Estudio nº 1:** “Violencia juvenil, realidad actual y factores psicológicos implicados”, realizado en el año 2001 por Pueyo.
- **Estudio nº 2:** “Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia”, realizado en el año 2003 por Álvarez Ruiz y Egea Marcos.
- **Estudio nº 3:** “Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia”, realizado en el año 2005 por Estévez López.
- **Estudio nº4:** “La violencia de los jóvenes en la familia: una aproximación a los menores denunciados por sus padres” en el año 2005, realizado por Romero Blasco, Melero Merino, Cánovas Aménos y Antolín Martínez.
- **Estudio nº 5:** Realizado por Alonso (2005), con el apoyo del Grupo de Investigación Lisis, perteneciente a la tesis doctoral titulada “Relaciones familiares y ajustes en la adolescencia”.
- **Estudio nº 6:** “Relaciones familiares y desarrollo adolescente”, en el año 2006, realizado por el profesor Oliva Delgado de la Universidad de Sevilla.
- **Estudio nº 7:** “Violencia filio-parental. Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres”, en el año 2007, realizado por Ibabe, Jaureguizar y Díaz.
- **Estudio nº 8:** Pérez González, en 2008 realizó un estudio al que tituló “Jóvenes violentos con sus padres: Los abandonados”.
- **Estudio nº 9:** “Violencia y victimización en adolescentes escolares”, en 2008, realizado por el profesor Ramos⁵.

⁵ Miembro del Grupo Lisis. En la actualidad participan en el equipo Lisis profesionales de distintas universidades, entre ellas la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Se trabaja en el ámbito de la “Convivencia Escolar”, con niños, adolescentes, familias y escuelas, y su propósito es el de mejorar la calidad de vida en los centros educativos desde la prevención de la violencia y la victimización, fomentando la convivencia saludable y la integración social de los alumnos. Se parte del convencimiento de que el bienestar no depende tanto del individuo sino de los escenarios en los que

- **Estudio nº 10:** Realizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia y presentado por el profesor Sanmartín en 2010 en el “VI Foro de Debate Social. Juventud, violencia y valores sociales”, cuya ponencia se tituló “Análisis general de la situación sobre la violencia ejercida por los adolescentes en España. Evolución, tendencias, estadísticas y perspectivas de futuro”.

- **Estudio nº 11:** “Violencia y victimización en la escuela: la perspectiva de los adolescentes”, tesis doctoral presentada por el profesor García Pérez en 2011.

Estudio nº 1

Pueyo en su estudio “Violencia juvenil, realidad actual y factores psicológicos implicados” (2001), en donde explica la extensión de este fenómeno y las posibles razones que justifican esta realidad, centrándose en las causas individuales y psicológicas que se encuentran detrás de la violencia juvenil, nos da algunas claves sobre este fenómeno.

Los objetivos que se proponen en este estudio son:

- Conocer la extensión del fenómeno de la violencia juvenil.
- Significar las razones básicas que justifican la realidad de la violencia juvenil, centrándose en las causas individuales y psicológicas que se encuentran detrás de este fenómeno.

En este trabajo, se analizan los factores individuales que están relacionados con la llamada “violencia juvenil”, la violencia que producen y sufren los individuos que en nuestras sociedades occidentales se sitúan en el rango de edad que va desde los 10 a los 29 años.

éste participa, siendo el contexto de la familia, de la escuela, de sus iguales y las interacciones que se generan entre ellos fundamentales para comprender su desarrollo.

Aunque no define claramente las variables de su estudio, da a conocer que el mismo versa sobre la violencia juvenil, los problemas que los jóvenes presentan a nivel familiar y social, los factores psicológicos que subyacen ante dichos problemas y la posibilidad de que dichos actos violentos se transformen en actos delictivos en un futuro.

Las conclusiones que se desprenden del estudio son:

- Comprender la violencia juvenil requiere pensar en el joven como agresor y como víctima, ya que en ambos papeles encontramos a los jóvenes de forma muy frecuente.
- Analizar la importancia social de la violencia juvenil, para conocer su estado real, su dinámica y la prospectiva de la misma, requiere distinguir y tratar de forma distinta cada tipo de violencia que ejercen/sufren los jóvenes.
- Conocemos múltiples factores y razones aisladas que explican las causas de los comportamientos violentos de los jóvenes, pero falta integrarlos en un marco general que permita proponer medidas eficaces de prevención y control de la misma.

Estudio n° 2

Álvarez Ruiz y Egea Marcos (2003), en su estudio “Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia”, realizan un repaso sobre las diferentes teorías de la agresividad y dan a conocer claves para la prevención e intervención en la violencia adolescente.

El trabajo incide fundamentalmente en los aspectos psicológicos de la violencia. Tras un breve repaso por las diferentes *Teorías de la Agresividad*, los autores destacan la importancia de las relaciones tempranas; la enorme plasticidad del infante humano, hace de esta etapa un momento crucial para el desarrollo evolutivo. La adolescencia va a definir la identidad personal de cada uno por lo tanto, dichos autores tratan de conocer y estudiar en vez de clasificar al adolescente

con conductas violentas. Por último dan a conocer aspectos a tener en cuenta para la prevención e intervención en violencia. Para todo ello delimitan su artículo en varios puntos:

1. Teorías de la agresividad
2. La sociobiología
3. El adolescente y la violencia
4. Características clínicas del adolescente violento
5. Conclusiones

Dentro de este último punto, las conclusiones más relevantes son:

- Cuando el niño siente que él es el dueño de la casa, o bien uno de los padres forma un tándem contra el otro, o incluso uno de los padres espera que culmine todas sus ambiciones, entonces es cuando el niño es fijado a un potente patrón de conducta en la que el adulto va tener que ser necesariamente el preferido y el mejor. Su propio status va ser lo único importante y cualquier persona va ser tenida o como un rival al que odiar o como un instrumento para su propio prestigio.

- De la misma manera, el niño que es rechazado y por lo tanto no suficientemente valorado, va a acarrear a lo largo de su vida un sentimiento de inferioridad, así como un daño a su propia autoestima. Este intenso sentimiento va ser una fuente inagotable de ira y de odio.

Estudio nº 3

Estévez López en su tesis doctoral sobre “Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia” (2005), intenta dar a conocer más en detalle algunos aspectos relacionados con el mundo y la vida del adolescente en el contexto escolar.

Las variables principales consideradas en los distintos estudios que componen este trabajo pueden agruparse en: (1) *variables escolares*: violencia escolar, victimización, rechazo escolar, relación profesor-alumno, autoestima escolar y

actitud hacia la escuela; y (2) *variables familiares*: comunicación con el padre, comunicación con la madre, apoyo parental, autoestima familiar y conflicto entre los cónyuges (agresión).

El objetivo general de esta tesis doctoral es analizar la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares y escolares y los siguientes problemas de ajuste conductual y social en la escuela: (1) problemas de comportamiento agresivo/violento, (2) problemas de victimización por los iguales, y (3) problemas de rechazo escolar por los compañeros.

La investigación se compone de un total de 5 estudios independientes, aunque cada uno de ellos tiene como precedente al anterior:

Estudio 1: cuyos objetivos específicos son:

- Analizar la influencia directa de la conducta violenta y de los problemas de victimización en el desarrollo de problemas de ajuste psicológico, y en particular, en el desarrollo de síntomas depresivos y de estrés.
- Examinar si los problemas de conducta violenta y victimización escolar interactúan con factores familiares (comunicación con el padre y la madre) y escolares (relación con el profesor) en la explicación de la sintomatología depresiva y estrés percibido en la adolescencia.

Estudio 2: cuyo objetivo específico es:

- Estudiar la influencia directa de la comunicación familiar negativa entre padres e hijos adolescentes y la interacción negativa profesor-alumno en el desarrollo de problemas de conducta violenta y victimización en la escuela, así como de ajuste psicológico (presencia de sintomatología depresiva y estrés percibido).

Estudio 3: cuyo objetivo específico es:

- Analizar la influencia de la comunicación familiar con el padre y con la madre en el ajuste escolar del adolescente (considerando la autoestima escolar y los problemas de victimización) y de éstos en el desarrollo de sintomatología depresiva y estrés percibido.

Estudio 4: cuyo objetivo específico es:

- Examinar las diferencias de autoestima entre adolescentes con problemas de conducta violenta en la escuela, adolescentes victimizados por sus iguales y adolescentes que son al mismo tiempo agresores y víctimas en el contexto escolar. En este estudio se adoptó una concepción multidimensional de la autoestima y se analizaron las dimensiones familiar, escolar, social y emocional en los tres grupos señalados –agresores, víctimas y agresores/víctimas- y un cuarto grupo de adolescentes que no presentó problemas ni de agresividad ni de victimización en la escuela.

Estudio 5: cuyo objetivo específico es:

- Analizar las diferencias entre adolescentes rechazados agresivos y rechazados no agresivos en variables relativas a los siguientes ámbitos: individual, familiar, escolar y social. Las variables individuales incluyen la autoestima, la sintomatología depresiva y el estrés percibido; las variables familiares se refieren a la comunicación familiar con los padres, el apoyo parental percibido y la agresión entre los cónyuges; las variables escolares hacen referencia al éxito académico, la relación con el profesor y la actitud hacia la escuela y los estudios; finalmente, las variables sociales incluyen el apoyo social del mejor amigo y el novio/a y la presencia de eventos vitales estresantes.

A nivel general, se trata de un estudio cuantitativo que saca a relucir algunos datos a tener en cuenta sobre aspectos relacionados con la personalidad, características psicológicas, ambiente familiar..., de adolescentes conflictivos.

Entre las conclusiones más relevantes del estudio tenemos:

- Existe importancia de las figuras paterna y materna en los problemas de conducta en los hijos, de tal modo que, el comportamiento agresivo en la adolescencia no implica necesariamente la existencia de otros problemas de ajuste en el adolescente agresivo, como por ejemplo la aparición de síntomas depresivos, a menos que su comportamiento influya negativamente en las relaciones familiares con los padres.
- Los adolescentes con problemas de comportamiento en la escuela, presentan índices más bajos de autoestima familiar y escolar que aquellos sin problemas de conducta.

Estudio nº 4

Romero Blasco, Melero Merino, Cánovas Aménos y Antolín Martínez (2005) llevaron a cabo un estudio titulado “La violencia de los jóvenes en la familia: una aproximación a los menores denunciados por sus padres”, subvencionado por el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, cuyos objetivos fueron:

- a) Conocer las características de los menores denunciados por el tipo penal violencia física o violencia psíquica sobre familiares, y describir su perfil: aspectos personales, familiares, sociales y judiciales.
- b) Distinguir las características de dos grupos diferenciados:
 - Aquellos casos que se tratan de un hecho aislado y sólo han sido denunciados por este tipo de delitos.
 - Aquellos en los que la conducta denunciada forma parte de una carrera delictiva más amplia.
- c) Identificar posibles causas y motivos de este tipo de conducta:
 - Si hay un aprendizaje de modelos de relación.
 - Si predominan aspectos personales y/o psicopatológicos, tanto del menor como de la familia.

d) Valorar la percepción que tienen los profesionales de los diferentes estamentos que actúan a lo largo del procedimiento judicial: jueces, fiscales, equipos técnicos, policía, letrados, teniendo en cuenta la especificidad que implica que agresor y víctima formen parte de la misma situación de exploración e intervención.

El estudio quedó delimitado en 116 sujetos; chicos y chicas con edades comprendidas entre los catorce y los dieciocho años. Se analizaron todos los expedientes calificados como violencia doméstica en el ámbito familiar, maltrato familiar y violencia psicológica sobre familiares de los que hay constancia en la Fiscalía de Menores de Catalunya.

En el estudio existen tres bloques de variables:

- Bloque I: Variables referidas al menor:

Variables demográficas

Variables sobre las circunstancias personales del joven

Variables sobre las actividades que realiza el joven

Variables sobre aspectos relacionales y conductuales

- Bloque II: Variables sociofamiliares:

Variables sociodemográficas y económicas

Características del núcleo de convivencia

Aspectos de la dinámica relacional

Intervenciones profesionales

- Bloque III: Variables sobre el procedimiento judicial:

Aspectos relacionados con la denuncia

Procedimiento Judicial

Los resultados obtenidos a través de esta investigación fueron los siguientes:

- Con respecto al objetivo 1: *Conocer las características de los menores denunciados por el tipo penal violencia física o violencia psíquica sobre familiares...*

- De los 116 casos, el 79,3% son chicos y el 20,7% son chicas, habiendo una tendencia en alza, en el caso de las chicas y a la baja en el caso de los chicos, en comparación con otros tipos penales.

- De los menores escolarizados, se valora que en un 67,2% el rendimiento escolar ha sido regular o malo, con una importante acumulación de incidencias a lo largo de la trayectoria escolar (74,1%); como son dificultades de adaptación, de aprendizaje, absentismo y cambios de centro.

- Un 63,8% de los jóvenes no participa en actividades organizadas de ocio durante su tiempo libre. El 12,9% si que mantiene actividades organizadas.

- El 37,1% de las familias presenta una trayectoria estable, mientras que el 46,5% ha afrontado diversos tipos de cambios: el 37% ha realizado cambios de residencia y el 9,5% ha seguido un proceso migratorio.

- En el 62,1% de las familias han existido dificultades por déficits de las figuras parentales, por el estilo de las relaciones establecidas o por la presencia de factores distorsionantes (problemas de salud física y/o mental, adicciones, no aceptación de nueva pareja del progenitor, etc.).

- El 8,6% de los padres y el 12,9% de las madres presentan un estilo educativo adecuado; el 19,8% de padres y el 12,1% de madres tienen un estilo autoritario; el 7,8% de padres y el 28,4% de madres permisivo/liberal; y el 30,2% de padres y el 25% de madres negligente/ausente.

- El 25% de progenitores presenta coincidencia de estilos educativos, el 56% no presentan coincidencia y en el 19% no consta esa información.

- El joven reconoce el conflicto como responsabilidad propia en el 18,1% de los casos, atribuye la responsabilidad a la otra parte implicada en el 48,3% de los casos y adopta una actitud de corresponsabilidad en el 25% de los casos.

- Con respecto al objetivo 2: *Distinguir las características de dos grupos diferenciados...*

- En el 46,6% de los jóvenes con expediente abierto en Justicia de Menores, consta como único delito el de violencia doméstica.

- El 53,4% presenta una carrera delictiva más amplia.

- La mayoría de los chicos con el único delito de violencia doméstica, trabaja y no consume sustancias tóxicas, mientras que el grupo que comete otros delitos a parte del de violencia familiar, presenta conductas violentas en la escuela y hacia sus iguales y consume sustancias tóxicas.

- Con respecto al objetivo número 3: *Identificar posibles causas y motivos de este tipo de conducta...*

- El 13,8% de los jóvenes denunciados por violencia ha sido maltratado por el padre.

- El 9,5% de los hermanos del joven denunciado han sido maltratados por el padre.

- El 16,4% de las madres informa que ha sido objeto de maltrato por su compañero.

- El 19,8% de los padres presenta un estilo de relación de patrones autoritarios, asociados a un clima de convivencia familiar marcado por la violencia intraparental.

- El 30,2% de padres y el 25% de madres presentan una actitud negligente/ausente hacia los hijos.

- El 28,4% de madres presenta un estilo de relación permisivo/liberal, que va asociado, a una figura paterna autoritaria.

- En el 68,2% de las familias se han realizado intervenciones desde diferentes ámbitos, en el 19,0% no se ha realizado ninguna intervención y en el 12,9% no consta esta información.

- Con respecto al objetivo número 4: *Valorar la percepción que tienen los profesionales de los diferentes estamentos que actúan a lo largo del procedimiento judicial...*

- El 94,1% de los profesionales considera que la intervención con los jóvenes por un delito de violencia doméstica debe ser diferente a la que se hace por otras conductas delictivas.

Estudio nº 5

La profesora Alonso, en su estudio de tesis doctoral, titulado “Relaciones familiares y ajustes en la adolescencia” (2005), intenta dar respuestas: tanto a **nivel teórico conceptual**, abordando la explicación de conductas disruptivas en población adolescente desde el análisis de variables individuales, familiares y escolares; como a **nivel tecnológico instrumental** elaborando técnicas e instrumentos de evolución de los fenómenos y técnicas de interacción preventiva, correctiva u optimizadora; como a **nivel técnico-práctico**, proponiendo modos y formas de intervención en la familia, en la escuela y en la comunidad.

Este objetivo general se concreta en otros cuatro objetivos específicos:

1. Estudiar el funcionamiento familiar según las distintas tipologías que ofrece la literatura científica más relevante.
2. Comprobar la relación, o grado de asociación, del funcionamiento familiar y de la comunicación familiar con el ajuste de los adolescentes.
3. Analizar la influencia de la comunicación familiar vista desde la perspectiva del adolescente, en el ámbito familiar.
4. Analizar la relación o asociación del funcionamiento familiar y de la comunicación familiar con la manifestación de conductas de riesgo del adolescente (ajuste/desajuste).

En este estudio, se establecen ocho hipótesis, derivadas de los objetivos mencionados:

Primera: Las relaciones del funcionamiento familiar (cohesión más adaptabilidad) con ajuste familiar, serán de tipo lineal: a mayor nivel de funcionamiento familiar, mayor será el grado de ajuste familiar e individual de los adolescentes.

Segunda: El funcionamiento familiar y la comunicación entre padres e hijos se relacionarán consistentemente con un mejor ajuste de los adolescentes.

Tercera: La identificación de comunicación familiar por los adolescentes será un indicador válido de la presencia de otros recursos del sistema familiar.

Cuarta: La relación funcional del funcionamiento y la comunicación familiar con la percepción de disponibilidad de recursos de apoyo social será de tipo lineal: a mayor nivel de funcionamiento y de comunicación familiar, mayor será la percepción de apoyo social por parte del adolescente.

Quinta: Existirán diferencias significativas en la manifestación de conductas de riesgo, como consumo de sustancias, en función de la tipología familiar y de la comunicación.

Sexta: A mayor nivel de funcionamiento y comunicación familiar, menor será la implicación del adolescente en conductas de riesgo, como consumo de sustancias y conductas delictivas.

Séptima: El apoyo social percibido por el adolescente, actuará como mediador o reductor del efecto negativo que los problemas de funcionamiento ejercen sobre el ajuste psicosocial del adolescente.

Octava: El funcionamiento familiar y la comunicación se interrelacionarán siendo significativos con los factores de ajuste del adolescente.

Entre los resultados obtenidos en el estudio, convendría destacar que:

- El funcionamiento del sistema familiar va unido a su capacidad para adecuar sus reglas a las nuevas situaciones (negentropía). En tanto que una familia competente es también una familia funcional, la habilidad para cambiar las reglas está relacionada linealmente con el desarrollo y ajuste familiar. Se puede distinguir entonces entre la habilidad para cambiar las reglas y el cambio de esas reglas.

- Se ha podido observar que existe una clara tendencia entre las dimensiones del funcionamiento familiar a comportarse en la misma dirección: cuando se percibe cohesionada una familia, también se tiende a percibirla adaptable y viceversa. De este modo, para que los individuos experimenten proximidad emocional entre los miembros de la familia (cohesión) se tienen que producir unos procesos de flexibilidad y apertura en la familia (adaptabilidad). En otros términos, la percepción de que la familia es capaz de asumir la participación de todos los miembros en la organización familiar -toma de decisiones, solución de problemas, asunción de responsabilidades...- y en los cambios producidos durante su desarrollo, va asociada a la percepción de que la familia se preocupa por el bienestar de los miembros y que existe una vinculación emocional sólida entre ellos.

- Los resultados de esta investigación indican, sin embargo, que la presencia de una comunicación positiva padres-hijos no sólo constituye un recurso adicional del sistema familiar sino que es uno de los principales distintivos de la familia ajustada. En este sentido, se ha comprobado la relación entre niveles máximos de funcionamiento familiar y niveles adecuados de comunicación familiar; además de comprobar que la presencia de una comunicación positiva se relaciona con la satisfacción del funcionamiento familiar.

- La percepción que tiene el adolescente de las estrategias de afrontamiento está claramente influida por la edad, no así por el género. Los sujetos más mayores informan de un menor nivel de estrategias de afrontamiento en la familia.

- Existen dos dimensiones de la autoestima que no presentan niveles diferentes ni en los grupos de género ni en los grupos de edad: autoestima familiar y autoestima social. La ausencia de relación entre la autoestima familiar y la edad es interesante ya que indica que los adolescentes no valoran de forma diferente sus relaciones familiares y sociales cuando son mayores.

- La depresión muestra una relación poco pronunciada con las estrategias de afrontamiento –tan sólo con la reestructuración, la búsqueda de apoyo en los amigos y familiares y la evaluación pasiva y en todo caso son correlaciones bajas- y una relación moderada con el funcionamiento familiar –las familias con mayores niveles de cohesión y adaptabilidad tienen una menor frecuencia de adolescentes con un elevado ánimo depresivo, independientemente del nivel de estrés experimentado-.

- El análisis de las relaciones del apoyo social extrafamiliar en los grupos de género y edad realizado, evidencia como a medida que aumenta la edad también lo hace el apoyo percibido de la pareja, a la vez que disminuye el apoyo percibido de los padres.

- Los niveles de consumo encontrados en este trabajo no presentan un patrón claro de relaciones ni con el funcionamiento familiar ni con la comunicación familiar.

- Los adolescentes procedentes de familias con un alto grado de vinculación emocional, con capacidad para adaptarse a los cambios y con una comunicación positiva y fluida carente de criticismos y dobles mensajes, presentan menores tasas de conducta delictiva que aquellos adolescentes procedentes de familias con bajos recursos de funcionamiento y comunicación.

- Existe una correlación positiva entre el apoyo social percibido por el adolescente y la disponibilidad de recursos familiares, siendo este resultado especialmente importante para el caso del apoyo intrafamiliar y no existiendo relación en el caso del apoyo del novio/a.

- Con respecto a la predicción de conductas delictivas a partir de las variables de apoyo social, se constata, sin embargo, que el factor protector más significativo es el apoyo proporcionado por el padre y no el de la madre, lo cual sitúa a la relación positiva con el padre en el eje de los factores de protección familiares que predicen la no implicación del adolescente en conductas de tipo delictivo.

Sintetizando los resultados de este estudio, habría que significar que:

- La función familiar se correlaciona con la autoestima y con la comunicación familiar y ésta, con la autoestima y la depresión. También, la autoestima y la depresión se relacionan entre ellas. La función familiar tiene efecto indirecto en la conducta delictiva.
- La función familiar se correlaciona con la comunicación, el apoyo familiar y la autoestima. También, la comunicación es significativa para la autoestima y el apoyo familiar.
- La función familiar se correlaciona con la conducta delictiva y con la comunicación. Ésta es significativa para el estrés y para la depresión correlacionándose entre sí.

Las aportaciones teórico conceptuales que esta tesis hace, según la autora de la misma, son:

- La comunicación familiar influye sobre la autoestima, la depresión y el apoyo familiar.

- El funcionamiento familiar ejerce influencia sobre la autoestima, el apoyo familiar y las conductas delictivas.
- El estrés y la autoestima influyen en la conducta delictiva.
- Indirectamente, la comunicación influye sobre la conducta delictiva con efecto negativo.
- Las variables de género y edad, afectan significativamente a los factores latentes de autoestima, apoyo familiar, estrés, depresión y conducta delictiva.

Estudio n° 6

El profesor Oliva (2006) presenta los hallazgos más relevantes de la investigación realizada en las últimas décadas sobre las relaciones familiares y el desarrollo adolescente, prestando una atención especial a dos aspectos: los cambios en estas relaciones con la llegada a la adolescencia de los hijos, y su influencia sobre el desarrollo y el ajuste del adolescente.

Las dimensiones o variables del contexto familiar que más atención han recibido por parte de los investigadores de la socialización familiar, son: el afecto, los conflictos, el control y el fomento de la autonomía. Las conclusiones más reseñables del estudio son las siguientes:

- A pesar del aumento de la conflictividad que suele acompañar a la llegada de la pubertad, en la mayoría de las familias se superarán esos complicados momentos iniciales y se alcanzará un nuevo equilibrio, satisfactorio para padres e hijos.
- Los padres siguen siendo importantes y, por lo tanto, la forma de relacionarse con sus hijos y el estilo parental que muestren serán de gran importancia, tanto para el desarrollo del adolescente como para el bienestar emocional de los propios padres. Hay una serie de ideas que es importante transmitirles para ayudarles en el ejercicio de su rol parental. Por una parte, los padres necesitan conocer los principales cambios que van a experimentar sus hijos e

hijas durante esta etapa, así como sus nuevas necesidades, ya que cuando tienen esta información suelen mostrarse menos confusos y angustiados y reaccionan de forma más racional y reflexiva ante los nuevos comportamientos del adolescente. Pero también es importante que sepan cómo poder desarrollar un estilo parental adecuado, es decir, un estilo que combine el afecto, la comunicación y el apoyo, con el fomento de la autonomía e individualidad. En la medida en que la sociedad se torna más dinámica e inestable, como ocurre en la actualidad, los padres cobran una mayor importancia en su papel de guías o lazarillos de unos adolescentes que pueden sentirse muy desorientados ante tanto cambio y provisionalidad (Oliva, 2003).

- Destacar la importancia que adquiere durante la adolescencia el asesoramiento a padres en su tarea de crianza y educación de los hijos, ya que esta etapa puede resultar más complicada para muchos padres y madres que se sentirán desorientados y confusos.

Estudio nº 7

El equipo de intervención formado por Ibabe, Jaureguizar y Díaz, llevaron a cabo un estudio titulado “Violencia filio-parental. Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres”, en 2007, en colaboración con el Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del País Vasco, cuyos objetivos eran los siguientes:

- 1) Estudiar las características diferenciales a nivel psicológico, familiar y judicial de los jóvenes menores de edad denunciados por sus conductas violentas hacia sus padres o cuidadores, en comparación con adolescentes que cometen otro tipo de delitos.
- 2) Conocer las actuaciones de diferentes profesionales para la mejora de la convivencia familiar, prevención y resolución de conflictos, así como, en su caso, por la vía judicial.

En el estudio existen tres tipos de variables:

Bloque I: Variables personales del menor

- a) Variables sociodemográficas
- b) Variables psicosociales
- c) Variables relacionales y conductuales

Bloque II: Variables socio-familiares

- a) Variables estructurales y socioeconómicas de los miembros del núcleo familiar
- b) Variables de la dinámica familiar
- c) Variables de intervención familiar

Bloque III: Variables judiciales

En cuanto a los resultados más relevantes del estudio destacamos:

- De los chicos objeto de estudio, nos encontramos con que no trabaja el 66%, ha trabajado en alguna ocasión el 19% y está trabajando el 15%.

- El 36% convive con ambos progenitores, el 33% con alguno de los padres, el 13% se encuentra internado en centros educativos de justicia juvenil o centros de protección, y el resto (18%) se reparte entre los que viven con familia extensa y los que no viven con familiares.

- El 45,6% de los jóvenes de la muestra mostraba **falta de motivación** hacia el aprendizaje. En esta misma línea, el 46,6% del total tenía **problemas de aprendizaje** según los informes de los técnicos.

- Se observa que en general dedican su tiempo de ocio a actividades no organizadas (94,2%).

- Se aprecia que el 86% del total de la muestra consumía algún tipo de sustancias regularmente. El dato a tener en cuenta para posibles intervenciones es que el 55% de los jóvenes tomaba drogas legales e ilegales de forma regular.

- En relación al **nivel de autonomía**, hay que indicar que solamente un 22,4% tenía un nivel de autonomía calificado como «bajo», mientras que un 25% tenía «medio», y el 52,6% restante era calificado como «alto».

- En cuanto al nivel de **responsabilidad de los menores**, cabe señalar que los menores infractores muestran en general una actitud poco responsable según los profesionales del Equipo Psicosocial Judicial, ya que solamente el 22,7% de los menores presenta una actitud positiva frente al 77,3% que no tiene esta actitud. El 82,5% presenta un locus de control externo mientras que el 17,5% muestra un locus de control interno.

- En relación al nivel de **empatía** que tiene el sujeto, se aprecia claramente que los menores en general tienen dificultades para empatizar con otras personas.

- En relación al nivel de **tolerancia a la frustración** que presenta el menor, se aprecia claramente que los menores en general tienen dificultades para soportar situaciones adversas. Así, únicamente un 3% de los menores estudiados obtuvo una puntuación que equivaldría a una alta capacidad de tolerancia, mientras que la mayoría, es decir el 75% de los menores obtendría una puntuación de baja capacidad.

- En cuanto a la **impulsividad**, se contaba con la información de 71 casos. Según los profesionales del equipo técnico, el 85% de los jóvenes presentaba esta característica mientras que el 15% no lo manifestaba.

- La situación económica familiar se midió a través de 5 categorías: *Muy precaria* (18,1%), *Precaria* (18,1%), *Suficiente* (42,6%), *Media* (17%) y *Alta* (4,3%).

- Respecto al **estilo educativo del padre**, se ha encontrado que el porcentaje mayor correspondía a la categoría *Ausente/negligente* (54%), seguido de *Permisivo/liberal* (27%) y *Autoritario* (10%). Por otro lado, llama la atención que la categoría *Adecuado* (8%) tenga un porcentaje tan bajo. La modalidad que más predomina es la *Familia desligada* (53,0%).

- En relación a la **problemática de los padres** se analizaron los problemas de drogas y problemas físico-mentales, y si éstos se encontraban privados de libertad. Atendiendo a los problemas derivados de la drogadicción, se ha verificado que el 77,9% no tenía problemas frente al 22,1% que sí los tenía.

- El 32% de los adolescentes había vivido alguna situación de violencia doméstica mientras que el 68% no la había sufrido.

- Se ha encontrado un elevado porcentaje de violencia intra-parental (18,4%) y violencia de padres hacia los hijos (9,7%).

- En cuanto al **tipo de intervención de la problemática familiar**, el 72,6% de las familias había recibido algún tipo de intervención. El 31% recibió ayuda solamente de los Servicios Sociales, el 11,9% de Salud Mental, mientras que el 29,8% recibió ayuda de ambos servicios.

Estudio n° 8

Pérez González, en 2008 realizó un estudio al que tituló “Jóvenes violentos con sus padres: Los abandonados”, cuyas hipótesis fueron:

- Desde una perspectiva social: la sociedad hedonista, permisiva e indiferente es incapaz de elaborar un sistema educacional válido ya que se encuentra instalada en una tolerancia condescendiente y simplista.

- Desde una perspectiva intrapsíquica: la desaparición de la figura del padre como representación de la Ley, el límite para el hijo y la autoridad genera en el menor una falta de vinculación afectiva que puede llegar al desprecio.

Entre los resultados de este estudio cabe destacar que:

- La violencia de los hijos hacia los padres se ha elevado un 8% en España en 7 años. Igualmente significativo es el aumento de este tipo de agresiones en el resto de la sociedad occidental judeocristiana. Y esto, según el índice de progresión, se convertirá en poco tiempo en uno de los problemas de convivencia más graves que nunca haya conocido nuestra sociedad, si no se pone un remedio inmediato.

- En general, se señala que los padres aguantan “hasta el final” la violencia generada por los hijos hacia ellos. Durante el periodo en que se gesta, tal vez la entienden, equivocadamente, como un comportamiento que puede calificarse de normal, motivado por la edad del niño y por sus procesos de afirmación de la personalidad.

- Existe una causa general, nos guste o no confirmarlo, vivimos en una sociedad excesivamente permisiva donde al parecer no tiene que haber normas y que todo debe estar consentido en aras de una emancipación que no quiere saber de compromisos.

- Se tiende a asignar la tarea educativa al mundo del ocio, sobre todo el ocio comercializado, cuando lo que habría que hacer es acompañar en ese ocio al hijo.

Estudio nº 9

En el año 2008, el profesor Ramos presenta su estudio titulado “*Violencia y victimización en adolescentes escolares*”. En él se profundiza en el análisis de la violencia y la victimización en adolescentes, a partir de factores individuales, familiares, escolares y sociales, asumiendo un enfoque ecológico, considerando la interrelación de las siguientes variables: conductas violentas, victimización,

autoestima, sentimientos de soledad, integración social del alumno en su grupo de iguales, satisfacción con la vida, reputación social, actitudes hacia la autoridad, clima familiar percibido, comunicación padres-hijos, integración y participación en la comunidad y evaluación del alumno por el profesor.

El estudio ha utilizado técnicas de tipo cuantitativo y de tipo cualitativo. Para la primera parte se ha contado con una muestra de 565 adolescentes escolarizados en el IES María Galiana situado en Montequinto, término municipal de Dos Hermanas, en la provincia de Sevilla. Un 51% de chicos y un 49% de chicas. Para el estudio cualitativo de la muestra general se obtuvieron siete adolescentes de ambos sexos con problemas de conducta agresiva en la escuela, otros siete también de ambos sexos que habían denunciado alguna agresión hacia ellos por parte de sus compañeros y catorce de ambos sexos que realizaban funciones de delegados o mediadores de clase. Mientras el estudio cuantitativo se basó en once cuestionarios validados que se han centrado en la percepción del alumno por el profesor, la victimización, la conducta violenta en la escuela, la autoestima desde una perspectiva multidimensional, el cuestionario sociométrico, la percepción de la reputación, el sentimiento de soledad, la satisfacción con la vida, la actitud hacia la autoridad institucional, la comunicación padres-hijos y el apoyo social comunitario. La parte cualitativa utilizó la técnica de entrevistas en profundidad, denominadas también no directivas, abiertas y no estructuradas.

Guiándonos por el resumen de esta tesis, realizado por García Pérez (2011), con respecto al estudio cuantitativo podemos destacar:

- La autoestima académica, la satisfacción con la vida, la actitud hacia la autoridad y la comunicación con el padre y con la madre son comunes a los tres tipos de violencia detallados en el estudio: violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental, obteniéndose puntuaciones inferiores a la de los alumnos del grupo que no ejercen la violencia. Se resalta como interesante respecto de los tres tipos de violencia, el hecho de que la satisfacción

con la vida y la comunicación con el padre y la madre son inferiores a las de los alumnos no violentos.

- En relación a la variable sobre el rendimiento evaluado por el profesor, el estudio constata que los alumnos del grupo con alto rendimiento evaluado por el profesor presentan una relación significativa con las variables estudiadas en el siguiente sentido: mayor estatus, mayor autoestima global, mayor autoestima académica, menor autoestima social, menor autopercepción no conformista, menor autopercepción de la reputación, menor percepción ideal no conformista, mayor satisfacción con la vida, menor actitud hacia la trasgresión, mayor actitud hacia la autoridad, menor violencia manifiesta pura, menor violencia manifiesta reactiva, menor violencia manifiesta instrumental, mayor ajuste social (evaluado por el profesor), mayor relación familiar (evaluada por el profesor), mayor relación profesor-alumno (evaluada por el profesor), mayor comunicación abierta con la madre y mayor comunicación abierta con el padre. Lo que viene a confirmar que la percepción del profesor de sus alumnos es muy convergente con la percepción que los alumnos tienen de sus iguales.

- El estudio confirma que las relaciones con la comunidad se relacionan con la victimización y que esta relación discurre mediante la comunicación con el padre y la madre, que son verdaderos potenciadores de la autoestima social disminuyendo la victimización. También constata que la relación con la comunidad potencia la satisfacción con la vida y ésta disminuye el sentimiento de soledad que aumenta de manera significativa la victimización. Se confirma además que la comunicación con el padre y la madre incrementa la satisfacción con la vida, lo que hace disminuir el sentimiento de soledad.

- Los niños violentos, en su mayoría, poseen una alta autoestima social, porque se rodean de otros niños que en determinados contextos tienen una alta capacidad de convocatoria, pero cuando se pregunta a los niños sobre contextos significativos como es el juego o una actividad escolar, entonces la relación de la autoestima social con el rendimiento está definida por el estatus.

En relación a la investigación cualitativa de este estudio, conviene resaltar que:

- La mayoría de los conflictos encontrados son problemas de convivencia, aunque hay respuestas agresivas, no se dan de manera repetitiva, por lo que no produce la victimización del contrario. También y en menor medida se detectan casos de acoso escolar, con su carácter repetitivo e intencional. Se identifican más casos de alumnos victimizados que de alumnos acosadores.

- La violencia manifiesta, la que se genera mediante confrontación directa, es la que consideran que se produce más, y además ocurre con mucha mayor frecuencia en alumnos que cursan el primer ciclo de la ESO.

- El uso de la violencia por parte de los adolescentes como medio para reforzar su identidad con el grupo de iguales, está en consonancia con lo aportado por Rodríguez (2004) cuando establece las cuatro necesidades básicas que presenta el agresor: necesidad de protagonismo, necesidad de sentir superioridad y poder, necesidad de ser diferente y necesidad de llenar un vacío emocional.

Estudio nº 10

El experto en violencia Sanmartín en el “VI Foro de Debate Social. Juventud, violencia y valores sociales” (2010)⁶, saca a relucir un estudio sobre la situación de violencia ejercida por los adolescentes en España, llegando a conclusiones tan interesantes como:

- El infractor es un chico (74,40%), tiene 16 años (28,80%), no está escolarizado (62,39%) y ha sido absentista (80,68%), ha consumido drogas (62,07%) y alcohol (51,40%), tiene empatía baja (33,60%), un locus de control externo (24,80%) y busca la gratificación inmediata (4,80%).

⁶ Estudio del Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, en el “VI Foro de Debate Social. Juventud, violencia y valores sociales” (2010), a través de la Fundación Pfizer.

- Vive, o bien en una familia nuclear biparental (35,20%), o bien en una familia monoparental (34,40%).
- El menor tiene algún trastorno (30,40%), ha sufrido episodios de maltrato por parte de algún miembro de su familia (36%).
- El estilo educativo utilizado en estas familias es principalmente permisivo-indulgente (64,03% madres y 50% padres).
- Casi la mitad de estos menores tiene modelos próximos de violencia (44,12%) y los reproducen (31,63%).
- Tienen un nivel económico medio (64,35%).
- En la mayoría de los casos el móvil de la agresión es la notoriedad (79,31%) y, por último, en el 80,60% de los casos la víctima del maltrato es la madre biológica.

Estudio nº 11

El profesor García Pérez, realiza un estudio en su tesis doctoral sobre: “Violencia y victimización en la escuela: la perspectiva de los adolescentes” (2011), cuyo objetivo general es *analizar la violencia escolar desde la perspectiva de los adolescentes*. Como objetivos específicos rescatamos los siguientes:

- Valorar la percepción sobre el comportamiento de violencia e intimidación en los colegios.
- Comprender cómo consideran que esos comportamientos afectan a la vida diaria del colegio o instituto.
- Estudiar la reacción que se produce ante el conflicto entre compañeros.
- Examinar los motivos por los que consideran que algunos chicos y chicas son rechazados por sus compañeros.

- Valorar las propuestas que ellos mismos realizan para resolver los conflictos y mejorar la convivencia en la escuela.
- Considerar la opinión que manifiestan sobre el papel que adoptan los profesores frente a los problemas de convivencia en el aula y en el centro escolar.
- Reconocer la percepción de los adolescentes sobre el papel que pueden desarrollar sus madres y padres en relación a la mejora de la convivencia en el centro escolar.
- Apreciar la visión que tienen sobre las nuevas situaciones de acoso escolar en relación a las nuevas tecnologías.

Para este estudio se seleccionaron 5 centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía, de los que 3 son concertados y 2 públicos. Formando 6 grupos de discusión compuestos por 7 individuos por lo que la muestra se compone de un total de 42 adolescentes. De las conclusiones de este estudio destacamos las siguientes:

- Algunos jóvenes creen que los alumnos que acosan por un sentimiento de superioridad hacia los demás, lo que tienen en el fondo son problemas familiares.
- Los estudiantes que participaron en este trabajo, con independencia de su sexo y del tipo de centro educativo en el que estudian, parecen tener claro que en sus colegios hay más violencia psicológica (violencia verbal, manifiesta instrumental y relacional), con el 60,8% de las respuestas dirigidas hacia este modo de agresión, que física.
- Se han encontrado casos en los que los alumnos dicen usar fotos o rumores que hacen circular por la red para intimidar a sus víctimas y otros en los que la competencia tecnológica se aprovecha como defensa, amenazando con producir daños informáticos a los posibles agresores.
- Casi las tres cuartas partes de los acosos tienen lugar dentro del recinto escolar, así lo señala el 73,9% de las respuestas de los adolescentes. No obstante,

hay un 26,1% que se refiere a la violencia ejercida en las inmediaciones del colegio o instituto.

- La mayoría de los estudiantes prefiere no involucrar a nadie, en situaciones de acoso escolar, y cuando lo hacen primero acuden a sus amigos, sólo cuando consideran que el tema es muy importante recurren a los adultos en la escuela y el pedir ayuda a la familia sólo se da en los casos que ellos valoran como graves.

- Los adolescentes consideran que quienes agreden son chicos y chicas con bajo rendimiento en la escuela: se trata de los repetidores, que no trabajan en clase, son considerados vagos, acumulan partes y expulsiones y están esperando a cumplir los dieciséis años para abandonar el sistema escolar. Uno de los rasgos que destacan es la variabilidad en el carácter de los alumnos más violentos, y también la capacidad de contar con un grupo que les apoya. También vinculan el comportamiento agresivo de sus compañeros a carencias afectivas, a vivir en hogares conflictivos y no contar con apoyo parental.

- En cuanto al perfil de las víctimas de acoso escolar, tanto las chicas como los chicos e independientemente de la edad, coinciden en señalar que la victimización afecta más a los varones, tal como refrendan en el 66,7% de las respuestas, del 9,3% que se refieren a la importancia de esta variable. Es importante señalar que en el caso de las chicas sufren una violencia relacional que tiende a aislarlas, marginándolas. Si nos centramos en las características psicológicas de personalidad y de comportamiento, el rasgo más utilizado para definir a las víctimas es la “timidez” y el aislamiento social en que se encuentran.

- Para paliar este fenómeno de acoso, los estudiantes concluyen que existe ayuda de los iguales, de los amigos, seguidas de la escuela y finalmente de la familia, madres y padres.

3.2.2. Resultados de estudios o investigaciones en Castilla-La Mancha

Resulta vital dar a conocer los estudios que se han realizado en la Comunidad de Castilla-La Mancha, que es precisamente donde se desarrolla la investigación que estamos llevando a cabo, para saber desde dónde partimos y qué podemos aportar como novedoso en la violencia intrafamiliar ascendente.

Los estudios recogidos en este apartado, por orden cronológico son los siguientes:

Estudio nº 12: “Menores agresores en el hogar”, realizado en el año 2008, por Cuervo García, Fernández Molina y Rechea Alberola.

Estudio nº 13: “Menores agresores en el ámbito familiar. Un estudio de casos”, realizado por Rechea Alberola y Cuervo García en el año 2009.

Estudio nº 12

Cuervo García, Fernández Molina y Rechea Alberola, llevaron a cabo en 2007 un estudio para la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, titulado “Menores agresores en el ámbito familiar”.

Los objetivos que se plantearon en este estudio fueron los siguientes:

- 1) Comprobar si el fenómeno de menores maltratadores en el ámbito familiar es un fenómeno al alza.
- 2) Responder a la cuestión de si el menor que ejerce un patrón de conducta violento ha sido víctima o testigo de violencia.
- 3) Comprobar si la educación recibida por el menor de parte de sus padres o tutores, la existencia de problemas en éstos que pudiesen influir en la ejecución de su rol como educadores y cuidadores, y la dinámica familiar en general, que lejos de ser normalizada, podría ser conflictiva o desestructurada,

son característicos de las familias de los menores maltratadores en el ámbito familiar.

4) Conocer si existen problemas psicológicos o rasgos de personalidad específicos en los menores agresores en el hogar.

Aunque inicialmente se pensó diseñar una investigación que iba a abarcar toda la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, dadas las limitaciones fundamentalmente de tiempo, finalmente la investigación se llevó a cabo exclusivamente en la provincia de Albacete.

En el caso del Juzgado de menores la población de estudio fueron los expedientes de reforma incoados a sujetos de entre 14 y 18 años entre los años 2001 a 2006 (1578 expedientes).

En el Servicio de ejecución de medidas judiciales, la población de estudio está compuesta por todos los sujetos de 14 a 18 años de entre los años 2001 a 2006 que han cumplido una medida judicial impuesta por un Juez de Menores al resolver un expediente de reforma (1979 casos). De ellos, se seleccionaron aquellos que hubieran cumplido una medida por haber cometido un acto de violencia física, psicológica y/o económica en el ámbito familiar (31 casos).

En el Servicio de apoyo familiar, AMFORMAD⁷, se tuvo en cuenta la población de sujetos menores de 18 años que recibieron algún tipo de intervención por parte de este servicio, para después seleccionar los casos de menores atendidos por conductas violentas hacia familiares, en total 43.

Entre las conclusiones de este estudio tenemos:

- Los malos tratos de menores en el hogar se han mantenido estables desde el 2002 al 2005. Se han detectado pocos casos en el 2001 y una ligera tendencia al alza en el 2006. De todos modos, la escasez de casos intervenidos en el 2001 podría deberse a que la entrada en vigor de la LO 5/2000 y los esfuerzos de los Juzgados

⁷ Servicio de Prevención e Intervención en Violencia Familiar donde trabajamos como técnicos.

de Menores por poner en marcha el sistema de ejecución de medidas judiciales juveniles, pudieron afectar su funcionamiento normalizado durante ese año, disminuyendo el número de actuaciones en este ámbito.

- El análisis de esta investigación sugiere la existencia de tres tipos de menores maltratadores en el hogar que presentan unos rasgos diferenciados y que pueden ser objeto de intervención de manera distinta: los de **inicio temprano**, que son menores de 14 años, que presentan más conductas violentas fuera del hogar en comparación a otros sujetos y que, tal y como avala la investigación criminológica, presentan un peor pronóstico en su edad adulta, ya que tienen una alta probabilidad de desarrollar una “carrera delictiva”; **los violentos**, que tienen 14 y 15 años, son agresores dentro y fuera del hogar, sobre todo en el colegio, proceden de familias convencionales, son con mayor probabilidad de clase media-alta, son absentistas, su rendimiento escolar es bajo, sus amigos son también problemáticos, consumen alcohol y otras sustancias con regularidad, presentan otras conductas de riesgo y sufren más problemas psicológicos; y **los de historia de maltrato**, que son de todas las edades, proceden de familias rotas, son hijos de maltratadores, agraden a la madre y a los hermanos y la violencia se concentra exclusivamente en el ámbito familiar.

- Se quiere resaltar que estos jóvenes maltratadores son en su mayoría menores con un problema de violencia en general. Aun así, este fenómeno se circunscribe al ámbito familiar y no se pueden ignorar las características de cada familia y el tipo de interacciones entre sus distintos miembros.

Estudio nº 13

La delincuencia juvenil y la violencia intrafamiliar son fenómenos que preocupan y captan interés social tanto para provocar asombro, como para promover propuestas de estudio y medidas de intervención. En el caso de los menores maltratadores en el hogar, se unen ambos tipos de violencia por lo que la atención recibida se incrementa con el conocimiento de nuevos casos que emergen a la luz pública. Desde este punto de vista, y continuando con la investigación que

llevaron a cabo los años anteriores, Rechea Alberola y Cuervo García, realizaron la investigación “Menores agresores en el ámbito familiar. Estudio de casos”, en el año 2009.

Los objetivos que se propusieron en este estudio fueron los siguientes:

- Conocer en profundidad qué tipo de comunicación e interacción se da entre padres e hijos maltratadores en el día a día.
- Descubrir los hechos o situaciones que inician los episodios de maltrato, así como aquello que los caracteriza y el por qué de su finalización.
- Comprobar los roles de género que hombres y mujeres desempeñan en el núcleo familiar de los menores agresores y la percepción que estos jóvenes mantienen de ambos géneros, en la familia y en la sociedad en general.
- Analizar la posibilidad de que estos estilos de crianza evolucionaran a lo largo del tiempo hacia patrones educativos inadecuados.
- Conocer más en profundidad cuáles son esos rasgos de personalidad patológicos y los diagnósticos que presentan los menores maltratadores.

Entre las aportaciones más interesantes del estudio cabe destacar:

- La comunicación e interacción entre padres e hijos maltratadores parece ser poco fluida en algunas ocasiones, pero sana y bidireccional en otras muchas. Existen menores que sí hacen partícipes a los padres de las cotidianidades de su vida y que permiten a sus progenitores conocer sus experiencias, emociones, pensamientos, etc.
- Aquello que inicia los episodios de malos tratos son conflictos familiares típicos entre adolescentes y padres, es decir, los horarios de vuelta a casa, las

reprimendas paternas, la insistencia de las peticiones de los progenitores a los jóvenes, etc.

- Los episodios violentos finalizan con el abandono de la escena por parte del menor o con la sumisión paterna permitiendo que el menor se tranquilice.

- La percepción de los menores es de igualdad para ambos géneros y para todos los ámbitos de la vida.

- En cuanto a la actuación de los padres de los jóvenes estudiados, destaca el hecho de que los patrones de crianza se tornan en inconsistentes y permisivos ante la imposibilidad de actuar de forma efectiva con los hijos, y de que en la gran mayoría de las ocasiones se trata de familias que en un principio establecen pautas de control de la conducta adecuadas y normalizadas.

- La mayoría son menores con un problema de violencia en general y con un problema de violencia familiar en particular. Además, se trata de menores que en su mayoría ya presentaban problemas de conducta a edades muy tempranas.

3.2.3. Resultados de estudios o investigaciones internacionales

Para tomar una perspectiva mayor sobre el tema de la violencia ascendente, en este subapartado se presentan una serie de estudios que han tenido lugar en otras partes del mundo y que nos hacen ver el problema como algo generalizado en la sociedad y no como un problema particular de nuestro país.

Los estudios recogidos por orden cronológico son los siguientes:

- **Estudio nº 14:** Serfaty, EM, Casanueva, E, Zavala, MG et al. en 2002 realizaron un estudio que se tituló “Violencia y riesgos asociados en adolescentes”.
- **Estudio nº 15:** Paterson, R., Luntz, H., Perlesz, A. y Cotton, S, en 2002, llevaron a cabo un estudio titulado “Adolescent violence towards parents: Maintaining family connections when the going gets tough”.
- **Estudio nº 16:** Sierra y Sanabria (2003), llevan a cabo una investigación que tuvo como propósito fundamental explicar la vinculación entre la violencia familiar y la autoestima del alumno de Educación Básica, titulado “La violencia familiar y su vinculación con la autoestima del estudiante de Educación Básica”.
- **Estudio nº 17:** Bobic (2004), realiza un estudio bajo el título: “Adolescent Violence Towards Parents”, donde analiza muchos de los estudios realizados hasta esa fecha sobre violencia ascendente.

Estudio nº 14

Serfaty, EM, Casanueva, E, Zavala, MG et al. (2002) realizaron un estudio que se tituló “Violencia y riesgos asociados en adolescentes”, donde intentaban determinar en adolescentes y jóvenes de 10 a 21 años de edad de ambos sexos, asistidos en las dependencias del Consejo Nacional del Menor y la Familia de Buenos Aires, la frecuencia de conductas violentas y su asociación con antecedentes: personales, familiares y del entorno.

Se diseñó un estudio transversal en la población de adolescentes que asiste al Consejo Nacional del Menor y la Familia. Esta población se vincula por una

necesidad de amparo, de protección, al compartir diversas actividades organizadas por la institución, o para realizarse controles médicos ambulatorios; por haber tenido problemas de convivencia familiar, o por dificultades en la interacción social.

Se obtuvo la frecuencia de aquellos adolescentes que reunían el criterio de conducta violenta y se analizó la asociación con las variables presentes:

- a) Sexo de los examinados.
- b) Diagnóstico psiquiátrico (de acuerdo al Present State Examination, Clasificación Internacional de Enfermedades) de: psicosis, trastorno obsesivo, fobias (social, agorafobias y fobias específicas), trastornos afectivos (depresión, hipomanía, ciclotimia), trastornos de conducta disociales y disocial desafiante.
- c) Consumo de sustancias psicoactivas: tabaco, alcohol, marihuana, cocaína, sedantes.
- d) Antecedentes de violencia en el entorno: violencia familiar, abandono, y si habían sido víctimas de violencia familiar y/o abuso sexual.

Entre las aportaciones más reseñables del estudio nos encontramos con:

1. Se detectó una frecuencia alta de adolescentes violentos (21,3%).
2. Existió una diferencia genérica (varones y mujeres) en los adolescentes con este tipo de conductas, con un perfil psicopatológico y de situación de riesgo diferentes.
3. En los varones predominó como desorden psicopatológico, el diagnóstico de trastorno de conducta disocial; como antecedente, la violencia familiar y como situación asociada, el significativo consumo de tabaco, alcohol, marihuana, cocaína y sedantes.
4. En las mujeres predominó el diagnóstico de depresión leve, distimia, trastorno de conducta desafiante; como antecedente el haber sido víctima de abuso sexual y como situación asociada el consumo de tabaco.

Estudio nº 15

Paterson, R., Luntz, H., Perlesz, A. y Cotton, S, en 2002, llevaron a cabo un estudio titulado “Adolescent violence towards parents: Maintaining family connections when the going gets tough” cuyos objetivos principales eran los siguientes:

- Saber el impacto que tiene en los padres la situación de violencia ascendente en la que se ven inmersos.

- Elaborar y poner en marcha un plan de acción, con el objetivo de minimizar las secuelas psicológicas que la situación de maltrato estaba causando a las madres.

- Crear un grupo terapéutico que aportara soluciones para estas madres, donde ellas fueran las protagonistas.

Se utilizó el multimétodo tanto a la hora de la elaboración de los instrumentos de recogida de datos, como a la hora de analizar los resultados. Los más significativos fueron:

- A través del grupo de trabajo, en muchas de las madres descendió el nivel de ansiedad que les suponía el hecho de sentirse impotentes ante la violencia ejercida por sus hijos.

- Se sintieron escuchadas por otras madres en sus mismas situaciones y esto le reportó energía para seguir con su día a día.

- Ante las consecuencias que se plantearon para poner en marcha en el día a día con sus hijos, las madres tenían cierta reticencia a llevar a cabo dicho proceso, por las posibles represalias, sin embargo, una vez puestas en marcha, la gran mayoría de las madres observaron esta medida como satisfactoria.

- Muchas de estas madres descubrieron que era útil alejarse de la situación en el momento de conflicto, para posteriormente abordarlos con sus hijos de manera más pausada.

- En cuanto a la aplicación de sanciones legales, aunque, inicialmente, muchas de las mujeres sintieron que esta opción no era apropiada porque contradecía sus creencias acerca de lo que una buena madre debe hacer, posteriormente, una vez aplicado el programa, algunas madres encontraron esta opción como una forma útil para establecer que la violencia / abuso no sería tolerada y se sintieron apoyadas y alentadas por las otras madres y por la comunidad en general.

- Redefinieron su concepto de lo que es ser una buena madre y su rol como madre, a raíz de intervenir en este programa.

- Las madres coincidieron en que los menores adolescentes podrían hacerse responsables de su conducta violenta y que no eran ellas las culpables de estas acciones.

- Definieron mejor los conceptos acerca de la violencia y supieron distinguir tras la asistencia a este programa que era y que no era una acción violenta por parte de sus hijos. E igualmente coincidieron en que se veían con más armas a la hora de abordar esta problemática con los mismos.

Este estudio pone de relieve el potencial de cambio, incluso en las situaciones más difíciles y traumáticas, como es la violencia ascendente. A pesar de ser una intervención clínica basada en estudios de intervención, el proyecto fue mucho más complejo y los resultados indican que existe la posibilidad de producir cambios significativos en la relación entre madres e hijos que abusan de su poder para ejercer violencia hacia éstas, aunque esto coexiste con ciertos niveles de angustia, temor y cautela por parte de las madres en torno a la realidad de esos cambios.

Estudio n° 16

Sierra y Sanabria (2003), llevaron a cabo una investigación que tuvo como propósito fundamental explicar la vinculación entre la violencia familiar y la autoestima del alumno de Educación Básica. Un estudio de tipo documental, en el que se describió la violencia y las formas en que ésta se presenta en el ámbito familiar.

El objetivo general de esta investigación es explicar la vinculación entre la violencia familiar y la autoestima del estudiante de Educación Básica. Del que derivan objetivos específicos tales como:

- Describir las conductas violentas y la forma en que se manifiestan en el ámbito familiar.
- Determinar la importancia de la autoestima en la formación del alumno de Educación Básica.
- Establecer las posibilidades de actuación de la escuela ante el maltrato infantil.
- Analizar investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con la violencia familiar y la autoestima del alumno.

Entre las conclusiones de dicho estudio, destacan:

Al describir la violencia y la forma en que ésta se presenta en ámbito familiar, se evidencia la existencia de un círculo vicioso, donde los hijos criados en familias violentas reproducen los patrones de violencia en sus actuaciones infantiles y juveniles, y posteriormente al formar sus propias familias, tendiendo a perpetuar así las relaciones conflictivas y un clima familiar inadecuado.

Para terminar con la violencia como medio cotidiano de vivir, se necesita realizar un cambio cultural que modifique el espacio psíquico en el cual los niños crecen y que los adultos contribuyan a generar y mantener.

Al analizar la importancia de la autoestima en la formación del alumno de Educación Básica, fue posible destacar el papel de la familia y la escuela en el proceso de socialización de los niños, y la forma en que el desarrollo de la autoestima forma parte de este proceso, determinándose que existe relación entre los padres y la autoestima de sus hijos. De esta manera, los padres que dan apoyo emocional, que son cálidos, cubren las necesidades de niños, la aprobación y otros sentimientos positivos conducen a formar niños con autoestima elevada.

Con relación a la escuela, se deduce que la retroalimentación que los niños reciben de sus maestros por su desempeño escolar y la forma en que la interpretan, influyen significativamente en el desarrollo de su autoestima, deduciéndose que los niños necesitan el refuerzo positivo de sus logros y comprensión y ayuda en su fracasos escolares.

Estudio n° 17

Bobic (2004), realiza un estudio bajo el título: “Adolescent Violence Towards Parents”, donde analiza muchos de los estudios realizados hasta esa fecha sobre violencia ascendente.

Entre los análisis más destacables de este estudio, tenemos:

- La creencia generalizada de que los padres deben proteger a sus hijos, incluso cuando esa protección lleva consigo su propio perjuicio, y la falta de claridad acerca de lo que es aceptable y cuál es el comportamiento de los adolescentes violentos, han agravado el lento reconocimiento de la violencia contra los padres de adolescentes, tanto en los profesionales que intervienen en la

detección, diagnóstico e intervención de dicho proceso, como en los políticos de los que depende la gestión de dicha prestación social.

- Según los estudios, tanto extranjeros como canadienses, la vergüenza y la culpa son señalados como las principales razones de la falta de voluntad de los padres a denunciar la violencia de sus hijos.

- Haciéndose eco del estudio de Paterson et al. (2002, p. 91) hace hincapié en el hecho de que *“las madres cuidadoras representan el mayor grupo de riesgo a la hora de ser objeto de violencia de sus hijos adolescentes, ya que como indican algunos estudios australianos, las madres son las encargadas, en muchos casos de impartir disciplina hacia los mismos”*.

- Algunas personas jóvenes desarrollan la idea de que tienen derecho de obtener lo que quieren, incluso cuando esto significa utilizar la violencia y / o abuso para intimidar o controlar a los miembros de sus familias (Anglicare Victoria y Precisión Fundación 2001).

- Los adolescentes pueden usar el poder como un medio de control de los padres.

- Las familias se ven afectadas por la violencia adolescente en una variedad de formas. Es frecuente que la etiqueta del adolescente como un problema, impida la identificación de la dinámica de la familia como factores que contribuyen a la violencia (Micucci, 1995).

- Promover el debate público sobre la violencia entre los adolescentes es un reto para los profesionales, investigadores y responsables políticos, y una oportunidad para desarrollar formas más efectivas de hacer frente a toda forma de abuso. Máxime, cuando la mayoría de los estudios se centran en violencia de género o violencia hacía menores.

En *resumen*, a través de estos estudios se hace patente la multifactorialidad y policausalidad del proceso de violencia ascendente, si bien es cierto que los modelos familiares, el apego vs desapego, la exigencia vs permisividad, hiperactividad vs infrarreactividad... explican cómo los padres refuerzan o inhiben las conductas violentas de sus hijos. Hay que tener en cuenta que el modelo que el adulto represente para el menor adolescente, va a ser de vital importancia para que éste sepa gestionar sus enfados y que esto no represente un factor de riesgo añadido en el proceso convivencial.

Aunque también resulta importante estudiar y conocer al menor adolescente fuera del ámbito familiar y contextualizar sus conductas dentro del modelo social del que forma parte. Es por ello, que el siguiente capítulo nos ofrece una aproximación bastante exhaustiva de las características de los adolescentes y de los factores que influyen y refuerzan sus conductas violentas.

Capítulo IV. MENORES ADOLESCENTES AGRESORES: DIAGNÓSTICO, ASPECTOS PSICOEVOLUTIVOS Y PRESIÓN MEDIÁTICA

Las agresiones en las relaciones interpersonales entre menores suceden dentro de un contexto social. No son sólo las disposiciones personales, ni las características individuales las que determinan que un menor emplee la violencia para afrontar sus conflictos; sino que responde a una lógica de socialización progresiva en la que se transmiten pautas de comportamiento violento y de juicios de valor acerca de actuaciones violentas. Las agresiones, aun siendo sucesos aislados fruto de interacciones espontáneas entre menores, suceden siempre dentro de una situación concreta; la expresión de la violencia entre los más pequeños evidencia que la violencia es una forma de interactuar en la que también se socializan (Fernández, 2008).

Últimamente, existe un incipiente movimiento tanto profesional como social, que sitúa al menor en el punto de mira en torno a este proceso, sin evaluar ni el contexto donde se desenvuelve, ni la función que ejerce la violencia utilizada por los menores en su ámbito sociofamiliar, amén de comparar y confundir intencionalmente procesos propios del período de adolescencia, con situaciones de insubordinación y faltas de disciplina de éstos hacia sus padres y hacia la sociedad en general.

Resulta vital poder diferenciar las conductas propias de los adolescentes, debido al período evolutivo en el que se encuentran de otras conductas que suponen un grave riesgo tanto para él como para otros miembros de su familia o del ámbito donde se desenvuelva. No siempre queda tan patente y clara esta diferenciación para padres y profesionales, como ya veremos en la investigación.

4.1. Las características del menor adolescente

“Los adolescentes no son un grupo homogéneo. No existe el adolescente sino los y las adolescentes” (Ruiz Lázaro, 2004, p. 36).

La adolescencia es un proceso por el cual el individuo se desprende del equipaje de niño para alcanzar el de adulto. En esta etapa finaliza la feliz tranquilidad de la infancia para adentrarse en una búsqueda de la identidad y maduración de la personalidad. La adolescencia como tal, no puede ser analizada al margen de un contexto sociohistórico determinado y evidentemente las necesidades e inquietudes de los adolescentes de hoy, no son las mismas que las de otros momentos históricos.

La adolescencia como período y como proceso es un fenómeno esencialmente marcado por lo cultural y por la historia. La mayor parte de las descripciones de la adolescencia valen sólo para los adolescentes de ese tiempo y de esa sociedad. Las descripciones de la personalidad de los adolescentes están sujetas a determinadas restricciones del aquí y del ahora (Garaigordobil, 2008).

Es el momento vital donde existen más transformaciones, tanto biológicas como psicológicas y también a nivel intelectual y actitudinal:

a) Cambios físicos en la adolescencia

Mientras que, generalmente, se piensa que los cambios biológicos se dan por completo en el período de la pubertad, existe un desarrollo continuo a lo largo de la adolescencia en cuanto a madurez y crecimiento físico (Petersen y Taylor, 1980).

La adolescencia en lo fisiológico es un mundo que se transforma, y estos cambios van a tener gran repercusión en la esfera afectivo-emocional. Entre los cambios más significativos a nivel físico tenemos:

1. *Se produce un crecimiento rápido, "el estirón":* Las chicas empiezan su "estirón" hacia los 11 años, alcanza su cenit a los 12, y hacia los 14 se va ralentizando. Los chicos suelen empezar a los 13 y se acelera entre los 14 y 15.

2. *El aspecto físico o imagen corporal obtiene mucha importancia en la adolescencia.* Es un periodo en el que se dan cambios físicos muy grandes, lo que requiere un tiempo de adaptación y reconocimiento de sí mismo por parte del adolescente.

3. *Cambios corporales externos.* La altura llega a su límite en torno a los 19 años en las chicas, y un año más tarde en los chicos. Al principio de la adolescencia se da bastante desproporción entre las distintas partes del cuerpo, y algunos adolescentes se ven a sí mismos como "espantapájaros". Poco a poco se va adquiriendo proporción. El tronco se ensancha y se alarga, mientras que las extremidades paran su crecimiento.

4. *Cambios corporales internos.* Cambios en el sistema circulatorio: a los 18 años el corazón es 12 veces más grande que en el momento del nacimiento. El sistema respiratorio, los pulmones llegan a su máximo desarrollo a los 17 años, en los chicos algo más tarde. Algo parecido ocurre con los demás sistemas orgánicos.

5. *Se marcan claras diferencias de sexo,* emergiendo el despertar sexual, que aporta una peculiar manera de sentir el propio cuerpo.

En resumen, hay que significar que las transformaciones corporales suelen ser causa de preocupación para los adolescentes, despertando en los mismos sentimientos de disarmonía, de extrañeza, de despersonalización... y por otra parte y unido intrínsecamente a estos cambios, emerge la excitación sexual, el deseo de contacto sexual y las dudas sobre la identidad sexual.

b) Cambios psicológicos

Posiblemente los cambios más bruscos en el período de la adolescencia, junto con los biológicos, sean los cambios psicológicos, en la medida en que los menores adolescentes comienzan a concebirse como personas independientes, con capacidad para tomar decisiones, se ven a sí mismos ocupando un espacio distinto al que ocupaban cuando eran más pequeños...

- *Inestabilidad afectiva y fluctuación en la imagen de sí mismo.* Se da gran variación en los estados de ánimo sin que medien circunstancias que pudieran explicarlo. Unos días están pletóricos de ánimo y otros días caen en el desánimo.

- *Inseguridad.* El adolescente se encuentra en tierra de nadie, pues ha abandonado el "papel" de niño y no ha alcanzado el de "adulto". En las sociedades primitivas este paso se realizaba a través de "ritos de iniciación".

La desproporción entre las metas que se persiguen y los recursos y experiencias necesarias para lograrlas hace surgir la desmoralización y la sensación de fracaso.

La reacción ante las dificultades y el sentimiento de inseguridad que tienen, les lleva a mostrar una actitud de autoafirmación (a veces llevando la contraria a los padres por sistema), además de adoptar formas de rebeldía, que se interpretan como mecanismos de defensa de una personalidad todavía inmadura y amenazada.

- *Descubrimiento de la intimidad y tendencia a la introspección.* En la adolescencia se descubre que uno es diferente y se tiene además gran tendencia a acentuar esa diferencia. Se da así una búsqueda de una conducta original. Descubre su mundo interior. Y surge la tendencia a aislarse del mundo que le rodea, a recrearse en ensoñaciones, en un mundo ideal propio al margen de la realidad. Un mundo interior que protege encerrándose en sí mismo. Mucho más acentuada existe esta tendencia en los adolescentes introvertidos que en los extrvertidos como veremos más adelante.

- *Debilidad en la voluntad.* Cuesta hacer las cosas, siente un cierto abatimiento ante las dificultades de la vida ordinaria. Se dedica con entusiasmo a lo que está dentro de sus intereses personales, no escatimando esfuerzo para ello, pero no así "con lo que tengo que hacer porque lo dicen mis padres". Esto suele confundir a las personas mayores, que piensan que los adolescentes son personas que no quieren esforzarse en nada. Quiere conseguir las cosas ya, aquí y ahora. Tiende a lo inmediato y fácil y le falta perseverancia para terminar lo que comienza.

El desarrollo moral de las mujeres se caracteriza por un mayor énfasis en las relaciones interpersonales. De acuerdo con Kohlberg (1973, En Alonso, 2005), lo que distingue el razonamiento moral postconvencional -el esfuerzo de los adolescentes por definir sus propias reglas morales en lugar de acatar simplemente las normas del grupo o de un individuo en particular- del razonamiento preadolescente que se encuentra en el nivel concreto, es que cada individuo reconoce que existe un contrato recíproco implícito entre el individuo y la sociedad.

c) Cambios en la inteligencia

En correlación directa con los cambios anteriores, nos encontramos con los cambios existentes en la inteligencia de los adolescentes, en donde destacan:

1- *Inicio de la capacidad de abstracción de la inteligencia*, lo que le permitirá poder "elevarse" por encima de lo que muestran los sentidos y llegar a conclusiones más generales, elaborando sus propias teorías. A veces, estas teorías le llevan a realizar aseveraciones en tono de "verdad absoluta". Sin embargo, aunque esta forma de pensamiento aparece típicamente durante la primera adolescencia, muchos adolescentes y adultos nunca serán capaces de manifestar la capacidad de pensar de forma abstracta por diferentes razones.

2- *Influencia de la imaginación y los afectos en la inteligencia.* El pensamiento está teñido por los sentimientos. Pone mucha carga afectiva en lo que piensa y dice. Por eso es muy radical en sus juicios y dogmático en sus

afirmaciones. Le falta capacidad de matización: para él todo es blanco o negro, sin posturas intermedias.

3- *Período en el que se plantean las grandes interrogantes de la vida: ¿Quién soy?, ¿qué sentido tiene la vida?... Es un período crítico con la realidad social que le rodea, no se encuentra a gusto con ella y quiere cambiarla de manera radical.*

Es precisamente en este periodo de búsqueda de su propia identidad, como adulto, donde se encuentra la mayor cantidad de conflictos que surgen en su mundo en relación con sus padres, con sus amigos e incluso consigo mismo.

El elemento considerado más característico del desarrollo de la personalidad en los años adolescentes es el de la identidad personal. Para Erikson la adolescencia constituye el momento clave y también crítico de formación de la identidad, definiendo dicho concepto como diferenciación personal inconfundible, autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores (En Garaigordobil, 2008).

d) Cambios en la conducta social

Durante la adolescencia, los individuos se desplazan desde la necesaria y primordial influencia de la familia, que hasta entonces ha sido el único grupo de socialización, protección y desarrollo durante la infancia, a la influencia creciente y cada vez más patente de los iguales. Sin embargo, no tiene por qué haber necesariamente conflictos de influencia entre familia y grupo de iguales, sino puede haber una compensación y un *equilibrio de influencias*.

Todas estas transformaciones anteriormente descritas, se hacen patente en no pocas ocasiones a través de diversas conductas que durante esta etapa salen a relucir:

1- *Tendencia a la conducta gregaria.* Se adoptan señales, distintivos, normas del grupo, y una determinada jerga, que satisfacen en el adolescente las necesidades de pertenencia y afiliación.

Se traslada la dependencia de la familia, a la dependencia al grupo. Al incorporarse al grupo, incrementa su capacidad de acción: junto al grupo puede realizar cosas que serían imposibles para él solo.

2- *Necesidad de aceptación por sus iguales.* El impulso que siente de evadirse del hogar le lleva al círculo de los amigos, la pandilla, en ella busca:

- Eludir la fiscalización del hogar
- Evitar que le traten como a un niño
- Necesidad de autoafirmarse y de que le acepten y le comprendan

3- *Hipersensibilidad al ridículo.* Necesita de la seguridad de ser acogido en el grupo y no encontrarse con actitudes recelosas.

4- *Necesidad de la amistad.* Busca un estrechamiento de los lazos de amistad, que muchas permanecen en la vida adulta. Se necesita del "amigo íntimo", a quien se pueda manifestar todo lo que siente y quiere. Pocas personas serán las que tengan esta consideración.

5- *Surgimiento de las pandillas.* Se entiende por pandilla, grupos pequeños que posibilitan el contacto entre sus miembros y regulan las relaciones cotidianas. La banda, consta casi siempre de varias pandillas, su misión suele ser la de organizar fiestas, reuniones... lo que hace posible una integración entre los sexos. Es en las pandillas, donde con mayor "facilidad" se puede legitimar la violencia, como acto de afianzamiento grupal.

Algunas de estas conductas se convierten en problemáticas cuando el menor no asimila muy bien todos estos cambios que en cierta medida condicionan su

estructuración de la personalidad, todo ello se hace más patente en adolescentes introvertidos, como veremos en el siguiente apartado.

Así pues, una vez descrito este punto cabría significar que *“en una primera fase, el adolescente encuentra apoyo en grupos de pertenencia del mismo género, donde el resto de miembros comparten desarrollos fisiológicos similares. Durante la adolescencia media existe con frecuencia un acercamiento a los iguales del otro género, manteniéndose la unión con grupos del mismo género. Sin embargo, a medida que la adolescencia avanza, existe un acercamiento creciente hacia las relaciones de intimidad con el género opuesto, lo cual implica a su vez un cambio en los modelos de las relaciones con el mismo género”* (Frydenberg, 1997, En Alonso, 2005, p. 32).

Así pues este período está influenciado claramente por dos fenómenos fundamentales que son definitorios del mismo. Por un lado la **audiencia imaginaria**, referido al sentimiento adolescente de que está en escena continuamente y que todos los adolescentes que le rodean están tan preocupados y son tan críticos de sus acciones o apariencia como él.

Y por otro lado, la **fábula personal** que se describe como la creencia en el carácter único de uno mismo y de sus experiencias personales. Se describiría como el sentimiento de invulnerabilidad que experimentan los adolescentes y que les hace pensar que no pueden sufrir ningún daño aunque tomen la decisión de realizar acciones de riesgo (Shaffer, 2000; Santiago Almazán, 2008).

4.1.1. El carácter introvertido del menor adolescente como factor de riesgo ante el proceso violento

Desde tiempos inmemoriales, a los menores retraídos, callados, tímidos... se les ha considerado como chicos buenos que no proporcionan apenas problemas y que se adaptan perfectamente al ámbito académico. En pocas ocasiones, algún profesor se habrá acercado a un niño de estas características para preguntarle qué te pasa, qué problema tienes, cómo te va todo o en qué estás pensando. Normalmente son pocos los profesionales que analizan el carácter de este tipo de personas que “sufren sus pensamientos en silencio”, y sin apenas corroborarlos, pero más que por desprofesionalidad, esto suele ocurrir por desconocimiento.

Solemos tener muchos estereotipos acerca de este tipo de personas y tratamos de realizar comparaciones entre personas introvertidas y extravertidas, dando un valor superior a las cualidades del extravertido en relación al introvertido. Por ejemplo, consideramos como valores humanos deseables la expresividad, la comunicación personal, la tolerancia, la sociabilidad, la actitud realista, la capacidad práctica... todas ellas cualidades del carácter extravertido. Como nos comenta el profesor Quintana (2008), nuestra idea de las personas, a nivel general, suele formarse de estereotipos simplificados, contruidos con elementos de tipificación externa y superficial; y, con esto, nuestra idea de persona se forma más bien a partir de los síntomas que observamos en los individuos extravertidos, quedando relegado a un segundo lugar la consideración que podamos tener sobre personas que no cumplan esta tipología.

La vida interna del individuo introvertido suele ser rica y suele estar receloso de ofrecer detalles de la misma a los demás. El introvertido tiende a prescindir del mundo y de la gente, interesándose mucho más por sus propios pensamientos, sus sueños o el mundo de las ideas.

La vida psíquica del introvertido es centrípeta, ya que vive encerrado en su “torre de cristal”, y no hemos de confundir esta característica con el egoísmo, ya que mientras el egoísta vive para sí mismo, el introvertido vive en sí mismo.

Otro aspecto dentro de las características del introvertido es su inexpresividad, él mismo realiza pocos gestos que denoten su estado de ánimo, siendo, en muchos casos, difícil saber cómo se encuentra en cada momento, y es por eso que a veces se le tilda, erróneamente, de frío, calculador, poco sentimental...

La inexpresividad del introvertido es lo que determina sus rasgos de personalidad más típicos: amor al silencio y a la soledad, poca capacidad de comunicación, timidez, intimismo y distanciamiento. Lo que descoloca a la gran mayoría de personas que le rodean, que acuden a los estereotipos tipificados para enjuiciar su manera de ser y comportarse (Quintana, 2008).

La persona introvertida, a diferencia de lo que se cree, es muy sensible y todos los aspectos que le conciernen le afectan en gran medida, llegando a desestabilizarle en muchas ocasiones, así lo recoge el profesor Quintana (2008) cuando nos comenta que *“el introvertido es, sobre todo, muy sensible; es hipersensible. Las cosas que le atañen y que le preocupan las vive intensamente, le afectan mucho. Es por esto, que el introvertido es un individuo, psicológicamente, muy vulnerable, pues ya sabemos que la afectividad frustrada es lo que compromete el equilibrio personal”* (p. 42).

Es por ello, que cuando se encuentra en medio de un proceso violento, puede que le afecte más que a personas capaces de expresar sus sentimientos y de dar a conocer los residuos emocionales que dicho proceso está acarreado a su vida.

La mayoría de los introvertidos presentan un sentimiento de inferioridad acusado, lo que se pone de manifiesto cuando observa constantemente fallos en muchas de las características de su persona y en cómo afronta las diferentes circunstancias de su vida, de tal modo que:

- Cualquier crítica realizada por otra persona, le causa un gran daño, aunque la misma sea infundada.
- Su tendencia a autoexaminarse le puede llevar a formarse una imagen deformada y negativa de sí mismo.
- Continuamente le “da vueltas” mentalmente a una serie de ideas obsesivas en torno a sus carencias y deficiencias, colmando todo ello en un sentimiento de inferioridad.

Alfred Adler (1948) pensaba que la vida del ser humano era una lucha permanente, desde el nacimiento, por la superación de problemas y de dificultades. Todo ser humano en su niñez se encuentra en una situación frente a su medio que podríamos definir de inferioridad, ya que no sería capaz de sobrevivir si no fuera por los cuidados de las personas que lo rodean, por lo que la vida de toda persona comienza con la marca que da un sentimiento de inferioridad con relación a su medio (En Ardouin, Bustos y Jarpa, 1999).

Existen dos maneras de intentar superar el sentimiento de inferioridad:

a) De manera adaptada

En donde la persona que posee el sentimiento de inferioridad intenta superar el mismo desarrollándose en sus facetas vitales: con los amigos, en la familia, en el trabajo, en los estudios... y poco a poco va marcando objetivos que va consiguiendo y eso le compensa y le hace regular de manera positiva sus emociones, llegando a la percepción de que tiene valía y puede conseguir muchas cosas.

b) De manera inadaptada

En donde la persona que posee el sentimiento de inferioridad, al situar a otras personas, en su mente, por encima de él, intenta “luchar” para sentirse superior a ellas a través de humillaciones, descalificaciones, intentando dejarlas en ridículo...

y en algunos casos llegando a golpearlas, como ocurre por ejemplo en algunos casos de violencia de género, en donde existe un maltratador con sentimiento de inferioridad que intenta someter a su pareja para sentir que tiene el poder absoluto sobre alguien.

No en vano, muchos de estos maltratadores son personas introvertidas, con escasas habilidades sociales, con baja autoestima, con percepciones distorsionadas de las relaciones personales... que intentan compensar sus carencias a través del maltrato.

Es por ello, que en terapia psicoeducativa hay que trabajar con las personas introvertidas, reestructurando a nivel cognitivo su manera de pensar, intensificando su autoestima, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales... a fin de que se sientan seres humanos totalmente normales, haciéndoles ver que sus características no son mejores ni peores que las de cualquier persona extravertida.

4.1.2. El papel del grupo de pares en la adolescencia

“El impacto del grupo de iguales es también significativo en la determinación del estrés en la adolescencia. Se dice que la temprana adolescencia es vulnerable a la exclusión y que se basa en el exclusivismo y el prejuicio social. Cuando se produce el shock de la traición de alguien en el que se confía, con frecuencia se experimenta que la lealtad y la generosidad no son correspondidas” (Alonso, 2005, p. 128).

El papel que desempeña el grupo de pares en relación a la conducta disruptiva o problemática adolescente merece especial mención, debido a que existe una creencia generalizada a nivel social en torno a que este hecho se da debido a las “malas compañías” que determinado adolescente problemático posee.

Aunque la influencia del grupo de pares durante la adolescencia es incuestionable, hay que tener en cuenta que la relación entre las normas del grupo de pares y el comportamiento individual de cada uno de sus miembros es bidireccional, o sea los adolescentes tienden a relacionarse con pares “desviados” y luego cada uno refuerza la conducta “desviada” del otro (Micucci, 2005).

Cabría preguntarse pues qué impulsa a un joven a relacionarse con pares desviados. Los estudios son claros al respecto: los adolescentes que mantienen lazos fuertes con sus padres, son menos propensos a relacionarse con un grupo de pares desviados (Gottfredson y Hirschi, 1994; Steinberg y Silver, 1986). Sin embargo los jóvenes pertenecientes a hogares con una autoridad definida y “sana” tienen menor probabilidad de dejarse influir por sus pares, prestando más importancia a la opinión parental que los adolescentes procedentes de familias autoritarias, en donde esta autoridad se convierte en negligente. También es importante el grado de supervisión y control ejercidos por los padres, ya que existen progenitores incapaces, por diferentes motivos, de ofrecer la supervisión necesaria.

Los adolescentes que no reciben la supervisión adecuada tienden a juntarse con pares en la misma situación y a reforzar mutuamente sus conductas desviadas.

A medida que la conducta del joven se torna más y más disruptiva, los padres pierden incluso la poca influencia que tenían sobre él y con el tiempo muchos dejan de ejercer todo tipo de control (Micucci, 2005).

Otro factor importante en la elección de sus amistades en los adolescentes, es el compromiso que él mismo tenga hacia instituciones como la escuela, el lugar de trabajo, entidades de ocio, etc., y a que un joven que tiene un desempeño relativamente bueno en sus estudios o en su trabajo y comparte actividades de ocio “sanas” y regladas con otros iguales, es más proclive a mantener relaciones positivas no sólo con su grupo de amigos de referencia, sino también con los adultos que existen en cada uno de los ámbitos. Sin embargo, si la experiencia del adolescente ha sido frustrante o humillante es posible que niegue o no reconozca la importancia de la escuela en su vida, esto le puede llevar al rechazo de otro tipo de actividades ligadas a la escuela o a otras entidades regladas de ocio sano. Toda vez que un joven adquiere la reputación de ser irresponsable, le resulta más difícil modificar su conducta y competir, por la limitada oferta de oportunidades laborales, con otros jóvenes más exitosos y que están siendo más reconocidos a nivel social. Con lo cual, estos adolescentes “irresponsables” dispondrán de mucho mayor tiempo libre para encontrar y relacionarse con adolescentes de características similares o con mayores problemas.

González Calleja et al. (1996), comentan que *“el proceso mediante el que los adolescentes son influidos por sus iguales incluye diferentes mecanismos: el modelado o aprendizaje social parece ser el más importante; destaca también el refuerzo selectivo de ciertas conductas del individuo por parte de sus compañeros. Es probable que los adolescentes manifiesten un comportamiento acorde a las normas establecidas y expresadas por el grupo, el grupo establece sus propias normas y el sujeto que pertenece a él debe adaptarse a ellas”* (p. 263).

Una de las influencias más patentes que el grupo de iguales lleva a cabo en la adolescencia no es otra que la de presión hacia el consumo de determinadas

sustancias, como muestra de identidad grupal. En el próximo apartado se hace hincapié sobre este tema tan relevante dentro del mundo adolescente.

4.1.3. El consumo de drogas y la influencia en el adolescente

“El fenómeno de las drogas ha experimentado en los últimos años un profundo proceso de transformación, en paralelo a la evolución de las sociedades desarrolladas. En España, en la actualidad, las drogas están vinculadas a la cultura del ocio, a diferencia de lo que sucedía en los años 80, donde el consumo de drogas, fundamentalmente de heroína, estaba asociado a la marginalidad y a la delincuencia” (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007, p. 4).

El consumo de drogas y las consecuencias que conlleva constituye un problema social y sanitario que afecta a España y a la comunidad internacional en su conjunto. El problema se agrava, si cabe, cuando se trata de consumidores “precoces”, que hacen de este consumo, en muchas ocasiones un medio de diversión, con tintes nefastos para el devenir de su desarrollo psicológico y orgánico.

Las razones del inicio al consumo son múltiples, pero el mantenimiento en el consumo va más allá de la propia adicción intrínseca que posibilita cada tipo de droga. Está muy asumido a nivel social ciertos tipos de drogas y esto no es indiferente al periodo de la adolescencia, o sea, son preadultos que han crecido y se han desarrollado en casa con padres, en muchos casos, que beben, fuman..., en su presencia, por lo tanto lo observan como algo normal.

Por otro lado las rutinas *patologizantes* en las que entran muchos de estos adolescentes, es un caldo de cultivo proclive al consumo de ciertas sustancias que le permiten abstraerse de la realidad aburrida, poco productiva y dependiente en la que viven.

Para explicar la iniciación en el consumo de drogas, se distingue entre factores individuales y factores sociales. Mientras los primeros se refieren tanto a las características de los sujetos como a los procesos internos que determinan una mayor o menor susceptibilidad y vulnerabilidad a las influencias sociales que favorecen el propio consumo, los segundos engloban tanto a los contextos

inmediatos en los que el sujeto participa directamente, como la familia, el grupo de iguales o la escuela, como a los factores de riesgo externos al individuo, de carácter socioestructural, socioeconómico, sociocultural, que de una u otra manera condicionan o influyen en la conducta adictiva convirtiéndola en algo cíclico y dinámico.

Es por ello que la influencia social repercute sobre la individual y viceversa, sobre todo en estas edades, como muestra significaremos el cómo los mitos de las diferentes drogas, repercuten en el menor adolescente.

4.1.4. Mitos de los adolescentes sobre las drogas

“Como ocurre con la técnica del sfumato, que tanto empleó Leonardo da Vinci para difuminar los contornos de las figuras en sus cuadros, las frases hechas y las ideas preconcebidas diluyen en un contexto vaporoso e indefinido la cruda realidad de los efectos de las drogas en la salud” (González, 2008, p. 1).

Los mitos (González, 2008; Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007) más extendidos a nivel social, divididos por sustancia y confrontándolos con la realidad, son los siguientes:

a) Alcohol

Beber alcohol es bueno para el corazón y previene las enfermedades cardiovasculares: aunque algunas investigaciones han demostrado que en adultos, sobre todo varones, el consumo moderado de alcohol puede reducir el riesgo de padecer algunas dolencias coronarias, cuando el consumo aumenta lo hace también, de forma muy pronunciada, el riesgo de sufrir alguna de estas dolencias.

Tomar unas copas facilita mantener relaciones sexuales: aunque fomenta la desinhibición, el consumo abusivo de bebidas alcohólicas, lejos de favorecer las relaciones sexuales, muchas veces las dificulta o incluso las impide, provocando impotencia en el varón y otras disfunciones asociadas.

Las bebidas alcohólicas son buenas para entrar en calor: aunque el alcohol produce una sensación momentánea de calor, en poco tiempo la temperatura interior del cuerpo disminuye y se siente más frío. Por ello, en caso de embriaguez hay que abrigar al afectado y nunca darle duchas frías.

Una copa ayuda a superar el cansancio y a estar más animado: tras una sensación de bienestar pasajera, el consumo abusivo de alcohol lleva al sujeto al extremo opuesto, así que si está triste o deprimido empeorará su situación. También causa una mayor fatiga física y pérdida de fuerza.

b) Cocaína

Las relaciones sexuales son mejores bajo los efectos de la cocaína: el consumo de cocaína de forma continuada no sólo disminuye el deseo sexual, sino que también provoca problemas de erección y eyaculación en los varones, pudiendo llegar a ser motivo de impotencia e infertilidad.

La ‘nieve’ es una sustancia fácil de controlar: en realidad, la cocaína tiene un elevado poder adictivo, como lo demuestra el hecho de que es la sustancia que genera más demandas de tratamiento relacionadas con el consumo de drogas, seguida de la heroína y el cannabis. Tras empezar tomándola sólo en fin de semana, muchos acaban desarrollando dependencia.

La cocaína ‘da marcha’ y ayuda a sobrellevar las noches de juerga: aunque es cierto que la cocaína tiene un efecto estimulante, éste es pasajero y precede a un bajón intenso que causa decaimiento, cansancio y depresión. Lejos de favorecer la sociabilidad, su consumo abusivo provoca irritabilidad.

No pasa nada por meterse unas ‘rayas’ en los fines de semana: tomar cocaína sólo en los fines de semana y vacaciones supone un consumo de unos 100 días al año y conlleva un riesgo evidente de dependencia a largo plazo, sin olvidar que los efectos pueden dejarse sentir a lo largo de la semana.

c) Cannabis

No es malo fumar cannabis de vez en cuando; al fin y al cabo tiene efectos terapéuticos: el cannabis se utiliza en medicina en casos muy concretos y de forma muy controlada, en unas condiciones que no tienen nada que ver con las de su uso recreativo. Según argumenta el Plan Nacional sobre Drogas, existen también fármacos derivados del opio “y nadie piensa que sea sano consumir heroína”.

Fumar porros es más saludable que consumir cigarrillos: el cannabis no sólo tiene muchos de los carcinógenos del tabaco, sino que están presentes en mayor proporción. La costumbre de fumar porros sin filtro y con aspiraciones profundas incrementa además el riesgo de cáncer.

Si el cannabis se legalizara, se consumiría mucho menos: las drogas de mayor consumo son el alcohol y el tabaco, y ambas son legales. Según el Plan Nacional sobre Drogas, más que la prohibición, lo que influye en el consumo es la facilidad para conseguir una droga y su aceptación social.

d) Tabaco

La contaminación atmosférica es más peligrosa que el tabaco: al margen de los efectos nocivos de las emisiones a la atmósfera fruto del tráfico y la actividad industrial, el tabaco está presente en un tercio de todos los cánceres diagnosticados, por lo que hay que tener en cuenta sus riesgos.

Fumarse un cigarrillo relaja y ayuda a aliviar el estrés: el tabaco es un estimulante, por lo que difícilmente puede tener propiedades relajantes. Por ello, la sensación de alivio del fumador tras un periodo prolongado sin llevarse un cigarro a la boca se debe a la superación de los síntomas de abstinencia.

Fumar cigarrillos bajos en nicotina y alquitrán es más sano: los cigarrillos bajos en nicotina y alquitrán son menos nocivos que el resto, aunque muchas veces se fuman en mayor cantidad para alcanzar las dosis de nicotina que el organismo requiere. En este caso, son igual de perjudiciales.

e) Heroína

Dejar la heroína es prácticamente imposible para el adicto: en la actualidad existen varios tratamientos para superar la adicción a esta droga que resultan efectivos y pueden conseguir la suspensión del consumo de heroína en pocos meses, aunque después es necesario recuperar las zonas del cerebro dañadas.

La heroína no es peligrosa si no está adulterada: las sustancias que se emplean para adulterar este opiáceo, como la quinina, la lactosa, el almidón o incluso la estricnina, provocan importantes problemas de salud. Sin embargo, la heroína en sí misma conlleva importantes riesgos de sufrir enfermedades cardíacas, hepáticas, renales y respiratorias.

El ‘caballo’, cuando se fuma, se puede controlar mejor: la heroína provoca una fuerte dependencia, al margen de cómo se administra. Muchos se inician con esta droga fumándola, al pensar que así no crea adicción, pero al final acaban recurriendo a la inyección para obtener resultados más intensos.

f) Drogas de síntesis

Las drogas de síntesis no provocan problemas de dependencia: al igual que ocurre con el resto de estupefacientes, las drogas de síntesis, un amplio grupo de sustancias que se pueden presentar en forma de comprimido, polvo o líquido, presentan riesgo de dependencia emocional, psicológica y social.

El ‘cristal’ es un éxtasis de lujo que destaca por su elevada pureza: la sustancia llamada ‘cristal’, que llegó a España hace pocos años, no es siempre más pura que los comprimidos clásicos de éxtasis debido a que su forma de presentación en polvo hace más fácil que pueda ser adulterada por los traficantes.

Las ‘pastillas’ no son peligrosas si se toman sólo en fin de semana: algunos de los efectos nocivos de las drogas de síntesis, como el golpe de calor, aparecen independientemente del tiempo que se lleven consumiendo. Además, los efectos del consumo de fin de semana se prolongan durante varios días más.

Es evidente que estos mitos descritos, afectan a la gran mayor parte de la población, pero cuando hablamos de este sector de población, quizás tengamos que hacer especial hincapié en la sensibilidad que adquiere el tema, ya que hablamos de personas que no tienen conformada su personalidad y que tampoco tienen del todo estructurado su organismo.

Los factores que a nuestro juicio determinan, a nivel general, el uso de drogas por parte de los adolescentes son los siguientes:

a) Cultural

El consumo de drogas, sobre todo del alcohol en nuestro país, es algo cultural, algo que se ha ido haciendo a lo largo de la historia y que generación tras

generación ha llevado a cabo, no es cuestión de los jóvenes de hoy, sino que es algo que lleva ocurriendo décadas e incluso siglos.

Erradicar algo que la cultura acepta como propio provoca continuos debates por ejemplo: sobre si se necesitaría la legalización o no de la marihuana, o si está permitido o no fumar en determinados espacios públicos.

Hay que tener en cuenta que estos jóvenes han sido testigos del uso de drogas en mayor o menor medida por parte de sus padres, éstos a su vez por parte de los suyos y que no es un tema del momento sólo y exclusivamente actual.

b) Identidad personal y social

El proceso de identificación es propio de esta edad y cuando uno no tiene muy claro todavía quién es, quién quiere llegar a ser y hacia dónde va, pues es más influenciado por las tendencias y hábitos sociales y más específicamente por los hábitos que llevan a cabo su grupo de amigos.

En opinión de Wild et al. (2004), *“esta relación positiva entre autoestima social y consumo de sustancias, podría tener origen en el hecho de que los adolescentes con menor autoestima social pasan menos tiempo con sus iguales y tienen, por tanto, menos oportunidades de llevar a cabo conductas tales como fumar o beber que suelen iniciarse durante la adolescencia generalmente en grupo y pasan, en general, menos tiempo en actividades “orientadas a la calle” y sin supervisión adulta. Otra posible explicación, que podría incluso ser compatible con la anterior, y mencionada igualmente por estos autores, hace referencia a que los adolescentes con mayor autoestima social podrían derivar parte de su identidad de la importancia que en su grupo de amigos se conceda a implicarse en conductas relacionadas con el consumo de sustancias y con una identidad rebelde y transgresora”* (En Cava, Murgui y Musitu, 2008, p. 390-391).

c) Presión mediática

Aunque insistiremos en la idea, la presión a la que están sometidos los adolescentes y el resto de la sociedad les induce a consumir, a veces, de manera

compulsiva, y rara vez podemos encontrar en los “Mass media” mensajes clarividentes en torno a la desmitificación sobre el consumo de drogas. Esto amén de series de televisión y otro tipo de programas que implícitamente dan una imagen totalmente mitificada del consumo de ciertas sustancias.

d) El momento histórico en el que nos encontramos

Vivir en un mundo postmoderno acarrea una serie de riesgos, el “todo vale” sin matices, indirectamente, transmite un mensaje que repercute sobre el uso y consumo de ciertas sustancias adictivas por parte de los menores adolescentes.

Como factores de protección ante este consumo de los menores adolescentes, se presenta el ámbito familiar, el cual debe realizar un filtraje de los estímulos reforzadores y potenciadores del consumo que éstos puedan llevar a cabo, aunque no siempre es así, limitándose en muchos casos esa protección por parte de los padres a emitir mensajes negativos hacia las drogas, sin otro tipo de cuestionamientos, con lo cual no posibilitando que los adolescentes elaboren un juicio crítico y reflexivo acerca de la posibilidad de consumir o no consumir drogas. Una comunicación negativa con los padres (Liu, 2003) y la falta de apoyo parental (Musitu y Cava, 2003) son factores que inciden en el desarrollo de problemas conductuales y psicológicos en los adolescentes; mientras que por el contrario, unas relaciones paterno-filiales cálidas y caracterizadas por la aceptación y la comunicación positiva parecen tener una función protectora (Martínez y Robles, 2001; Muñoz-Rivas y Graña, 2001).

En los próximos dos apartados analizaremos los pormenores de estas cuestiones mencionadas, que hacen referencia a los menores adolescentes, a su conducta y a cómo los profesionales los catalogan para poder dar una explicación teórica que fundamente su labor profesional, haciendo hincapié en la sociedad que existe actualmente y en los valores que tácita o implícitamente subyacen de la misma y en qué condicionan la actitud de los menores.

4.2. Los trastornos de conducta en los menores: ¿Verdad o retórica?

Desde diversos entes socioeducativos se da por sentado que el diagnóstico de los menores con conductas disruptivas y el posterior tratamiento psico-psiquiátrico-farmacológico es la única posibilidad que les queda a estos menores para encauzar sus vidas. En no pocas ocasiones, encontramos que esta “distinción” crea más problemas que beneficios.

En este subapartado se recoge la crítica a esa postura, cuestionando los argumentos que defienden a la misma y su manera de entender los problemas de conducta de los menores.

4.2.1. Los trastornos del comportamiento en el menor

“Resulta desconcertante que a las personas se les diagnostique un trastorno mental como el trastorno de la conducta, aun cuando no está nada claro qué es un trastorno mental” (Frances, 1994, p. 7, En Harwood, 2009, p. 55).

La comunidad psiquiátrica con el DSM-IV⁸ y el CIE-10⁹ como estandartes, realizan una categorización sobre los trastornos del comportamiento en los menores, clasificándolos en: trastornos disociales, trastornos de hiperactividad y déficit de atención (TDAH) y trastornos oposicionistas/desafiantes.

Los trastornos disociales se caracterizan por una forma persistente y reiterada de comportamiento disocial, agresivo o retador. En sus grados más extremos puede llegar a violaciones de las normas, mayores de las que serían aceptables para el carácter y la edad del individuo afectado y las características de la sociedad en la que vive. Se trata por tanto de desviaciones más graves que la simple “maldad” infantil o rebeldía adolescente (AAVV, 2004).

Los trastornos disociales, según consenso científico psiquiátrico, suelen estar relacionados con un ambiente psicosocial desfavorable, entre ellos relaciones familiares no satisfactorias y fracaso escolar, y se presenta con más frecuencia en chicos.

Así pues, para el diagnóstico de estos menores, se debe tener en cuenta el nivel del desarrollo. Las formas de comportamiento en las que se basa el diagnóstico pueden ser de varios tipos: grados excesivos de peleas o intimidaciones, crueldad hacia las personas o animales, destrucción grave de pertenencias ajenas, incendio, robo, mentiras reiteradas, faltas a la escuela y fugas del hogar, rabietas frecuentes y graves, provocaciones, desafíos y desobediencia graves y persistentes.

⁸ Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.

⁹ Clasificación estadística internacional de enfermedades y otros problemas de salud.

Por su parte, para el diagnóstico del TDAH se requiere de la presencia en el menor tanto de déficit de atención, el cual se pone de manifiesto por una interrupción prematura de la ejecución de tareas y por dejar actividades sin terminar, como de hiperactividad, la cual implica una inquietud excesiva, en especial en situaciones que requieren una relativa calma.

En 1987, la Asociación Norteamericana de Psiquiatría, decidió admitir el trastorno de falta de atención con hiperactividad (TFAH) como enfermedad mental, ese mismo año se diagnosticó a medio millón de escolares estadounidenses y a más de cinco millones años más tarde. Esto, aunque ha sido realmente positivo para la industria farmacológica, la cual se ha enriquecido con la venta de ritalin, medicamento específico para combatir este mal, no lo ha sido tanto para los menores. Aunque hay que significar que en medicina no existe ningún dato sólido que pruebe que el TFAH sea debido a un trastorno cerebral determinado (Marinoff, 2006).

En torno al trastorno oposicionista desafiante se nos comenta, que el mismo viene definido por la presencia de un comportamiento marcadamente desafiante, desobediente y provocador y la ausencia de otros actos disociales o agresivos más graves que violen la ley y los derechos de los demás. Suele darse en niños de entre 9 o 10 años y los mismos tienen a oponerse activamente a las peticiones o reglas de los adultos y molestan deliberadamente a otras personas.

4.2.2. ¿Consecuencias del diagnóstico en un menor?

“El DSM-IV es un manual de trastornos mentales, pero no está claro qué es un trastorno mental ni si es posible desarrollar un conjunto de criterios definitorios que guíen decisiones relacionadas con la inclusión y la exclusión de materiales en el manual. Aunque muchos lo han intentado, nadie logró jamás establecer una lista de criterios infalibles para definir un trastorno mental” (Harwood, 2009, pp. 54-55).

Las ciencias dedicadas al estudio del joven problemático, sobre todo la psiquiatría y la psicología clínica, versan sus diagnósticos y predicciones a través de fuentes que la comunidad científica establece como verdaderas e irrefutables, de tal guisa que, si un menor es diagnosticado con un “trastorno desafiante”, se comenzarán a activar una retahíla de recursos en aras de paliar dicho trastorno. Frecuentemente, tras todas estas intervenciones, la conducta del chico no habrá sufrido “mejoras” considerables o puede incluso que haya empeorado, paradójicamente la mayoría de estos profesionales habrán ido informando sobre el fin satisfactorio de su trabajo.

Los menores con conductas disruptivas están acostumbrados, en su gran mayoría, a ser tratados psiquiátricamente y psicológicamente en diferentes recursos de especialistas que les dan a entender que son personas problemáticas, que tienen que ser tratadas para intentar erradicar sus conductas antisociales. La culminación de este proceso suele darse a través de los diagnósticos emitidos hacia los mismos, que reafirman en los menores sus pensamientos sobre el hecho de que son “chicos malos” y dichos diagnósticos les “ayudan” a seguir actuando o incluso agudizando las conductas por las que habían acudido a estos servicios terapéuticos. Hay que recordar, que el diagnóstico de una u otra manera provoca un estigma social que influye en la consideración que el menor tiene sobre sí mismo y en cómo los demás lo ven a partir de ese diagnóstico.

Frecuentemente, en los diversos ámbitos socioeducativos “molestan” aquellos niños y niñas que no cumplen las expectativas sobre las normas de convivencia y se

aduce a que distraen a los otros, no permiten continuar la correcta marcha de las sesiones, clases... pero en pocas ocasiones, se suelen poner en juego estrategias que ayuden a crear un plano de intervención donde el objetivo no sea que los menores se adapten a la estructura de un determinado ámbito de manera sumisa, sino a que luchen y se esfuercen por verse a sí mismos como personas capaces de dirigir sus vidas y de zafarse de posibles “etiquetas estigmatizadoras”. El problema no suele ser el menor en sí, sino la concepción que se tiene sobre el menor y la concepción que entre todos los profesionales consiguen que el menor tenga sobre sí mismo.

“Casi un siglo después, con una alarma creciente sobre los niños problemáticos, los programas por incluirlos dentro o fuera de la escuela, la supuesta relación entre comportamiento antisocial y trastorno mental, el aumento en el uso de los medicamentos, y la gran cantidad de bibliografía popular y académica, los niños problemáticos continúan siendo una preocupación, y no podemos preguntarnos sí, pese al cambio de clasificaciones ofrecido por las prácticas de diagnóstico, se siguen viendo como un palo en la rueda de la maquinaria educativa” (Harwood, 2009, p. 18).

En gran parte, todo está mediatizado por quienes tienen el poder de concluir “verdades” para que a partir de ahí, se diagnostique a los menores y éstos, en su concepción de persona, hagan suyo dichos diagnósticos, con unas repercusiones, en no pocas ocasiones, devastadoras para su desenvolvimiento presente y futuro a nivel social.

Resulta curioso, que se diagnostique con diversos trastornos mentales a muchos de estos menores y estos diagnósticos tomen el cariz de “irrefutables”, cuando la definición de trastorno mental no está definida claramente ni en el DSM-IV, en donde se recoge que “a pesar de que este manual proporciona una clasificación de los trastornos mentales, debe admitirse que no existe una definición que especifique adecuadamente los límites del concepto trastorno *mental*”.

4.3. Menores adolescentes y presión mediática en un mundo postmoderno

“Actualmente, el joven preadulto como adolescente social está atravesando una crisis de adolescencia, cuya etiología no descansa, únicamente, en una revolución tormentosa interior, a modo roussoniano, sino en la propia raigambre multidimensional de sus conflictos. Individualizar, e incluso patologizar, los problemas de los postadolescentes representa un ejercicio mediante el que, al desvincular cada caso de sus multideterminaciones, se reduce de forma intencional la responsabilidad de otras agencias y poderes implicados a nivel social, familiar, académico, mediático e institucional, como consecuencia del intento de personalizar un conflicto heterocondicionado” (Moral y Ovejero, 2004, p. 73).

El tránsito de la adolescencia hacia la vida adulta, tan marcadamente establecido en la sociedad patriarcal, se ha relativizado hacia un camino de “tránsito eterno” hacia no se sabe bien dónde.

“El calificativo de adolescente aplicado a la sociedad actual se podría emplear para denotar la ambivalencia, la sucesión de cambios, las contradicciones, el debilitamiento de valores tradicionales, su exasperación ante las tomas de decisiones que ha de adoptar, las tensiones y turbulencias, su egocentrismo, el hedonismo, la inmediatez, la renovación, la búsqueda y redefinición de identidad o, finalmente, el estado de permanente tránsito hacia no se sabe muy bien qué” (Moral y Ovejero, 2004, p. 73).

Es por todo ello por lo que conviene analizar el papel del menor en la sociedad actual, los valores que impregnan la misma y la influencia que ésta posee sobre las conductas violentas de dichos menores. Especial relevancia posee el hecho de analizar al menor ante las nuevas tecnologías de la información, ya que no en vano las mismas suponen un medio socializador utilizado frecuentemente por estos menores a los que venimos haciendo referencia durante todo el estudio.

4.3.1. Los jóvenes ante el postmodernismo y la presión mediática

Los posmodernistas rechazan la idea de progreso porque están trastornados por las grandes narraciones. Ellos suponen que creer en el progreso debe acarrear que la historia en su conjunto ha estado siempre en progreso constante desde el principio, una perspectiva que, por supuesto, ellos desestiman por considerarla una ilusión. Si estuvieran menos arrebatados por las grandes narraciones podrían seguir sus propias intuiciones, adoptar una actitud más pragmática ante el progreso y llegar a la correcta aunque aburrida conclusión de que la historia de la humanidad ha mejorado en algunos aspectos mientras que en otros se ha deteriorado (Eagleton, 2005).

La postmodernidad hace referencia a una serie de planteamientos ideológicos que centran su atención en el cuestionamiento del proyecto de la modernidad. En sus perspectivas más pesimistas estos planteamientos sostienen que la modernidad no es un proyecto viable, en tanto que los enfoques más optimistas consideran que en la actualidad se gesta un proceso de reactivación de la modernidad. Se caracteriza, también, por señalar el desvanecimiento de las certezas ideológicas, históricas, políticas y científicas, por lo que promueve la tolerancia, el respeto a los diversos modos de vida y rechaza las posturas absolutas.

En la cultura occidental, que básicamente se caracteriza por la coexistencia del capitalismo, la industrialización y la democracia, la posmodernidad sustenta en el fondo la muerte de las ideologías –sobre todo las progresistas, las utopías– apelando a un pragmatismo sin precedentes que cabalga sobre la impotencia explicativa de la razón, la orfandad de valores espirituales, la actividad política vaciada de concepciones idealistas y alejada de las reales necesidades de la gente, destacando más la imagen que la plataforma de propuestas; las falencias de la justicia que inventa cargos y persigue inocentes desvalidos mientras hace la vista gorda ante los corruptos culpables pero poderosos, todo apuntando a instalar un nuevo paradigma: el consumo hedonista, el puro placer mercantilista para unos pocos, mientras que para la gran mayoría restante solo queda la exclusión y

marginación que van de la mano de la desocupación, los ínfimos salarios, la desprotección social, sanitaria, de educación y seguridad.

Asistimos entonces a una gran crisis de credibilidad de todo el sistema, que también abarca en su mayor parte a la adolescencia, un grupo social intrínsecamente idealista. Y este escepticismo, deriva en una ética sin valores, donde “todo vale”, todo está permitido, nada es bueno ni malo, nada es absoluto, todo es relativo y depende del criterio de cada uno. Hay un libertinaje moral, rige el dejar hacer, dejar pasar (como dice el tango: dale que va, si allá en el horno nos vamos a encontrar...).

Esto ha creado una obsesión enfermiza: huir de los límites sanos, de los verdaderos valores y tareas de la vida, de la responsabilidad personal y social. Pero no fue gratuitamente, sino a costa de una gran angustia, desesperación y abrumadora sensación de vacío que llevó al auge e incremento de la tríada neurótica de nuestro tiempo posmoderno: la violencia-agresión, la depresión-suicidio, y las adicciones (drogas, alcohol, sexo promiscuo, dinero fácil, juegos de azar, videojuegos, etc.).

El hombre está encerrado en sí mismo, cada uno conectado en su casa al gran chupete televisivo o la computadora; cada uno inventando sus propios códigos de conducta y valores, sin asumir responsabilidad personal en la construcción del bien común.

Se nos propone una *adolescencización* banal de la sociedad. Estamos sometidos a un permanente bombardeo de pautas y consignas inspiradas, para colmo, en aquellos aspectos parciales de la adolescencia más conflictivos y negativos: la irresponsabilidad, la fugacidad y superficialidad del compromiso, la indiscriminación, el consumismo irrefrenable y compulsivo.

Si la modernidad es una época cuestionable en cuanto a la consecución de los derechos humanos a nivel global y al fomento de la igualdad de oportunidades a nivel particular, convendría caer en la cuenta de que la relativización de todos los

principios y posicionamientos ideológicos debe conducir a una revalorización de los valores que de alguna manera han ido produciendo avances a nivel psicosocial en la sociedad, ya que si el tránsito hacia una “nueva organización mundial” no es rebatida y más o menos diseñada por todos de manera crítica, se corre el riesgo de caer en los mismos errores que hasta ahora hemos ido cometiendo.

Pareciera que el postmodernismo, fundamentado epistemológicamente a través de diversas corrientes sociolingüístico-filosóficas, está siendo utilizado como estrategia de marketing, a través del mensaje de que caminamos hacia algo mejor, por aquellas multinacionales que gobiernan los mercados mundiales y dirimen y organizan los modelos productivos.

En un mundo en donde el acceso a un trabajo remunerado se presenta muy complicado, en donde la formación ya no es garantía de inserción laboral, en donde el ocio queda monopolizado por los Mass medias, especialmente Internet, televisión y videojuegos, resulta complicado que la juventud, especialmente los adolescentes, no se vea impregnada de una serie de hábitos sociales que casan muy poco con la iniciativa propia, la utilización crítica y activa de los diferentes recursos tanto a nivel formativo como de ocio que existen, la tolerancia y la solidaridad con aquellos a los que se considera diferentes.

“Vivimos en unas condiciones en la que se asiste al debilitamiento de los sistemas referenciales y donde se ponen en cuestión ciertas verdades asumidas como tales, en donde se diluye y reconstituye cada vez en más instancias legitimadas (familia, escuela, grupos de pertenencia y referencia, medios de comunicación, etc.) el poder socializador/normalizador y en las que se siguen necesitando certidumbres y apoyos en un sistema y entorno referencial en aparente agudización de sus crisis. Se impone un proceso de socialización prolongada de estos jóvenes, eternos aspirantes a la condición plena de adulto, al salvar el escollo de la válida inserción. Parejo a ello se prolonga el período de formación y escolarización, el cual ha dejado de ser una garantía de futuro desempeño laboral” (Moral y Ovejero, 2004, p. 76).

Todos los atenuantes del sistema en el que estamos sumidos, llevan consigo un componente de duda, miedo y a veces desazón, en aquellos adultos que han conocido otro prototipo familiar y, con sus matices, social, en donde el “camino” hacia la inserción comunitaria y social poseía unas “directrices” más o menos orientativas.

Mucho más crudo, resulta para el menor adolescente, que no solamente tiene que adaptarse a todos los cambios fisiológicos y psicológicos, sino que además tiene que saber ubicarse dentro de un mundo en el que día a día se espera cosas distintas de ellos, siendo éstas, a veces, contradictorias o excluyentes. Y evidentemente, observar a un padre o a una madre que vive por y para trabajar en aras de sufragar hipotecas, pagos, facturas..., no le sirve de ayuda para decidirse a tomar la decisión de “convertirse” en mayor, ya que si ser mayor significa todo eso, resulta mucho más práctico seguir siendo menor y aprovecharse de aquellos productos que el mercado ha creado para que dediquen su ocio a replantearse otro tipo de dilemas más superficiales y de menor responsabilidad.

“El joven contemporáneo no emigra hacia la condición de adulto en el tiempo en que la naturaleza social parecía dictar como conveniente, sino que permanece en un tiempo de conflictos y en una tierra de nadie. O bien se angustia ante esta necesidad de ubicación que se va dilatando, o bien se adapta haciendo uso de mecanismos distractores creados al efecto por la misma sociedad que le obstaculiza su inserción, e incluso puede aprovecharse de su situación de espera” (Moral y Ovejero, 2004, p. 76).

Todo esto está trayendo consigo que la capacidad de realizar diferentes actividades provechosas y enriquecedoras en los ratos de ocio del adolescente quede mermada, y si antes el ocio de los mismos era copado por los deportes, los juegos tradicionales, la lectura, la música, el teatro..., hoy día eso queda reducido a una serie de actividades mediatizadas y propulsadas por el mundo globalizado en el que vivimos.

Un “gran hermano” industrial vigila al adolescente de hoy marcándole las pautas a cada paso. No le vigila mirándole sino obligándole a reproducir, sin descanso, sus modelos. Es pues éste, un problema a nivel social y no de un sólo grupo de personas que viven en tránsito hacia una etapa más adulta, y de lo que se trataría entonces es de evaluar en qué medida los adolescentes de hoy han perdido de vista la realidad en manos del capitalismo global, que lo impregna todo. Adolescentes que están perdiendo cada vez más la capacidad de apuntar a ideales liberadores, críticos, humanitarios...que son incapaces de reflexionar en función de objetivos diferidos, de degustar el silencio, de reivindicar su cultura, sus raíces, de construir una identidad madura, que les ayude a saber quiénes son y dónde van (Borafull, 2003).

4.3.2. Los menores adolescentes ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

“Una de las condiciones de riesgo que más se ha incrementado en los últimos años gira en torno a la influencia de las nuevas tecnologías, que exponen a los niños y adolescentes con demasiada frecuencia a todo tipo de violencia. Esta nueva situación cambia la vida de la infancia de múltiples y complejas formas, modificando incluso la representación que los adultos tienen de dichas etapas, puesto que son con cierta frecuencia utilizados en la representación de la violencia de una forma desconocida hasta hace poco” (Díaz Aguado, 2008, p. 14)

El mundo postmoderno y globalizado invita al menor adolescente a crear un “mundo propio” e individualizado, que a veces se mantiene al margen de su realidad vital. Le seduce para que pase tiempos prolongados sentado ante un ordenador, una videoconsola, un televisor... a fin de descargar su incertidumbre, su frustración, su carga emocional negativa... y le introduce en un mundo visualizado como ideal, en donde el menor tiene la oportunidad de crear un yo que minimice sus miedos y le ayude a crear un personaje sobre su propia figura personal.

“El individualismo extremo y atomizador que yace en el mercado planetario se muestra también de un modo descarnado en estos adolescentes obsesionados por esconderse de la realidad y situarse en un mundo paralelo hiperlúdico, oscuro, impenetrable y a la vez alineante” (Borafull, 2003, p. 111).

El hecho de que sus referentes adultos: profesores, padres, tutores... no dominen diversas herramientas tecnológicas como Internet, es un motivo más de distanciamiento entre éstos y los menores. Cuando los adolescentes ponen en duda sus referencias adultas, éstas son suplidas en muchas ocasiones por Internet, que se constituye en una herramienta interesante y también en cierta medida peligrosa, toda vez que los padres se ven con poca capacidad, en muchas ocasiones, para poner a sus hijos límites en torno al uso de Internet o de otros Mass medias.

“El uso que el adolescente hace de Internet puede ser problemático cuando el número de horas de conexión afecta al correcto desarrollo de la vida cotidiana” (Sánchez Carbonell et al., 2007, p. 198). Modificando en muchas ocasiones su biorritmo de vida, provocándoles con ello: alteración del sueño, del estado de ánimo, descenso de rendimiento en sus tareas cotidianas, menor socialización *presencial...*

Convendría hacer hincapié en el hecho de que no todas las aplicaciones a Internet tienen la misma capacidad adictiva. *“El riesgo de adicción a Internet en la adolescencia está directamente relacionado con el grado de relación social de cada aplicación, la naturaleza de la relación que el jugador establece con otros internautas, la dimensión para explorar, la incertidumbre y la posibilidad de alcanzar un estatus que le diferencie de los demás”* (Sánchez Carbonell et al., 2007, p. 199).

Igualmente, cabría significar, que para los adolescentes de hoy los teléfonos móviles han existido siempre y para ellos supone una forma básica de socialización y de expresión de sus sentimientos con otros iguales. No siendo menos cierto, que representa un artilugio de definición de la identidad, en tanto en cuanto lo personalizan a su gusto (tonos, colores, juegos, archivos...) y por otro lado, lo utilizan de manera significativa en la colectividad, creando un lenguaje específico y significativo de grupo.

Este colectivo presenta una mayor vulnerabilidad frente al uso del móvil, debido a que aún no tienen un control completo de sus impulsos, pueden ser más fácilmente influenciados por campañas publicitarias y han aceptado el móvil como un símbolo de estatus (Muñoz-Rivas y Agustín, 2005).

El estar tan pendientes al móvil, puede traer consecuencias negativas en la comunicación diaria con sus padres, ya que éstos demandan interacción con sus hijos y a veces la misma se interrumpe por la irrupción de una llamada o un *sms*, al que el adolescente suele dar prioridad.

Por otra parte, las motivaciones que llevan al adolescente a practicar con los videojuegos son variadas (Castellana, Sánchez Carbonell, Beranuy y Graner, 2006, En Sánchez Carbonell et al., 2007): permiten vivir una aventura en primera persona donde el adolescente pone en práctica estrategias en un entorno virtual sin consecuencias en la vida real; infieren en valores como la tecnología, la informática y la novedad; son cómodos, accesibles y económicos y se pueden realizar en grupo o en solitario, en casa o en un *ciber*; influyen en la autoestima, la confianza en uno mismo y la capacidad de superación y son emocionalmente estimulantes debido a su intensidad y rapidez.

La televisión es una fuente de riesgo, al igual que los medios comentados, ya que es accesible desde la más tierna infancia y los menores se crían en un ambiente en donde la televisión es la compañera familiar de muchos y largos ratos de ocio. Máxime cuando ha pasado de ser un instrumento de entretenimiento y relativamente didáctico, a convertirse en un instrumento en donde los conflictos que se reflejan en los diferentes programas y en los *reality show* se gestionan de una manera banal, preparada, poco pacífica y acorde con unos cánones que imperan más por el cuánto conseguimos con esto que el qué estamos transmitiendo con esto. El valor de la intimidad, el respeto, la cordialidad, la empatía, la tolerancia..., son sustituidos por el de la competitividad, la individualidad, el juicio de valor, el insulto, el menosprecio... y todo ello de manera legitimada a ojos de los gestores del poder y de la sociedad en general.

El notable salto cualitativo que supone la televisión en términos de influencia psicosocial ha intensificado el debate sobre los efectos que ésta tiene en la sociedad en general y en la conformación de la personalidad de los menores en particular.

Un importante volumen de investigaciones pone de relieve la existencia de un consenso generalizado a la hora de afirmar que¹⁰:

¹⁰ Una panorámica histórica de las reflexiones sobre la violencia y de los estudios sobre la violencia televisiva puede verse en Frau-Meigs, D. y Jehel, S. (1997): *Les écrans de la violence*. Económica, París.

- 1) La televisión es demasiado violenta, derivándose de ello consecuencias negativas para la convivencia.
- 2) Los aspectos negativos de la influencia de la televisión afectan de modo muy especial a la audiencia infantil y juvenil.
- 3) En el caso de los jóvenes, su consumo televisivo es más intenso que extenso, aunque ese consumo es cada vez más su actividad prioritaria dentro del hogar, seleccionando programas muy definidos, preferiblemente de ficción.

Independientemente de que hablemos de Internet, móvil, televisión, videojuegos... hay que significar que los mismos son una parte importante del proceso de individualización y personificación de los menores y como tales, ejercen una presión sobre su manera de convivir, de socializarse, de ocupar su ocio, de sentirse... con lo cual los Mass medias no están al margen del menor adolescente, sino que determinan en una u otra forma, su manera de desenvolverse en el mundo actual.

Uno de los mayores efectos *“de la violencia en los medios, según el modelo tradicional de los efectos, son el miedo, el refuerzo de normas y valores en los que el comportamiento agresivo es la forma adecuada de resolver conflictos, una falsa concepción de la violencia en la vida real, y de una desensibilización o acostumbramiento emocional y cognitivo ante la violencia”* (González et al., 1993, p. 230).

En **resumen**, como hemos mencionado en este capítulo, no sólo existen trabas para el menor adolescente en el seno familiar, sino que tanto la presión mediática como los diagnósticos sobre su conducta, en muchas ocasiones, potencian y refuerzan un patrón conductual que se hace más patente cuando dicho adolescente se “mezcla” con otros pares con los que se siente identificado, que “padecen” frustraciones similares y se encuentran en un momento emocional paralelo. Es por ello importantísimo conocer cómo podemos protegerlos y qué hacer en caso de que

la conducta de los mismos represente un serio peligro a nivel social, aspectos que vamos a dilucidar en el siguiente capítulo.

Capítulo V. LA PROTECCIÓN DE LOS MENORES COMO REQUISITO INDISPENSABLE PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE SUS DERECHOS

Cuando nos referimos a los menores, aun cuando éstos estén ejerciendo un rol de agresores, no debemos olvidarnos de su papel en la sociedad y de cómo los mismos tienen que ser protegidos por las diferentes entidades socioeducativas a fin de regenerar su conducta o de que no sigan siendo testigos de patrones de conducta violentos, ejercidos por aquellos mayores: tutores, maestros, educadores..., que debieran ser quienes les ampararan.

El presente capítulo, supone una revisión de los conceptos tanto de protección como de reforma y en qué sentido esto influencia el quehacer cotidiano de los profesionales en dichos centros. Nos servimos de estudios del Defensor del Pueblo (1991, 2007, 2009) para argumentar la relevancia que posee el hecho de que los menores sean retirados de sus hogares, ya sea por medidas protectoras o de reforma y la incidencia que esto tiene en el desarrollo de sus vidas en estos centros y el desenvolvimiento que tienen en los mismos.

Podríamos decir que este capítulo nos sirve como marco teórico fundamental para posteriormente analizar los datos que vamos obteniendo, a nivel investigativo, y así poder detallar la correlación existente o no entre las prácticas profesionales en estos centros y la violencia generada por los menores.

De igual forma analizamos la terapia como medio de protección, prevención e intervención en el plano de la violencia familiar, sirviéndonos de este marco teórico, para posteriormente analizar las historias de vida y sobre todo los estudios de casos clínicos que desarrollamos en la investigación.

5.1. La protección de los menores con conductas de riesgo y en situación de dificultad social

“Día tras día se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños” (Galeano, 1998, p. 11).

Para el Defensor del Pueblo Español (2009) se consideran menores en dificultad social aquellos que, como consecuencia de su grave inadaptación al entorno familiar y educativo en el que se desarrollan, pueden llegar a provocarse daños a sí mismos o causar perjuicios a terceros.

La difícil situación de desprotección en que se hallan estos adolescentes, que en algunos casos padecen además trastornos psíquicos, y el hecho de que algunos de los mismos hayan cometido actos ilícitos, ha llevado a los legisladores autonómicos y a las administraciones, a establecer un ambiguo sistema de protección para estos menores en el que a veces se entrelazan o confunden las medidas de reforma y las de protección. El resultado es que hay adolescentes que están siendo tratados en centros de acogimiento residencial inadecuados para ellos.

Partimos de la base de que un menor puede ser retirado de su hogar, porque en el mismo existan una serie de factores que estén ocasionando un riesgo para él o para cualquier miembro de su familia, bien por violencia ejercida por éste o por otros miembros familiares, pero hemos de tener en cuenta que nuestro sistema de protección de menores lleva implícito la recomendación de que este menor pueda retornar a casa, que es donde se ha criado y donde se ha desarrollado psicoafectivamente. Obviamente pues, el trabajo desde todas las entidades que ejercen la

protección hacia ese menor, debe orientarse a un trabajo no sólo con el menor, sino también paralelo al de la familia de referencia.

Es en este punto, el relativo a las actuaciones que deberían llevar a cabo las autoridades, con carácter previo al ingreso del niño, donde se manifiesta de forma más patente la falta de una actuación planificada, coordinada y responsable por parte de las administraciones públicas -sanitaria, educativa y social- a las que concierne la atención de los menores con problemas de conducta.

No están delimitadas ni legal ni administrativamente, y nos atreveríamos a decir que tampoco desde una perspectiva psicoeducativa, las razones por las que un menor con problemas de conducta requiere un tipo de atención específica en un centro determinado y menos aún, el procedimiento por el que se decide su ingreso en un establecimiento concreto, ni los criterios que aconsejan que sea precisamente ese centro y no otro, el más adecuado a sus necesidades. Hasta tal punto, que existen un gran número de menores que han pasado por varios centros, con las repercusiones psicológicas que ello pueda acarrearles y los mismos no tienen muy claro cuáles han sido los motivos para tales cambios de centro.

Las consecuencias de esta ausencia de una planificación integral en el ámbito de la atención a menores con problemas de conducta y en situación de dificultad social son lamentables: niños que padecen graves trastornos y no están diagnosticados o tienen un diagnóstico inapropiado, adolescentes con alarmantes niveles de fracaso escolar insuficientemente atendidos, jóvenes con problemas de drogadicción que no reciben el tratamiento psicoterapéutico que precisan y situaciones familiares de enorme dramatismo y desesperación. Igualmente, existen menores con problemáticas muy diversas y con niveles madurativos muy diferentes. Esto que, a priori, pudiera ser en alguna medida favorecedor para la integración y progresión de todos, se convierte, en no pocas ocasiones, en un problema en los centros de menores, de tal forma que al no existir un trabajo de atención individualizada, se potencia las desigualdades en el seno de los distintos grupos que conforman los mismos.

Así nos lo hace ver el Informe del Defensor del Pueblo (2009), en donde se comenta que *“si bien las necesidades elementales de atención que requieren los niños y adolescentes, tales como la seguridad o la alimentación, están suficientemente cubiertas en los centros visitados, la satisfacción de otras necesidades tan hondamente sentidas como las afectivas, educativas, terapéuticas, o las de promoción y desarrollo de la propia autonomía, no se ven adecuadamente satisfechas en todos los establecimientos”* (p. 20).

De todas formas, cabría destacar que no sería justo señalar a los educadores que trabajan en dichos centros como los responsables de la situación de los mismos, habría que remitir la responsabilidad a diversos factores como pueden ser: la gestión económica y profesional del centro, los filtros de selección de personal, las subvenciones que reciben, la preparación inicial y permanente de los profesionales... y en muchos casos es la buena voluntad de los educadores y la buena praxis de los mismos, la que puede posibilitar, en cierta medida, la “reinserción y recuperación” de los menores, a fin de la normalización de sus vidas. Así pues, *“las investigaciones sobre resiliencia, o capacidad de las personas para salir fortalecidas de las situaciones críticas, demuestran que la presencia de un educador competente que acepte afectivamente al niño de manera incondicional –lo que no supone la aceptación incondicional de todas sus conductas- puede permitir que éste camine hacia la vida adulta a través de una adolescencia sana”* (Defensor del Pueblo, 2009, p. 22).

Especial mención merece el hecho de que en muchos de estos centros de protección de menores existen celdas en donde algunos menores cumplen medidas de arresto de fin de semana, o sea las mismas se consideran lícitas a nivel del sistema judicial, aunque en algún que otro centro se han usado tradicionalmente como castigo para los miembros de dicho centro. Las mismas puertas blindadas hace imposible cualquier atisbo de convivencia entre quien está dentro y los demás miembros del centro. No en vano, el Defensor del Pueblo (2009) describe muy clarívidentemente las sensaciones que se pueden experimentar dentro de estas

celdas, cuando enuncia en su estudio que *“un instante de permanencia en el interior de esas terribles “salas” permite aseverar que su utilización nada tiene que ver con una actuación terapéutica, y que atentan no sólo contra la salud psíquica de los menores sino también contra su dignidad. Tan honda puede llegar a ser su soledad, que los niños, antes de entrar en esas celdas, reclaman a veces una medicación que les ayude a soportar la angustia del emparedamiento”* (p. 23).

Otro punto en cuestionamiento relacionado con el proceso de ingreso en los centros de menores, sería cómo se cuida la atención a la diversidad cultural de los distintos menores que habitan los mismos, ya que hemos de tener en cuenta que en los mismos existen menores de diferentes países, diferentes culturas, diferentes tradiciones, religiones, costumbres, etc. Como nos comenta el Defensor del Pueblo en su estudio (2009) se entrevistó a una niña rumana de 12 años que se expresaba en los siguientes términos: - *“Sólo tuve relación con un chico al que quiero”*- nos dijo la pequeña - *“¿tanto mal he hecho como para que me encierren aquí? En mi país tenemos relaciones y nos casamos muy pronto... Además, si sospechan de alguien de mi familia, que le hagan pruebas ... Éste centro no es para mí: aquí aprendo cosas de los chicos mayores que no me gustan ... ¿Es esto justicia? ¿Cuándo voy a poder salir?”* (p. 25).

A esto se une el hecho de que no existe una atención a la diversidad a nivel general en los centros de protección de menores y esto tiene gran repercusión en el bienestar de los menores que proceden de estos países con otras culturas diferentes a la nuestra y emana una serie de cuestiones en torno a: ¿qué importancia se le da a ritos como los rezos, el ramadán, la carne halal..., para aquellos niños provenientes de países que profesan religión islámica?, ¿cómo se atiende a las costumbres de otras culturas diferentes a la nuestra?, ¿en qué posición quedan estos menores si no se atiende sus tradiciones en referencia a los españoles?, ¿de qué manera posibilita esto una discriminación implícita entre menores?, ¿cómo se trabaja para abordar la multiculturalidad existente en estos centros?, ¿qué formación específica poseen estos educadores en torno a la temática?..., preguntas cuyas respuestas habría que ir respondiendo centro a centro, pero da la impresión que dichas respuestas no irían en

torno al desarrollo íntegro psico-socio-afectivo de los menores de otras culturas y por ende de los menores de la mayoritaria.

“Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción” (Torres, 1993, p. 62)

Todo ello, unido a las escasas perspectivas de futuro laboral que encuentran estos menores, toda vez que cumplen 18 años y las pocas probabilidades por ende de reconstruir sus vidas de forma independiente y organizada, forman un caldo de cultivo al que no se le está dando una solución real de intervención eficaz.

5.1.1. El modelo de protección de menores en la Constitución de 1978 y otras leyes de relevancia. Las competencias del Estado y las CCAA

“Defender la libertad de los seres humanos, conlleva crear condiciones para ejercerla”
(Torres, 2001, p. 13).

La aprobación de la Constitución española de 1978 determinó un nuevo marco jurídico de protección de la infancia, delimitado por el derecho fundamental a la igualdad (art. 14), la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección de la familia y, en particular, la protección integral de los hijos (art. 39.1 y 2) y el reconocimiento a los menores de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos (art. 39.4).

El art. 39 de la Constitución dispone lo que sigue:

1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.
2. Los poderes públicos aseguran, así mismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.
3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda.
4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”.

El texto constitucional acoge un sistema de protección de menores calificado de mixto, ya que se basa en la colaboración entre lo público y lo privado, las responsabilidades se comparten entre la familia y las administraciones públicas.

Los padres tienen la obligación legal de brindar asistencia de todo orden a sus hijos en el seno de la familia, mientras que las administraciones públicas deben

garantizar a los menores el disfrute de sus derechos y, para ello, arbitrar la asistencia y protección necesaria, tanto en los aspectos personales como sociales, en los ámbitos de la familia, la salud, la educación, la justicia, la cultura, el consumo o el ocio.

La Convención sobre los Derechos del niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989 (en adelante CDN), dispone en su art. 19.1 que “los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicios o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”. Y el art. 9.1 establece que “los Estados Partes velarán porque el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño”.

Por tanto, las administraciones públicas deberán actuar de forma subsidiaria siempre que los padres no cumplan de forma adecuada sus obligaciones legales y los menores no tengan debidamente garantizada su protección y el disfrute de sus derechos, en definitiva, su pleno desarrollo como personas.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la Constitución de 1978 estableció el marco de un nuevo modelo de organización territorial descentralizada, es esencial plantear la cuestión de las competencias del Estado y las comunidades autónomas en la atención y protección de los menores.

Cataluña, Navarra, Aragón y Galicia, regularon las instituciones de protección pública de menores al amparo del título competencial de legislación civil, siendo esta última comunidad quien en 2006 ha regulado en normas civiles el conjunto de la actuación administrativa –también la desarrollada en situaciones de riesgo- en materia de protección de menores y las instituciones jurídicas a través de las que se

articula esta actividad. El resto de comunidades autónomas, al no tener competencia en materia de legislación civil, deben aplicar directamente lo dispuesto en el Código civil con relación a la tutela y la guarda administrativa y lo relativo al acogimiento familiar (Defensor del Pueblo, 2009).

La Ley 1/1996, de 1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor (en adelante LOPJM), constituye un paso adelante decisivo en el proceso de renovación y construcción de un nuevo sistema jurídico público de protección de menores, iniciado tras la aprobación de la Constitución. Esta Ley vino a dar respuesta a ciertas lagunas y dudas interpretativas planteadas tras la reforma del Código Civil, operada por la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, que incorporó a nuestro ordenamiento nuevos instrumentos para la protección pública de los menores.

La Ley estableció unas bases generales del sistema de protección pública de menores en el conjunto del territorio, que finalmente tuvo la virtualidad deseada al servir de referencia a las comunidades autónomas al regular esta materia. Y es así como el conjunto de comunidades autónomas han regulado los respectivos sistemas de protección pública de menores, considerando el marco general establecido en la LOPJM.

5.1.2. El menor como sujeto de derechos

En nuestro ordenamiento, los menores tienen atribuida plena capacidad jurídica, esto es, capacidad para ser sujetos de derechos y obligaciones. Sin embargo, no tienen reconocida plena capacidad de obrar. En consecuencia, los menores no pueden ejercer por sí mismos todos sus derechos. En su condición de personas en desarrollo, los menores adquieren capacidad para ejercer sus derechos de forma progresiva, en función de su grado de madurez y los distintos estadios en que la legislación gradúa su capacidad de obrar. Por ello, corresponde a los representantes legales –padres, tutores o, en su caso, autoridades públicas– complementar la falta de capacidad de obrar de los menores. Así, una de las obligaciones inherentes a la patria potestad, es la representación legal de los hijos, vía para complementar su falta de capacidad de obrar.

En España, todos los menores gozan de los derechos y la protección que les reconoce nuestro ordenamiento jurídico, sin ningún tipo discriminación por razón de nacimiento, nacionalidad, raza, sexo, deficiencia o enfermedad, religión, lengua, cultura, opinión o cualquier otra circunstancia personal, familiar o social (art. 3 de la LOPJM).

El principio del interés superior del menor constituye el eje de todo el Derecho relativo a los menores. Este principio permite calificar el Derecho de menores como un Derecho estatutario, en atención a la especial protección que el ordenamiento brinda a estas personas en todos los ámbitos. La aplicación de este principio supone que en todas las decisiones que adopten las instituciones públicas o los sujetos privados deberá primar el interés superior del concreto menor, sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir (art. 2 LOPJM).

Los menores tienen reconocido en nuestro ordenamiento el derecho a ser oídos en el proceso de adopción de todas aquellas decisiones que les afectan. Este derecho, está estrechamente vinculado a su condición de personas en desarrollo, que

sólo de forma progresiva adquieren plena capacidad para ejercer por sí mismos todos sus derechos.

La Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989) reconoce a los menores el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten y obliga a los Estados a garantizar este derecho, en especial en el marco de los procedimientos judiciales o administrativos.

Así mismo, la Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, y las diversas leyes autonómicas dictadas en materia de protección de menores, proclaman el derecho del menor ser escuchado.

El análisis de la legislación estatal y autonómica en materia de protección pública de menores pone de relieve que las situaciones de desprotección en que se pueden encontrar los menores son riesgo, dificultad social y desamparo. Sin perjuicio, de que buena parte de las leyes autonómicas contemplan, así mismo, medidas de prevención dirigidas, precisamente, a evitar que los menores se encuentren en situación de desprotección. Pues bien, a continuación se analizan cada una de las referidas situaciones de desprotección: riesgo, dificultad social y desamparo.

a) *La protección pública de los menores en situación de riesgo*

Los menores padecen una situación de riesgo cuando su bienestar y desarrollo personal o social se ve perjudicado por cualquier circunstancia personal, social y familiar y, para su protección efectiva, la Administración competente debe adoptar medidas que no hagan necesaria su separación del núcleo familiar.

La regulación de la situación de riesgo y las medidas de protección en este ámbito se dirige precisamente a prevenir situaciones de desamparo. A partir de la incorporación de la figura de la tutela administrativa de los menores desamparados a nuestro ordenamiento (año 1987), la autoridad judicial comenzó a propugnar una interpretación restrictiva del desamparo y estableció que las administraciones

debían actuar previamente en el entorno socio-familiar, con el fin de evitar la adopción de medidas de protección que impliquen la separación del menor de su familia. El primer paso en la dirección indicada por los tribunales lo dieron, en 1995, algunos legisladores autonómicos (Asturias, Madrid y Murcia). Un año después, la Ley 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, encomienda a las administraciones “la prevención y reparación de situaciones de riesgo” (art. 12). La propia Ley dispone, en el art. 17, que “en situaciones de riesgo de cualquier índole que perjudiquen el desarrollo personal o social del menor, que no requieran la asunción de la tutela por ministerio de la Ley, la actuación de los poderes públicos deberá garantizar en todo caso los derechos que le asisten y se orientará a disminuir los factores de riesgo y dificultad social que incidan en la situación personal y social en que se encuentra y a promover los factores de protección del menor y su familia. Una vez apreciada la situación de riesgo, la entidad pública competente en materia de protección de menores pondrá en marcha las actuaciones pertinentes para reducirla y realizará el seguimiento de la evolución del menor en la familia”. A continuación, el art. 18 regula las actuaciones en situación de desamparo y remite a lo dispuesto en el art. 172 del Cc. Ahora bien, según se ha puesto de relieve con anterioridad, estos preceptos de la LOPJM tienen carácter supletorio de los que dictan las comunidades autónomas con competencia en materia de asistencia social, tal como se dispone en la disposición final 21ª de la propia Ley.

Así, entre las medidas de protección que las diversas normas contemplan para hacer frente a las situaciones de riesgo de los menores se encuentran: la asistencia acompañada del menor a centros educativos; la ayuda a domicilio dirigida a favorecer la atención del menor y hacer posible su permanencia en la familia; la atención en centros de día, fuera del horario escolar; la intervención psicoterapéutica; programas educativos o, en definitiva, cualquier otra medida que permita neutralizar o minimizar los factores de riesgo.

b) *La protección de menores en situación de dificultad social*

Como ha quedado dicho, los menores en dificultad social serían aquellos que por su situación de grave inadaptación pudieran encontrarse en riesgo de causar perjuicios a sí mismos o a terceros.

La acción administrativa protectora en relación a los menores en dificultad social tiene por objeto detectar, prevenir y neutralizar situaciones de inadaptación, marginación o exclusión social. Las Administraciones deben adoptar las medidas de protección que permitan garantizar a estos menores el pleno desarrollo de su personalidad y evitar que puedan adentrarse en el camino de la delincuencia juvenil. Por ello, es fundamental que las administraciones desarrollen en este ámbito una intensa actuación preventiva y protectora.

Sin embargo, lo cierto es que nos encontramos ante la situación de desprotección de menores regulada de forma más desigual por las distintas comunidades autónomas. Todavía se sigue produciendo una cuestionable vinculación entre las medidas administrativas de protección pública de los menores y las adoptadas en el ámbito de la reforma o justicia juvenil. Así, en algún caso, el legislador autonómico caracteriza a los menores en situación de conflicto social, incorporando a este ámbito aquéllos a los que se aplican medidas de reforma en el marco de la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal.

Por su parte, alguna comunidad prevé establecer para los menores en situación de dificultad social la medida de ingreso en un centro de reeducación, destinado a menores a los que se aplican medidas judiciales de reforma. Por otra parte, por lo que se refiere al ámbito subjetivo de actuación -los menores que podrían encontrarse en dificultad social- tampoco ha sido regulado con el mismo alcance en el conjunto del Estado. Así, algunas leyes se refieren exclusivamente a los adolescentes o menores que hubieran cumplido doce años (Asturias, Cataluña, Madrid, País Vasco, en esta última Comunidad a partir de los 13 años). En cambio, de forma más amplia, otras leyes contemplan los menores en general (Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Galicia, Navarra, La Rioja y Valencia).

Así mismo, existen diferencias en cuanto a la forma en que las distintas normas caracterizan a estos menores. En unos casos se pone el acento en la conducta antisocial del menor y, en otros, se incide en la situación de inadaptación que padece. Así, algunas leyes hablan de menores en situación de conflicto social como aquellos cuya conducta altera de manera grave las pautas de convivencia y comportamiento social generalmente aceptadas, que provocan un riesgo evidente de causarse daños a ellos mismos o perjudicar terceras personas (Cataluña, Madrid y Valencia (en esta última Comunidad la norma se refiere a los menores con conductas inadaptadas). En cambio, en otros casos, se pone el acento en la situación de inadaptación que padece el menor, y que pudiera comportar perjuicios para sí mismos o para terceros (Andalucía, Castilla- La Mancha, Galicia, Navarra). En el caso de las Comunidades de Castilla y León y la Rioja, la norma habla de menores con graves problemas de socialización, inadaptación o desajuste social y contempla la existencia de centros específicos. Y en el País Vasco la norma se refiere a los adolescentes con problemas de conducta⁸. Por otra parte, en algún caso se contempla expresamente, entre los menores en situación de dificultad social, aquellos que han realizado una conducta tipificada como delito o falta y todavía no han cumplido los 14 años, edad a partir de la cual es posible exigirles responsabilidad penal e imponerles judicialmente medidas de reforma (Castilla-La Mancha y Galicia).

c) *La protección de los menores desamparados*

La situación de desamparo es definida por el art. 172.1 del Código Civil como aquella “que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material”.

A la vista de esta definición legal, la doctrina ha elaborado el concepto de desamparo caracterizado por la concurrencia de tres requisitos. Uno de carácter objetivo: el menor se encuentra en una situación de hecho u objetiva de

desprotección. El otro de carácter subjetivo: el incumplimiento o inadecuado cumplimiento por parte de los representantes legales de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores. Y un nexo causal entre el incumplimiento de los deberes de protección y la situación de hecho que padece el menor.

Aunque en realidad, el elemento decisivo para establecer si la situación de un menor debe ser calificada de desamparo viene determinado por el tipo de medidas de protección que es conveniente adoptar: si requieren la separación del menor de sus padres u otros responsables.

La competencia para constatar si un menor padece una situación de desamparo la tiene atribuida la entidad pública a la que, en el respectivo territorio, se haya encomendado la protección de los menores (art. 172.1 Cc). El conjunto de legisladores autonómicos han atribuido a la respectiva Administración autonómica la competencia para verificar a través del procedimiento legalmente establecido y declarar, cuando sea pertinente, la situación de desamparo de los menores y asumir, por tanto, su tutela.

La Administración, en la medida que actúa como poder público, debe dictar la resolución administrativa de desamparo a través del procedimiento legalmente establecido. En el supuesto de que, tras las comprobaciones iniciales, la Administración considere que el menor podría encontrarse en situación de desamparo, deberá incoar y tramitar el oportuno procedimiento administrativo para conocer la efectiva situación del menor.

La propia Convención de Derecho del Niño de Naciones Unidas establece una reserva de procedimiento para adoptar medidas de protección del menor que impliquen la separación de su familia. El art. 9.1 de la CDN dispone que cuando los Estados determinen que el interés superior del menor requiere la separación de sus padres, actuarán de “conformidad con la ley y los procedimientos aplicables”.

No obstante, cuando la urgencia del caso así lo requiera, la Ley podrá habilitar a la Administración a adoptar medidas cautelares urgentes que le permitan prestar al menor la atención inmediata que precise, incluso antes de iniciarse el procedimiento. A continuación se tramitaría el procedimiento que, en su caso, podrá finalizar con la declaración de desamparo y la consiguiente asunción de la tutela del menor por la Administración.

5.1.3. La praxis de los educadores sociales en los centros de menores de protección

Es difícil ser educador de un centro de menores de protección y no caer en las tentaciones y tópicos acerca de las conductas de los menores. Máxime, teniendo en cuenta que el ser humano tiende a educar como fue educado. Es por ello, que a lo largo de esta tarea no nos podemos olvidar de los valores implícitos que existen en cada persona que se dedica a esta labor y tampoco la metodología que va a utilizar en aras de educar a los menores desprotegidos y que en algunos casos muestran conductas poco adaptativas, influenciados evidentemente por el estilo de vida que han tenido antes de llegar al centro en cuestión.

La tarea se convierte en mucho más ardua y compleja, de lo que pudiera parecer en un principio, cuando hablamos de menores adolescentes que conviven en estos centros, ya que no hay que olvidar los frecuentes y recurrentes prejuicios sociales en torno a esta edad y a las conductas de quienes están en esa etapa evolutiva.

“El educador debe explicitar valores, reflexionar sobre ellos con el adolescente, sin imponerlos. La idea que tenga el adulto sobre la adolescencia va a influir en su relación con él. No es lo mismo partir del carácter intencional y perfectible de la conducta de quien está en un periodo de transición hacia la vida adulta, que con nuestra ayuda debe construir su identidad y su autonomía, a creer en el adolescente conflictivo y contestón que nos va a cuestionar nuestra autoridad, por su maldad. Con frecuencia estas actitudes implícitas suelen llevar a una profecía autocumplida, al conducirlo a conductas según el significado que damos a las etiquetas” (Suárez En AAVV, 2000, p. 147).

La labor educativa del educador adquiere un valor incalculable en la vida de estos menores, que por razones ajenas a su voluntad, se ven apartados de su ámbito familiar, con todo lo que ello conlleva para su desarrollo psicosocial futuro.

Por lo tanto, la labor que sus tutores han realizado de manera deficitaria, tiene que ser paliada por el educador social, con lo cual este último, no se puede eximir de la responsabilidad que tiene a nivel laboral y de la responsabilidad humana que tiene a nivel personal a fin de reconducir el estado psicoafectivo del “menor protegido”. Para ello, conocer la realidad desde donde proviene el menor le puede servir para explicarse por qué el menor se comporta de una u otra forma.

Teniendo en cuenta que su familia de origen no ha desempeñado su papel como canalizadora y propiciadora de una paulatina socialización de forma correcta por parte del menor, le compete a los educadores, de cualquier centro de protección, configurarse como factores de socialización del menor, a fin de propiciar que éstos tengan armas suficientes para desenvolverse día a día en sus vidas personales y poder estar preparados, en su caso, para volver a la familia de origen con unas mayores capacidades de afrontamiento de la realidad existente.

El educador social se constituye así, en un agente formativo que trabaja en el seno de grupos humanos procurando despertar en ellos las actitudes y valores necesarios para alcanzar los fines apuntados, además de transmitir los conocimientos que los miembros de las colectividades requieren para convertirse en los gestores de sus propias vidas, individuales y colectivas.

En este sentido, Rodríguez (En Pérez Serrano, 1998) apunta que la educación social se puede caracterizar mediante las siguientes notas:

a) Supone una intervención desde el ámbito socioeducativo: esto implica básicamente que las acciones se ponen en marcha desde un punto de vista educativo para ejercer sus influencias en la dimensión social de las personas.

b) Pretende corregir la concepción clásica de institucionalización: en virtud de ello, la educación social tiene alcance en cualquiera de los entornos donde los

individuos se desenvuelven y no sólo en las instituciones que tradicionalmente han estado vinculadas a la formación.

c) Media en la socialización de los individuos: la educación social está llamada a intervenir en el desarrollo de las personas procurando una maduración social adecuada de las mismas.

d) Propone acciones ajenas a lo subsidiario y asistencial: es ésta una de las características más específicas de la educación social. Ésta trata de sensibilizar a las personas, con el objetivo de que tomen conciencia de la realidad en la que viven, de sus necesidades e intereses, lo cual les llevaría a emprender acciones que mejoren la calidad de vida de toda la comunidad.

El educador social, en el centro de menores de protección, se presenta pues como el “sustituto” educativo de la familia de origen y tiene que abogar por realizar un papel dinámico, reflexivo, colaborativo... que posibilite en el menor la garantía de protegerle, a la par que le ayuda a ser consciente de su situación personal, a fin de desarrollar su identidad y poseer mayores mecanismos para enfrentarse a todos los retos sociales que va a tener que desempeñar a lo largo de su vida.

Convendría darse cuenta que si el menor se siente protegido y “acoge” a uno o varios educadores como referentes, tendrá menos posibilidades de cometer actos violentos y/o delictivos que, en última instancia, le puedan llevar a un centro de reforma de su conducta.

5.2. La función reformadora. La Ley Orgánica del Menor

“Hasta el momento estábamos acostumbrados, cuando hablábamos de menores y justicia, a ver a éstos como sujetos víctimas de la violencia, abusos o negligencia por parte de diferentes figuras adultas, pero no como sujetos actuantes de violencia sobre otras personas” (Romero, 2011, p. 77)

De alguna manera, la función reformadora y las medidas por las que se implementa, cumplen una función protectora, en tanto en cuanto la filosofía de su diseño intenta disipar las conductas disruptivas que un menor ejecuta y que de alguna manera están dificultando una vida “sana y normalizada” del mismo. Es por ello por lo que a lo largo de los últimos años, algunos jueces han impuesto medidas “ejemplificadoras” que apuestan por la reinserción del menor en riesgo.

Por Decreto de 11 de junio de 1.948 se aprobó el Texto Refundido de la Legislación de los Tribunales Tutelares de Menores, en vigor hasta hace relativamente poco tiempo. El cual no responde ni a las exigencias constitucionales ni a las provenientes de los convenios internacionales y de las recomendaciones del Consejo de Europa, ya que en él se regula la actuación “punitiva” o sancionadora del Estado sobre el menor, estableciéndose los comportamientos que deben ser objeto de medidas sancionadoras, concretándose las medidas que pueden imponerse y regulándose el procedimiento que los tribunales tutelares de menores deben seguir para su imposición (Defensor del Pueblo, 1991).

Las nuevas exigencias y demandas sociales, requerían que dicho texto se actualizara a fin de adaptarse a la situación social actual y posibilitar que los menores infractores tuvieran una posibilidad de reeducación y posterior reinserción. De ahí que se creara la Ley Orgánica de 1992 y posteriormente la Ley Orgánica de 2000.

La Ley 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM) ha posibilitado una modificación de las anteriores leyes en torno a dicha cuestión, en los siguientes puntos:

- Modificación de la franja de edad penal.
- Incremento del catálogo de medidas.
- Incremento de la duración de las medidas.
- Permanencia dentro del sistema.
- Aparición de nuevas problemáticas.
- Incremento del número de medidas.
- Necesidad de aumentar los recursos destinados a la ejecución de medidas.

Siendo conveniente resaltar que la ley se aplica a aquellos menores que hayan cometido infracciones de naturaleza penal con edades comprendidas entre los 14 y 17 años, a diferencia de la anterior ley, cuyo ámbito de aplicación se refería a edades comprendidas entre 12 y 16 años. Y establece la posibilidad de aplicación, en determinados casos, a jóvenes entre 18 y 21 años.

La aplicación de esta ley se fundamenta en las edades de los menores que cometen los actos delictivos, realizándose una división por edades en base a un criterio biológico puro:

- De 0 a 14 años: no representan responsabilidad penal y se remiten a protección jurídica del menor.
- De 14 a 18 años: a los que se aplica la ley en su globalidad, diferenciando entre la franja de 14 a 16 años y la de 16 a 18 años, ya que los primeros al presentar un menor grado de madurez se les trata con mayor precaución.
- De 18 a 21 años: se han de dar una serie de circunstancias para que se pueda aplicar a estos jóvenes:

Objetivos: falta o delito menos grave, inexistencia de violencia o intimidación en las personas, inexistencia de grave peligro para la vida o integridad personal y no haber sido condenado previamente como mayor de 18 años.

Subjetivas: que las circunstancias personales y el grado de madurez así lo aconsejen.

Procesales: Informe favorable del equipo técnico-pericial.

La ley establece un catálogo de 14 medidas, algunas de ellas de nueva creación, como es el caso de la permanencia de fin de semana en domicilio, la asistencia a un centro de día, la realización de tareas socioeducativas o la convivencia en grupo educativo.

Las medidas que pueden imponer los Jueces de Menores, ordenadas según la restricción de derechos que suponen, son las siguientes:

1) Internamiento en régimen cerrado

Los menores sometidos a esta medida residirán en el centro y desarrollarán en el mismo las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.

2) Internamiento en régimen semiabierto

Los menores sometidos a esta medida residirán en el centro, pero realizarán fuera del mismo alguna o algunas de las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio, establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida.

La actividad o actividades que se realicen en el exterior se ajustarán a los horarios y condiciones establecidos en el programa individualizado de ejecución de la medida.

3) Internamiento en régimen abierto

Los menores sometidos a esta medida llevarán a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios normalizados del entorno, residiendo en el

centro como domicilio habitual, con sujeción al programa y régimen interno del mismo.

Las actividades en el exterior se llevarán a cabo conforme a los horarios y condiciones de realización establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida.

En general, el tiempo mínimo de permanencia en el centro será de ocho horas, y el menor deberá pernoctar en éste. No obstante, cuando el menor realice en el exterior una actividad formativa o laboral cuyas características lo requieran, la entidad pública podrá proponer al Juzgado de Menores, la posibilidad de no pernoctar en el centro durante un periodo determinado de tiempo.

Cuando la entidad pública entienda que las características personales del menor y la evolución de la medida de internamiento en régimen abierto lo aconsejen, podrá proponer al Juzgado de Menores que aquella continúe en viviendas e instituciones de carácter familiar ubicadas fuera del recinto del centro, bajo el control de dicha entidad.

4) Internamiento terapéutico

En los centros de esta naturaleza se realizará una atención educativa especializada o tratamiento específico dirigido a personas que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas...Esta medida podrá aplicarse sola o como complemento de otra medida.

Los especialistas correspondientes elaborarán un programa de tratamiento de la problemática objeto del internamiento, con las pautas sociosanitarias recomendadas y, en su caso, los controles para garantizar el seguimiento.

5) Tratamiento ambulatorio

En dicho programa de tratamiento, se establecerán las pautas sociosanitarias recomendadas, los controles que ha de seguir el menor y la periodicidad con la que ha de asistir al centro, servicio o institución designada, para su tratamiento, seguimiento o control.

6) Asistencia a un centro de día

Las personas sometidas a esta medida, residirán en su domicilio habitual y acudirán a un centro, plenamente integrado en la comunidad, a realizar actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio.

Se ha pasado de una duración máxima de 2 años, prevista en la Ley de 1992 a una duración de hasta 12 años o hasta 15 años (en caso de terrorismo) por parte del menor infractor dentro del sistema de reforma.

El profesional designado por la entidad pública, en coordinación con dicho centro, se entrevistará con el menor para evaluar sus necesidades y elaborar el programa de ejecución, en el que constarán las actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio que el menor realizará, la periodicidad de la asistencia al centro de día y el horario de asistencia, que deberá ser compatible con su actividad escolar, si está en el período de enseñanza obligatorio y, en la medida de lo posible, con su actividad laboral.

7) Permanencia de fin de semana

Las personas sometidas a esta medida permanecerán en su domicilio o en un centro hasta un máximo de treinta y seis horas entre la tarde o noche del viernes y la noche del domingo, a excepción del tiempo que deban dedicar a las tareas socio-educativas asignadas por el Juez.

Una vez aprobado el programa individualizado de ejecución de la medida por el Juez de Menores, la entidad pública lo pondrá en conocimiento del menor con

indicación de la fecha en la que se dará inicio al cumplimiento de la medida, en el domicilio o en el centro designado, el lugar donde deberá presentarse para realizar las tareas socioeducativas asignadas y el horario de éstas.

8) Libertad vigilada

En esta medida se ha de hacer un seguimiento de la actividad de la persona sometida a la misma y de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional, o al lugar de trabajo, según cada caso, procurando ayudar a aquella a superar los factores que determinaron la infracción cometida. El menor infractor sometido a esta medida tendrá una serie de obligaciones:

- Obligación de asistir con regularidad al centro docente correspondiente.
- Obligación de someterse a programas de tipo formativo, cultural, educativo, profesional, laboral, de educación sexual, de educación vial u otros similares.
- Prohibición de acudir a determinados lugares, establecimientos o espectáculos.
- Prohibición de ausentarse del lugar de residencia sin autorización judicial previa.
- Obligación de residir en un lugar determinado.
- Obligación de comparecer personalmente ante el Juzgado de Menores o profesional que se designe, para informar de las actividades realizadas y justificarlas.
- Cualesquiera otras obligaciones que el Juez, de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal, se estime oportuna para la reinserción social del sentenciado.

9) Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo

Para la ejecución de la medida, la entidad pública seleccionará a la persona, familia o grupo educativo que considere más idóneo, entre los que se hayan ofrecido y acepten voluntariamente la convivencia. En el proceso de selección se

escuchará necesariamente al menor y, cuando sea el caso, a sus representantes legales.

La persona o personas que integren la familia o grupo educativo, que acepten convivir con el menor, deberán estar en pleno ejercicio de sus derechos civiles y tener unas condiciones personales, familiares y económicas adecuadas. La inexistencia de persona, familia o grupo educativo idóneo que acepte la convivencia, se pondrá en conocimiento inmediato del Juez de Menores.

La persona, familia o grupo educativo que asuma la convivencia, adquirirá las obligaciones civiles propias de la guarda y deberá colaborar con el profesional designado en el seguimiento de la medida. Durante la ejecución de la medida, el menor conservará el derecho de relacionarse con su familia, salvo que haya una prohibición judicial expresa.

10) Prestaciones en beneficio de la comunidad

La persona sometida a esta medida, que no podrá imponerse sin su consentimiento, ha de realizar las actividades no retribuidas que se le indiquen, de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad.

Las prestaciones del menor no serán retribuidas, cada jornada de prestaciones no podrá exceder de cuatro horas diarias si el menor no alcanza los 16 años, ni de ocho horas si es mayor de dicha edad.

Si el menor no aceptara las actividades propuestas o sus condiciones de realización y no hubiera otras actividades disponibles adecuadas a sus aptitudes personales o no se pudieran variar las condiciones, el profesional designado lo pondrá en conocimiento inmediato del Juez de Menores a los efectos oportunos.

11) Realización de tareas socio-educativas

La persona sometida a esta medida ha de realizar, sin internamiento ni libertad vigilada, actividades específicas de contenido educativo encaminadas a facilitarle el desarrollo de su competencia social.

12) Amonestación

Esta medida consiste en la reprensión de la persona llevada a cabo por el Juez de Menores y dirigida a hacerle comprender la gravedad de los hechos cometidos y las consecuencias que los mismos han tenido o podrían haber tenido, instándole a no volver a cometer tales hechos en el futuro.

Para la ejecución sería necesaria la utilización de un lenguaje claro y apropiado a la edad y nivel cultural del destinatario. Se realiza en un acto único que tiene lugar en la sede judicial. Se aplicará en aquellos casos:

- De escasa gravedad de los hechos.
- Donde no se haya empleado violencia o intimidación.
- Donde existía una buena integración del menor a todos los niveles.
- En los que haya reparado o se comprometa a reparar a la víctima.
- Donde el sujeto no sea reincidente.

13) Privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos a motor, o el derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas.

14) Inhabilitación absoluta

La medida de inhabilitación absoluta produce la privación definitiva de todos los honores, empleos y cargos públicos sobre el que recayere, aunque sean electivos; así como la incapacidad para obtener los mismos o cualesquiera otros honores, cargos o empleos públicos y a la de ser elegido para cargo público, durante el tiempo de la medida.

Las medidas de internamiento constarán de dos períodos: el primero se llevará a cabo en el centro correspondiente, conforme a la descripción efectuada en el apartado anterior, el segundo se llevará a cabo en régimen de libertad vigilada, en la modalidad elegida por el Juez. El equipo técnico deberá informar respecto del contenido de ambos períodos y el Juez expresará la duración de cada uno en la sentencia.

Para la elección de la medida o medidas adecuadas, tanto por el Ministerio Fiscal y el letrado del menor en sus postulaciones como por el Juez en la sentencia, se deberá atender de modo flexible, no sólo a la prueba y valoración jurídica de los hechos, sino especialmente a la edad, las circunstancias familiares y sociales, la personalidad y el interés del menor, puestos de manifiesto los dos últimos en los informes de los equipos técnicos y, en su caso, de las entidades públicas de protección y reforma de menores. El Juez deberá motivar la sentencia, expresando con detalle las razones por las que se aplica una determinada medida, así como el plazo de duración de la misma, a los efectos de la valoración del mencionado interés del menor.

La Ley se aplica, como decíamos, a aquellos menores que han cometido los hechos con edades comprendidas entre 14 y 17 años, pero los menores permanecen dentro del sistema de reforma hasta finalizar el cumplimiento de la medida, con independencia de que hayan alcanzado la mayoría de edad.

El cambio de la franja de edad y la prolongación de la permanencia dentro del sistema ha hecho que los perfiles de los menores y jóvenes hayan variado, siendo necesario dar respuesta de forma habitual a problemas que no se daban con tanta asiduidad anteriormente. Entre estas nuevas problemáticas tenemos: mayor consumo de drogas por parte de los menores, pertenencia a tribus urbanas, en algún caso violentas, violencia escolar, violencia intrafamiliar...

A las nuevas necesidades a cubrir, derivadas de los perfiles de los nuevos menores y jóvenes que pasaron a depender del sistema de justicia juvenil, hay que unir la ausencia de experiencia en el sistema anterior de reforma en torno a esa nueva población, que hasta el día 13 de enero de 2001 había dependido del sistema penal de adultos.

Consecuencia de la variación en la franja de edad y del incremento en la duración de las medidas que genera un efecto acumulativo, se ha producido un importante incremento en el número de casos que anualmente hay que atender.

Este incremento, junto con el debate público existente acerca de mitigar este fenómeno, ha provocado que los políticos de las diversas comunidades autónomas concedan subvenciones que ayuden a crear programas y recursos de atención a estos menores agresores.

Desde la entrada en vigor de dicha ley hasta nuestros días, han existido multitud de voces críticas desde diversos estamentos en torno a la misma, entre ellas podemos destacar:

- La policía y la guardia civil centran sus críticas en el incremento de la inseguridad ciudadana que se ha provocado a raíz de esta ley y su puesta en práctica.
- Los fiscales y los jueces se centran en la falta de medios que tienen para llevar a cabo sus funciones y la falta de recursos para ejecutar la detención de los menores infractores.
- Las comunidades autónomas piden una mayor transferencia por parte del Estado en cuanto a medios materiales y humanos para llevar a cabo las nuevas competencias que se reflejan en la ley.
- Las asociaciones de víctimas, critican el desprecio a las víctimas y tachan la ley de excesivamente blanda con los infractores.

A esto hay que unir corporaciones y asociaciones vecinales que se lanzan a la calle, para evitar la apertura de nuevos centros para menores infractores dentro de sus términos municipales, lo que no deja de ser paradójico en tanto en cuanto la masa social a la par reclama un mayor periodo de tiempo de dichos menores en estos centros de reforma, solicitando a las autoridades competentes menor tolerancia con el delito y sus autores.

5.3. Terapia familiar sistémica como medio de protección, prevención e intervención en violencia familiar

Debido a los procesos convivenciales en donde aparece la violencia ascendente, cada vez existen mayor cantidad de servicios que intentan paliar dicho fenómeno. La comunidad de intervención terapéutica como ente investigativa es más consciente de que el núcleo familiar es un sistema y para mitigar las conductas de uno de sus miembros, todos deben modificar algunas de sus actitudes, es por ello que el enfoque sistémico está ganando adeptos con respecto al cognitivo conductual.

A fin de dar a conocer la capacidad de la terapia como filtro “reeducativo”, en este apartado exponemos los entresijos de la misma, para posteriormente y ya en el marco investigativo de este estudio plantearnos en qué medida ayuda la terapia a estas familias que se ven inmersas en un bucle violento.

5.3.1. Antecedentes y principios de la terapia familiar sistémica

Más allá del enfoque al que se esté adscrito como terapeuta, la terapia familiar contiene el objetivo implícito de indagar sobre el modo que tienen de relacionarse los distintos miembros de una unidad familiar, a fin de averiguar por qué ocurren los problemas entre esos miembros y cómo se pueden llegar a solventar.

La familia como objeto de intervención terapéutica específica tiene poco tiempo en la psicología en general. Es a partir de la 2ª Guerra Mundial cuando podemos hablar de Terapia Familiar como movimiento que impulsa el interés en Psiquiatría por la familia del enfermo mental. La Psiquiatría es una disciplina que trata la enfermedad mental de diferentes maneras dependiendo del modelo en que se encuadre. Así, tenemos diferentes modelos teóricos:

- El modelo biológico: explica esencialmente la psicopatología en términos de perturbaciones orgánicas o bioquímicas del funcionamiento cerebral.
- El modelo conductista: Considera que los comportamientos humanos son adaptativos, adquiridos y mantenidos por mecanismos de aprendizaje. Su evolución más reciente es la rama cognitiva.
- El modelo psicodinámico: No tiene una verificación cuantificable. Explica la personalidad humana como una constelación de fuerzas intrapsíquicas que se reflejan en las pulsiones, las necesidades, los rasgos y las aptitudes específicas del individuo.
- El modelo ecosistémico: Considera al individuo en su entorno inmediatamente significativo (contexto familiar, sociocultural, económico,...). Las alteraciones mentales del sujeto se consideran en conexión con los comportamientos y las expectativas de otros miembros del contexto en el cual evoluciona.

El surgimiento de la Terapia Familiar se produce en Estados Unidos en la década de los años 50 y viene determinado por el final de la Segunda Guerra

Mundial, como hemos comentado, y la Guerra de Corea, de las que todavía se sufrían sus consecuencias a nivel familiar: duelos, separaciones y conflictos familiares, como secuelas de gran cantidad de tragedias. La terapia familiar sistémica aparece como resultado del empleo del enfoque sistémico en el estudio del origen y tratamiento de la esquizofrenia, después de haber ensayado con los enfoques terapéuticos vigentes y tras evaluar las experiencias e investigación. Ésta es la primera vez que se ponía a la familia y sus relaciones como el centro de la atención y estudio de una manera integrativa. Hay varios acontecimientos históricos que impulsaron la creación de este nuevo enfoque en terapia familiar, como nos indican Bermúdez y Brik (2010):

- Bateson, junto con Jackson, Haley y Weakland (1956), desarrollan una teoría sobre la esquizofrenia fundamentada en el “doble vínculo”, que parte de la idea de que los comportamientos de un esquizofrénico en el contexto familiar, son un intento de adaptarse a una forma de comunicarse confusa y contradictoria.

- En 1958 Jackson funda el Mental Research Institute (MRI) (Palo Alto, California) y forma un grupo de terapeutas investigadores cuyo objetivo es la incorporación de la Teoría General de los Sistemas¹¹, y la Cibernética¹², a las interacciones dentro del sistema familiar.

¹¹ Desde la Teoría General de los Sistemas se pone de relieve que de igual forma que hay un sistema solar o el ser humano tiene un sistema nervioso, la familia constituye un sistema formado por las continuas interacciones entre sus miembros y su relación, como una totalidad, con el exterior.

¹² La Cibernética se basa en el supuesto de que las funciones de control, intercambio de información y procesamiento de la misma, siguen los mismos principios, independientemente de que se apliquen a máquinas, organismos o estructuras sociales. Los conceptos característicos que desde este campo se extrapolan al de la terapia familiar son los de: feedback o retroalimentación, homeostasis y morfogénesis.

En 1960, Satir, miembro de este equipo de investigación publica *Terapia familiar conjunta*¹³, donde deja explícita la idea, hasta ese momento no contemplada, de trabajar conjuntamente terapeuta y grupo familiar.

- En los años 60 Minuchin, en la Philadelphia Child Guidance Clinic, desarrolla otro modelo de trabajo familiar a partir de su práctica clínica con familias multiproblemáticas y desestructuradas, que se denomina “enfoque estructural”. Este autor ha realizado grandes aportaciones al campo de la terapia familiar sistémica, gracias a sus trabajos con familias psicósomáticas, en las que incluyó las familias con miembro con anorexia y las familias multiproblemáticas.

Así pues, el desarrollo histórico de los modelos sistémicos va inexorablemente unido a la evolución de la terapia familiar, y fue en la década de los años 50-60 donde terapeutas psicoanalíticos comenzaron a incluir a la familia en las terapias. Existiendo a partir de los 60 “*un alejamiento de los planteamientos psicoanalíticos y un predominio de la teoría de la comunicación. Por un lado el grupo de Palo Alto en E.E.U.U, a partir del estudio de Gregory Bateson sobre la comunicación entre el esquizofrénico y su familia, genera su teoría del doble vínculo que explica la esquizofrenia como un intento límite para adaptarse a un sistema familiar con estilos de comunicación incongruentes o paradójicos*” (Ruiz y Cano, 2010, p. 1).

En los últimos 20 años el modelo Sistémico Familiar ha logrado una gran difusión y aceptación en Europa dada la eficacia de su aplicación en las distintas áreas asistenciales: Psicología, Psiquiatría, Medicina y Trabajo Social, así como en las áreas de la Educación, la Mediación, la Empresa, las organizaciones y también en el campo de los conflictos políticos. Es de destacar que en los últimos 10 años el surgimiento y consolidación del Modelo Transcultural Ecosistémico, que ha permitido a los profesionales disponer de un nuevo enfoque que incluye:

¹³ Ni esta referencia, ni la anterior (Bateson, Jackson...) aparecen en las referencias bibliográficas porque han sido citadas a través del trabajo de Bermúdez y Brik (2010), pero en ningún caso fueron consultadas.

- Una sensibilidad cultural imprescindible de los profesionales para abordar los diferentes cambios contextuales que han aparecido en las diversas sociedades como consecuencia de la globalización (inmigración entre otras).

- Una mirada cultural nueva a los diversos problemas que presentan individuos, parejas y familias quienes plantean nuevos desafíos y conflictos culturales.

“El enfoque sistémico, también conocido como ecológico o estructuralista pone el énfasis en las relaciones al interior de la familia en el presente, revaloriza el rol del "paciente designado", la utilidad, valor simbólico y ganancia secundaria del síntoma para el sistema familiar. También destaca como característica de este enfoque la contextualización en el sistema familiar de cualquier evento acción o juicio, considera que la mayoría de las cosas o eventos no tiene por sí mismas un valor intrínseco, sino dependiendo de la función que cumple para el sistema” (Carmen, 2010, p. 1).

Otra característica resaltante de la terapia familiar viene a ser el papel del terapeuta, que trabaja "desde adentro", es decir el terapeuta establece alianzas con los distintos miembros del sistema familiar, utilizando para ello los códigos, canales y modismos propios del sistema. En cierta medida se parece al quehacer del antropólogo que para estudiar un grupo humano trata de integrarse, de descubrir y manejar sus códigos, mimetizarse, parecer uno de ellos hasta entender y vivenciar su punto de vista, sólo que no se desprende de su visión científica y misión terapéutica.

Además de las técnicas y recursos propios del enfoque, el terapeuta sistémico se sirve de abordajes, técnicas y usos propios del enfoque psicodinámico, de la terapia racional emotiva, la modificación de conducta y otros debido a la naturaleza integrativa del enfoque sistémico.

La terapia familiar sistémica, al igual que la teoría general de sistemas, perciben al saber, la ciencia y todo en la naturaleza, como un todo integrado por

conexiones sutiles y firmes, en donde la posición y movimiento repercute en los demás miembros del sistema.

5.3.2. Terapia en violencia familiar; protección, prevención e intervención

El primer paso del tratamiento de la violencia familiar consiste en una evaluación global del funcionamiento individual y familiar. Aunque el tratamiento de la violencia familiar, a menudo, podría enfocarse desde una perspectiva sistémica, el clínico tiene que ser consciente de que los factores individuales también pueden estar desempeñando un rol importante.

Cuando nos referimos al tratamiento con parejas, si el terapeuta cree que el agresor no está motivado para detener la conducta violenta o si no es posible controlar dicha conducta, el tratamiento familiar no será una estrategia terapéutica adecuada. En cambio, debería recomendarse tratamiento individual para el agresor (p.e. un grupo de control de la ira) y para la víctima (p.e. tratamiento individual dirigido a dar poder a la víctima, grupos de mujeres maltratadas). Bajo estas circunstancias, el terapeuta debería defender activamente al cónyuge que es víctima de malos tratos para que abandone la relación.

Si el terapeuta tiene evidencias de que ha ocurrido en el hogar alguna forma de violencia, es importante evaluar el peligro que supone el agresor para los demás. Se tendrían que dar ciertos pasos para garantizar una seguridad inmediata en el hogar. Se debería preguntar sobre la gravedad, naturaleza y frecuencia de la violencia.

Una vez que la violencia se encuentra bajo control y se crea un sentimiento de seguridad suficiente, puede desarrollarse un trabajo más intensivo focalizado en las dinámicas familiares disfuncionales. Uno de los primeros pasos del tratamiento de la violencia familiar suele ser mejorar las habilidades de comunicación deficientes.

Un objetivo importante de la terapia es aumentar las fuentes de apoyo de esas familias. En algunos sistemas familiares cerrados los miembros de la familia pueden también estar aglutinados y pueden tener sentimientos ambivalentes sobre su dependencia de otros miembros de la familia. Esos miembros de la familia pueden

utilizar conductas violentas como forma de crear distancia entre los miembros de la familia o como forma de liberar la ira reprimida que sienten por la dependencia insana que se vive en la familia. En estos casos, el objetivo sería desarrollar fuentes de apoyo fuera de la familia y una diferenciación sana entre los miembros de la misma. Las familias violentas necesitan ayuda para crear fronteras apropiadas y para restablecer esas fronteras rápidamente después de que se han roto.

Otro tema importante para las familias violentas es el grado de cualquier tipo de desequilibrio de poder. La violencia familiar puede conceptualizarse como una forma en que un miembro de la familia ejerce control sobre otros miembros. En dichos sistemas familiares cualquier amenaza directa o indirecta al poder del miembro de la familia controlador se encuentra con intimidación y violencia. El miembro de la familia controlador, ya sea marido, padre o hijo, debe comenzar a ver que su conducta intimidatoria cumple justamente el objetivo opuesto, por ejemplo, si el miembro controlador teme que su esposa le abandone, es conveniente hacerle comprender que intimidándola no obtendrá su amor ni confianza sino miedo y desconfianza. El miembro de la familia controlador debe llegar a comprender la diferencia entre el poder abierto y encubierto y demostrar un deseo de abandonar el poder abierto para obtener formas de poder más indirectos. El poder abierto hace referencia a la influencia obtenida mediante la intimidación y el miedo. El poder encubierto hace referencia al poder influyente obtenido mediante un comportamiento respetuoso y cariñoso. No es muy probable que el miembro de la familia controlador comprenda este mensaje fácilmente, puede pasar un tiempo considerable antes de que los miembros de la familia se encuentren lo suficientemente cómodos como para compartir abiertamente sus sentimientos sobre la conducta controladora y así confrontar al abusador con el efecto negativo que su conducta tiene en la relación familiar.

Aunque en el trabajo con familias la alianza terapéutica siempre es un tema difícil, mantener las alianzas puede ser especialmente problemático cuando se trabaja con familias violentas. Los problemas de alianza se establecen inicialmente cuando el terapeuta se centra en detener la conducta violenta del agresor y garantizar la seguridad de la víctima.

El terapeuta debe transmitir que la conducta es inaceptable sin condenar al agresor como persona. A la vez que se reconoce que el agresor es responsable de la conducta violenta, el terapeuta debe ver la disfunción y discordia familiar como un problema sistémico, es decir, el terapeuta tiene que descifrar la provocación descrita por el agresor y a la vez poner énfasis en que la provocación nunca justifica la conducta violenta.

Todo lo analizado en este punto está orientado a favorecer la protección de las personas que son víctimas de violencia, ya sea en el rol de padre, hijo o mujer, ya que si no aseguramos la protección de las víctimas y no damos estrategias que se vayan consolidando en el seno familiar como prevención de estas situaciones, no podremos abordar la intervención con garantías de éxito.

5.3.3. Intervenciones en los casos de conducta problemática de los adolescentes

Resulta ardua la tarea de establecer con precisión el grado de prevalencia de las conductas problemáticas entre los adolescentes. Sin embargo aunque la mayoría de los adolescentes ha podido llevar a cabo alguna conducta inadecuada, tan sólo una minoría ha realizado conductas verdaderamente violentas o delictivas, siendo los varones quienes más frecuentemente llevan a cabo las mismas, en relación a las chicas.

La mayoría de los jóvenes han hecho la rabona, entrando ilegalmente en una propiedad privada o violando las normas de tránsito de tanto en tanto. Sólo una minoría, sin embargo, ha cometido delitos graves. La mayor parte de los adolescentes han probado alcohol, y dentro de este grupo una mayoría parece ser bebedores regulares, pero sólo una proporción minoritaria tuvo problemas con la bebida o se convirtió en alcohólico incipiente. La mayor parte de los jóvenes han experimentado con la marihuana, pero sólo unos pocos probaron otras drogas ilegales (Mocord, 1990, En Micucci, 2005).

Las conductas problemáticas adolescentes suelen agruparse, de tal modo que la presencia de una de ellas puede retroalimentar, generar y pronosticar la aparición de otras conductas, conviene por tanto clasificarlas según su gravedad.

<u>Conducta problemática leve</u> • El adolescente pone a prueba los límites, transgrediendo reglas o mostrándose verbalmente irrespetuoso con sus padres. • Muchos ejemplos de comportamiento obediente y prosocial. • No se registran incidentes de violencia contra la propiedad o las personas.
<u>Conducta problemática moderada</u> • Patrón de rebeldía más persistente. • Probabilidad de consumo regular de alcohol u otras drogas. • Probable promiscuidad sexual.

• Bajo rendimiento escolar. • Discusiones frecuentes con los miembros de la familia, con insultos, amenazas y estallidos temperamentales. • No existe violencia explícita contra ninguno de los integrantes de la familia. • Si la hay, los problemas con la ley son mínimos.
<u>Conducta problemática grave</u> • Posibilidad de peligros graves ya sea para el adolescente o a su familia. • Patrón de huida de la casa o permanencia de una o varias noches fuera de ella. • Consumo diario y/o múltiple de drogas. • Problemas legales. • Robo a los integrantes de la familia. • Violencia física. • Absentismo, aplazos y/o graves problemas de conducta en la escuela.

Tabla nº 6. Conductas problemáticas adolescentes
Fuente: Adaptado de Micucci (2005)

Cuando la conducta problemática es *leve* es posible que el adolescente ponga a prueba los límites violando las normas del hogar o mostrándose verbalmente irrespetuoso con sus padres. La clave de la intervención eficaz en los casos de conducta problemática leve consistirá en instar a la familia a resolver mejor los conflictos relacionados con ese comportamiento, sin caer en la tentación de fortalecer la jerarquía parental, ya que se corre el riesgo de minimizar los puntos fuertes del adolescente y otros integrantes de la familia. Sería conveniente centrar la atención en lo que la familia hace bien, sin focalizarse en la conducta problemática del adolescente y centrarse en el contexto de las transiciones evolutivas a los que se enfrenta la familia.

Es común que los casos de conducta problemática leve reflejen un intento del adolescente por manejar la angustia vinculada con las mayores exigencias de independencia, por lo que puede instarse a los jóvenes a conversar con los padres acerca de sus sentimientos relativos al crecimiento, sus planes para el futuro y sus inquietudes respecto de los años venideros. Si los padres optan, debido a su preocupación, por no escuchar a su hijo y adoptan una postura de mayor control o por el contrario de abandono, se requiere de una intervención por parte del terapeuta

en donde se ofrece a los mismos una perspectiva evolutiva y se resalta las conductas responsables y maduras del menor adolescente (Micucci, 2005).

Clave: Instar a la familia a resolver mejor los conflictos que conlleva la conducta problemática.

- El objetivo no es fortalecer la jerarquía parental.
- Concentrarse en el fortalecimiento de las relaciones, la mejora del diálogo y la capacidad de resolución de problemas y el apoyo a los padres a fin de que brinden al joven líneas rectoras para su edad.
- Basarse en lo que la familia hace bien.
- Poner la conducta problemática en el contexto de las transiciones evolutivas a las que se enfrenta la familia.
- Expandir el diálogo más allá de la cuestión problemática inmediata.

Tabla nº 7. Intervenciones en los casos de conducta problemática leve
Fuente: Micucci (2005)

Cuando la conducta problemática es *moderada*, el adolescente mostrará un patrón más persistente de rebeldía en ciertas áreas: es probable que consuma alcohol u otras drogas con regularidad o actitud sexual promiscua, rendimiento escolar bajo y frecuentes discusiones con los miembros de su familia, en donde los insultos, las amenazas y los estallidos temperamentales serán algo habitual, no existiendo agresión física a ningún integrante de la familia. En estos casos, el principio central de la intervención es lograr que los esfuerzos parentales dejen de estar dirigidos a controlar al adolescente y se orienten a reconstruir su relación con él.

Clave: lograr que los esfuerzos parentales dejen de estar dirigidos a controlar al adolescente y se orienten a reconstruir su relación con él.

- Desalentar los métodos de ejercer influencia basados en el control.
- Poner énfasis en el compromiso emocional de los padres con el adolescente.
- Ayudar a los padres a distinguir entre lo que pueden y no pueden controlar.
- Mantener una alianza con el adolescente.
- Reconocer los estereotipos y prejuicios sociales contra los adolescentes.

Tabla nº 8. Intervenciones en los casos de conducta problemática moderada
Fuente: Micucci (2005)

Cuando la conducta problemática es moderada, las interacciones familiares se ven dominadas por el problema de forma que se producen frecuentes enfrentamientos de todos contra todos acerca de la conducta del adolescente. El terapeuta debe considerar tanto la frustración vivida por los padres como los intensos sentimientos de alienación y abandono que experimenta el hijo.

Una manera de apoyar a los padres y al mismo tiempo desalentar sus esfuerzos por dominar al adolescente es instarlos a utilizar métodos de influencia basados en su compromiso emocional con el hijo y no en la restricción y en su enjuiciamiento.

Las conductas problemáticas *graves* incluyen la posibilidad de serios peligros ya sea para el adolescente o para su familia. Es posible que se presente un patrón de huida del hogar, permanencia una o varias noches afuera del hogar, consumo frecuente y/o múltiple de drogas, problemas legales, robo a los integrantes de la familia o violencia física.

El joven no parece interesarse por las posibles consecuencias de sus actos, los padres se sienten impotentes y derrotados, con frecuencia están tan preocupados por la conducta de su hijo que les queda poca energía para todo lo demás. Las familias de adolescentes que exhiben una conducta problemática grave son un ejemplo de lo que Cloé Madanes (1981, En Micucci, 2005) denominó *inversión jerárquica*: el joven tiene más poder que sus padres, aterrorizados ante lo que su hijo puede hacerles o hacerse a sí mismos si intentan recuperar su autoridad sobre él. Por eso en la intervención con los padres, el primer paso consiste en reinstaurar el poder parental sin alejar al adolescente y con ello perder toda esperanza de comprometerlo con el tratamiento.

Clave: encontrar un equilibrio entre el apoyo que se brinda a los padres y el que se da al adolescente.

- Reinstaurar el poder parental sin provocar el distanciamiento del adolescente.
- Lograr que el adolescente se comprometa con el tratamiento.

Demostrar un interés genuino por la versión que da el joven de la situación. Encontrar una forma concreta de beneficiar al adolescente. Unirse a la resistencia. Solicitar una consulta al joven. Invitarlo a colaborar. No retenerlo. • Ayudar a los padres a restaurar el orden en el hogar. Hacer borrón y cuenta nueva. Recuperar el control sobre su propia vida. Reducir el aislamiento respecto de la familia extensa y la comunidad. • Hacer hincapié en su papel de educadores. Comprometer a un padre periférico. Reconectar a la madre con el hijo. • Fortalecer los lazos entre el adolescente y las instituciones sociales.

Tabla nº 9. Intervenciones en los casos de conducta problemática grave
Fuente: Micucci (2005)

En todo caso, habrá que dejar muy claro en el transcurrir de las sesiones, que si el menor no se aleja de su comportamiento violento, es conveniente advertir a sus padres de la posibilidad de recurrir a la denuncia y dar a entender al menor que la misma puede llegar si sigue protagonizando capítulos de violencia.

Por tanto, y en *resumen*, debemos tener presente que cualquier acción que llevemos a cabo como educadores o terapeutas no debe fomentar la conducta de los menores agresores, de tal forma que hay que evitar las luchas constantes de poder en situaciones de riesgo en donde los menores muestran su ira de manera desatada, en el caso de los educadores, y potenciar a través de estrategias, en el caso de los terapeutas, que éstas no ocurran en el seno familiar, sabiendo en cada caso si nos enfrentamos a una conducta del menor adolescente leve, moderada o grave.

Una vez analizado el marco teórico de este estudio conviene desarrollarlo de manera práctica a través de la investigación en diferentes ámbitos donde el menor interactúa, bien sea con sus padres, con sus iguales, con educadores, con otros adultos de referencia, etc., no sin antes llevar a cabo en el siguiente capítulo un

resumen que nos posibilite tener un nexo de unión entre los diferentes capítulos abordados hasta este momento.

Capítulo VI. RESUMEN DEL MARCO TEÓRICO

Como producto cultural, la violencia se genera en la convivencia de los diferentes grupos sociales atendiendo a patrones que no atienden a la propia conservación de la especie. La agresividad, como comportamiento instintivo de cara a la supervivencia, en ocasiones se hipertrofia por determinados intereses emocionales, económicos, sociales, etc., para convertirse en violencia, como así queda recogido en el **capítulo I** de esta investigación. El ejercicio de la violencia es un ejercicio de poder que una persona ejecuta sobre otra u otras que poseen menor rango de poder.

Cuando existe una víctima y un agresor perfectamente diferenciados podremos hablar de *violencia castigo*, por otra parte cuando la víctima y el agresor intercambian sus roles estaremos hablando de *violencia agresión* que actualmente viene dándose a nivel social con mucha asiduidad en las diferentes relaciones familiares y sociales. En este estudio tratamos de desentrañar los factores que determinan la *violencia ascendente* en las relaciones familiares, en dicha violencia los ejecutores son menores que llevan a cabo conductas violentas hacia padres o tutores, aunque como veremos a lo largo de todo el estudio no siempre están tan bien definidos los roles de víctima y de agresor como pudiera parecer en un principio.

Existen distintas teorías que explican el origen de las conductas violentas, que hay que tener presente a la hora de abordar la detección e intervención en el proceso violento, teniendo siempre presente que la violencia se aprende, tiene una dimensión afectivo-emocional y un componente cultural incuestionable.

Por último dentro de este **capítulo I** conviene conocer cuáles son los reforzadores que potencian la legitimación social dentro de cada contexto de

interacción sociocultural, ya que dichos reforzadores son los que están posibilitando que la violencia se perpetúe en cada uno de esos contextos.

En el **capítulo II** realizamos una aproximación al fenómeno del conflicto, que aunque pudiera parecer que está íntimamente relacionado con el fenómeno de la violencia, no siempre van unidos en su desarrollo práctico, toda vez que el conflicto no siempre toma un cariz violento, aunque la mayoría de los sucesos violentos en su origen fueron un conflicto. Para la resolución pacífica o no de los conflictos debemos atender al tipo de poder que se está estableciendo dentro de cada proceso conflictivo ya que determinará las posibles reacciones de las partes y la posibilidad de que el mismo se solucione o no, para ello dicho conflicto debe atender a las diferentes necesidades que cada una de las partes posee dentro del mismo. Si se abordan las necesidades de cada una de las partes de una manera positiva y no cuando el conflicto se encuentra en fases más avanzadas, podremos utilizar el conflicto como estrategia pedagógica y transformadora en un determinado contexto sociocultural. Mientras más primarias sean esas necesidades de las partes en conflicto, mayor probabilidad de que el conflicto se torne en un proceso violento.

Partiendo de la base de que cada familia es un microsistema social en donde se dan unos patrones de convivencia determinados que en gran medida posibilitaran que los distintos miembros familiares se desenvuelvan de una u otra manera a nivel social, en este **capítulo III** hemos abordado los modelos educativos existentes a nivel familiar, a fin de conocer cómo se desenvuelven los padres en la relación con sus hijos y de qué manera intentan transmitir una serie de valores, dar consejos, establecer consecuencias, poner límites, etc., dentro del proceso convivencial y qué relación guarda esto con el inicio del proceso violento a nivel familiar y por tanto social. Para todo ello nos hacemos eco de una serie de investigaciones, cuyas conclusiones dan a conocer una serie de claves a tener en cuenta dentro del fenómeno que venimos comentando.

Para abordar todo este análisis teórico tenemos en cuenta, evidentemente, todas las transformaciones que han posibilitado la evolución de las familias hacia

otros tipos de organizaciones, ya que parte de la explicación de la violencia familiar guarda una intrínseca relación con todos estos cambios que la familia como institución ha ido “sufriendo”.

Tenemos en cuenta, muy especialmente, en este **capítulo III** una serie de variables como son: exigencia vs permisividad; apego vs desapego y por otro lado: hiperreactividad vs infrarreactividad; inhibición vs descontrol, que van a determinar el tipo de relación que padres y madres establecen con sus hijos y en última instancia, la posibilidad de que los conflictos se resuelvan de manera pacífica, o por el contrario sean el comienzo de una convivencia violenta. Los seis modelos educativos que tomamos como referencia (Nardone, 2003) van a posibilitar uno u otro tipo de relación padres-hijos en función de las variables o parámetros que acabamos de comentar.

Nos hacemos eco de 17 estudios sobre violencia familiar y escolar (en menor medida) para dar a conocer los factores que determinan por qué los menores se comportan como se comportan y qué tiene que ver eso con lo que viven en casa y en el colegio. Estos estudios se distribuyen de la siguiente manera: 13 estudios nacionales (de los que dos hacen referencia a la Comunidad de Castilla-La Mancha) y cuatro estudios internacionales, que posibilitan una aproximación a la situación de violencia familiar en otros países.

Resulta importantísimo poder diferenciar las conductas propias del período evolutivo de la adolescencia de otras conductas que suponen o pueden suponer un grave riesgo tanto para los ejecutores de dichas conductas como para otros miembros de su familia o del ámbito donde se desenvuelvan. No siempre queda tan patente y clara esta diferenciación para padres y profesionales, es por ello que en el **capítulo IV** se recogen una serie de características físicas, psicológicas, intelectuales y de conducta social propios de la adolescencia que hay que tener presentes a la hora de la intervención con menores adolescentes agresores. El carácter introvertido es abordado en este capítulo como un factor de riesgo para el ejercicio de la violencia en el ámbito familiar, toda vez que a lo largo de nuestra

experiencia en terapia veníamos observando que muchos de los menores adolescentes con los que trabajamos poseen un carácter introvertido, que les condiciona a la hora de expresar sus emociones y esto les acarrea una serie de frustraciones que en algunas ocasiones se transforman en conductas violentas hacia sus padres u otros seres queridos.

El papel del grupo de pares también tiene una importancia considerable en la perpetuación de estas conductas en el menor adolescente, teniendo en cuenta que éste se une a “pares desviados” en momentos vitales donde encuentra más semejanzas emocionales con éstos que con cualquier otro tipo de menores con conductas más normalizadas.

En muchas ocasiones existe una correlación entre menores adolescentes agresores y consumo de drogas de los mismos. Esto se debe en ocasiones a que utilizan las drogas como refugio a situaciones de su vida que no se ven preparados para afrontar o al sentimiento de invulnerabilidad que los mismos poseen y que se ve reforzado por los mitos sociales que existen en torno al consumo de sustancias adictivas.

Muchos de estos menores son diagnosticados con diferentes trastornos de conducta que, en la mayoría de las ocasiones, en lugar de paliar las mismas, lo único que conlleva es a que los mismos: se sientan excluidos a nivel social por estar medicados, sean objeto de humillaciones por otros pares que conocen dicho diagnóstico, tengan que acudir con regularidad a terapia psiquiátrica y psicológica donde no siempre se resuelven sus problemas, etc., y de esta manera todo este proceso en sí mismo sirva como reforzador de las conductas por las que fueron diagnosticados.

El relativismo que la postmodernidad ha traído consigo, en donde se ha relativizado el proyecto de vida anterior sin tener en cuenta muchos de los axiomas y valores que significaron la evolución de la humanidad, ha posibilitado que los menores se sientan aún más desorientados que en épocas pasadas y esto en nada

beneficia al proceso de identidad personal y grupal que todo menor adolescente vive en su tránsito a la edad adulta, que por otra parte, por diferentes motivos, no se encuentra situada en la actualidad, al menos en lo que a desarrollo personal, profesional y social se refiere, en los dieciocho años, sino que queda postergada a edades más avanzadas en base a los cambios socio-culturales-económicos a los que estamos asistiendo. Todo este proceso avanza de una manera “descontrolada” y “desorganizada”, gracias a las nuevas tecnologías de la información que en muchas ocasiones ponen a disposición de los menores adolescentes informaciones, sin ningún filtro educativo, que no están preparados para manejar ni para asumir y que transforma su capacidad para relacionarse, para actuar y a fin de cuentas para desenvolverse en su día a día.

Aunque la protección de los menores es un principio incuestionable para las familias y la sociedad de nuestros días, no siempre se pone en juego las estrategias convivenciales que posibilitan que esa protección se dé correctamente en aras de posibilitar un desarrollo integral de los menores. En el **capítulo V** nos hacemos eco, a través de un estudio del Defensor del Pueblo (2009), de las medidas que se toman cuando los menores no poseen un ambiente de protección en sus familias, aunque paradójicamente los centros de protección y de reforma (que en última instancia es o debiera ser una manera de protección de los menores), en muchas ocasiones no ofrecen, por multitud de motivos, una alternativa real a los hogares de donde provienen estos menores. Es por ello que llevamos a cabo, durante el capítulo, una aproximación legislativa para conocer de dónde partimos tanto en las medidas de protección como de reforma que se acometen con los menores en casos de violencia familiar.

Finalmente, en este capítulo, llevamos a cabo una aproximación hacia la terapia en violencia familiar, dando por sentado que la terapia sistémica se configura como la mejor manera estudiada y probada de intervenir y poder modificar los patrones relacionales que llevan al menor a cometer actos violentos en el seno familiar. Constituyendo la intervención terapéutica una forma de protección tanto para padres como para hijos en sus relaciones disfuncionales diarias.

Capítulo VII. MÉTODO

La investigación se presenta como un proceso útil para desentrañar los fenómenos sociales existentes en los diferentes grupos sociales. Cuando hablamos de un determinado grupo, y teniendo en cuenta sus *realidades*, hemos de aspirar a indagar sobre el por qué de las acciones individuales dentro de los mismos y cómo influyen en el resto de componentes.

Es así, como llegamos a la conclusión de que dichos fenómenos conviene evaluarlos de forma cualitativa, para que los datos recogidos en cada uno de estos procesos sean representativos al grupo evaluado y recojan todos aquellos aspectos humanos, que difícilmente podríamos entresacar con otros métodos.

Este capítulo aborda el tipo de investigación que llevamos a cabo, recogiendo en el mismo todos aquellos apartados que la justifican y que convierten a la misma en un proceso científico.

7.1. Objetivos de la investigación

Este proceso investigativo nace como una oportunidad para dar respuesta al fenómeno de violencia familiar ascendente que existe en la sociedad actual, con la posibilidad de rebatir esquemas y estereotipos que se poseen en torno al “menor violento” y de convertirse, igualmente, en una vía explicativa alternativa a aquellas tradicionales que versan su filosofía en la relación *causa-efecto*.

La investigación es un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado en el que se busca resolver problemas, intentando organizar y garantizar la producción de conocimiento o de alternativas de solución viables. No sólo debe tratarse de un proceso rico para el investigador sino que a la par, debe ser interesante para las personas investigadas y para todas aquellas personas que accedan a dicha investigación.

“El propósito de la investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 179).

Es por ello, que cuando se investiga a un determinado grupo humano, conviene conocer la idiosincrasia del mismo para dar una explicación más o menos detallada y realista de los fenómenos que están sucediendo dentro de éste, y así poder extraer conclusiones que nos posibiliten avanzar en un determinado campo de acción social.

Más allá de los hechos, acontecimientos, conductas..., de un determinado sujeto o grupo social, la investigación ha de centrarse en los fenómenos, entendidos como conjunto de situaciones y características que existen en un determinado contexto sociocultural y que explican el desenvolvimiento de los actores sociales. Elaborar teorías sobre conductas o hechos cometidos por una persona o grupo sin

abordar de dónde partió y de qué forma se dio, resulta poco práctico para entender un determinado fenómeno social.

El investigador *fenomenólogo* intenta entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, sin la misma no es explicable y difícilmente entendible para él mismo las acciones de un determinado grupo, una determinada tendencia, un determinado movimiento, etc.

“Las “fuerzas” que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos... son “materia significativa”. Son ideas, sentimientos y motivos internos” (Douglas, 1970, En Taylor y Bogdan, 1987, p. 16).

Así pues, este estudio se presenta como eminentemente cualitativo y nace de una serie de vivencias del investigador en los diferentes contextos socioculturales investigados, en donde el menor agresor desarrolla su convivencia. Nos centraremos en el ejercicio de violencia que el menor adolescente lleva a cabo con sus familiares más cercanos, sobre todo padres, aunque también lo estudiaremos en otro tipo de contextos como es el caso de centros de menores de protección, y en cómo se reproduce ese patrón de violencia y por qué se puede llegar a perpetuar, tratando de resolver las siguientes cuestiones:

- ¿Qué expectativas poseen los profesionales acerca de los menores en su reeducación? ¿Las mismas favorecen o posibilitan el proceso de violencia?
- ¿En qué medida afecta emocionalmente a los menores el uso de la violencia hacia sus iguales o hacia los educadores?
- ¿De qué forma influyen las circunstancias pasadas de su vida, sobre el uso de la violencia por parte de los menores? ¿Qué antecedentes violentos han existido de forma directa o indirecta en la vida de los mismos?
- ¿En qué medida representa un riesgo el carácter introvertido en los menores para el uso de la violencia?
- Los estilos educativos familiares ¿cómo influyen a la hora de propiciar el uso de la violencia por parte de los menores?

- ¿Por qué se genera el proceso de violencia en ámbitos donde interactúan los menores y por qué éstos mantienen su actitud violenta en los mismos?
- La terapia familiar ¿en qué medida ayuda a paliar el uso y los efectos de la violencia por parte de los menores?
- ¿En qué sentido ayudan los esquemas y estereotipos sobre la violencia a perpetuar dicho proceso en los menores?
- ¿En qué medida influye en el menor agresor la privación de libertad para llevar a cabo conductas violentas? ¿Cómo reacciona ante la privación de libertad?
- ¿Cómo trabajan los profesionales que intervienen con menores agresores el proceso violento? ¿En qué medida este trabajo refuerza o mitiga la violencia de los menores?

Como objetivo general de esta investigación nos proponemos indagar sobre cómo los menores ejercen violencia en diferentes ámbitos, qué les lleva a utilizar la violencia en el ámbito familiar, qué recursos tienen los padres para afrontar esta situación, cómo se palia la violencia en centros de menores a través del trabajo de los profesionales y en qué forma todo este proceso está influenciado por el ámbito social donde se desenvuelven los menores.

Los objetivos específicos son:

- Analizar las expectativas de los profesionales que trabajan en el campo de la violencia, en centros de menores de protección, sobre la reeducación y reinserción de los menores en riesgo con los que trabajan.
- Observar el tipo de intervención de los profesionales y cómo incide en el proceso violento de los menores.
- Analizar la repercusión que el estado emocional de los menores ejerce sobre su conducta violenta.
- Detectar y analizar los antecedentes violentos a través de las historias de vida tanto de los menores como de los padres.
- Determinar la influencia del carácter introvertido sobre el uso o no de la violencia familiar, por parte de los menores.

- Establecer la conexión que existe entre estilo educativo familiar y uso de la violencia por parte del menor.
- Evaluar la influencia que las expectativas de los padres ejerce sobre la conducta violenta llevada a cabo por los menores.
- Identificar cómo influye en el menor agresor el hecho de estar privado de libertad en un centro determinado.
- Analizar la influencia que los esquemas y estereotipos sociales ejercen sobre el uso de la violencia por parte de los menores y determinar la influencia que posee sobre los mismos la legitimación social existente sobre el uso de dicha violencia.
- Evaluar en qué medida la terapia familiar mitiga el uso de la violencia por parte de los menores.
- Evaluar el conocimiento sobre el proceso violento de diferentes profesionales pertenecientes a diferentes recursos de atención sociofamiliar.

Un objetivo implícito e interdisciplinar en toda esta investigación es evaluar cada uno de estos objetivos en las terapias que desarrollamos en el Programa de Prevención e Intervención Familiar de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

7.2. Diseño de la investigación

Investigar en ciencias sociales implica tratar de dar respuesta a los fenómenos que ocurren entre personas y esto lleva consigo conocer a las mismas de forma cualitativa, ya que sus emociones, decisiones, conductas... van más allá de una relación causa-efecto. *“Investigar en ciencias sociales demanda un cambio importante en las formas de entender la naturaleza de la ciencia, sus modos de hacer, sus objetivos, sus intereses,... y plantea la necesidad de buscar nuevas formas para abordar el estudio de los fenómenos sociales más coherentes con sus objetivos y ámbitos de trabajo”* (Pozo Llorente, 2002, p. 17).

Apostamos por un diseño cualitativo para favorecer el conocimiento del proceso violento desde *el interior* de los menores, comprendiendo sus momentos vitales, indagando en sus historias de vida, compartiendo tiempo con ellos, dialogando sobre su posicionamiento vital... ya que sólo de esta manera podemos comprender cómo se genera la violencia en un determinado momento existencial de los mismos. Y evidentemente realizamos un proceso similar con sus padres y tutores.

Llegados a este punto, resulta imprescindible hacer hincapié en los métodos utilizados, las variables puestas en juego, la muestra sobre la que se ha investigado y las técnicas utilizadas dentro del marco de la investigación cualitativa.

7.2.1. Paradigma y posicionamiento metodológico

“La pasión metodológica, motor del trabajo de investigación, es posible porque quien la experimenta cree en la generación de conocimiento como posibilidad de encontrar y proponer mejores alternativas para la vida. Porque el encuentro con el otro y con lo otro es un camino para achicar los territorios del desencuentro” (Reguillo, 2003, p. 38).

El diseño de la investigación cualitativa puede cambiar según se va desarrollando la investigación, el investigador va tomando decisiones en función de lo que ha descubierto. En este diseño no se plantea una hipótesis que hay que refutar, sino las hipótesis van surgiendo conforme nos vamos adentrando y vamos interactuando en el campo investigativo.

“La orientación metodológica cualitativa no suele partir del planteamiento de un problema específico, sino de un área problemática más amplia en la cual puede haber muchos problemas entrelazados que no se vislumbrarán hasta que no haya sido suficientemente avanzada la investigación. Por esto, en general, el partir de un problema cierra el posible horizonte que tienen las realidades complejas, como son las realidades humanas” (Martínez, 2006, p. 131).

La teoría del conocimiento o filosofía de la ciencia en que se apoya la metodología cualitativa, rechaza el “modelo especular” (positivista), que considera al sujeto conocedor como un espejo y esencialmente pasivo, al estilo de una cámara fotográfica. Acepta, en cambio, el modelo dialéctico, considerando que el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio.

“El investigador cualitativo pretende conocer el fenómeno que estudia en su entorno natural, siendo el propio investigador el principal instrumento para la generación y recogida de datos, con los que interactúa. Por ello, durante todo el proceso de investigación, el investigador cualitativo debe reflexionar sobre sus propias creencias y conocimientos, y cómo éstos pueden influir en la manera de

concebir la realidad del sujeto/objeto de estudio, y consecuentemente, influir en la propia investigación” (Salamanca y Crespo, 2007a).

La metodología cualitativa dispone de una serie de métodos y cada uno de los cuales se muestra más aconsejable para la investigación de una determinada realidad. A nivel general nos encontramos con:

a) *Métodos hermenéuticos*

En sentido amplio, éstos son los métodos que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado.

Se utilizó en un principio como método para establecer el significado exacto de lo que se deseaba expresar en los textos sagrados, se intentaba captar el mensaje del texto escrito más allá de su interpretación literal, es por ello que fue la teología la primera disciplina en utilizar la hermenéutica.

En las ciencias sociales fue la tradición alemana del siglo XIX, representada por Wilhem Dilthey, quien puso el mayor énfasis para separar el método del conocimiento de las ciencias de la naturaleza respecto al de las del espíritu. En la concepción hermenéutica de este filósofo, los seres humanos nos entendemos a nosotros mismos, no a través de la introspección sino en la objetivación de la vida.

“En sentido estricto, se aconseja utilizar las reglas y procedimientos de estos métodos cuando la información recogida (los datos) necesite una continúa hermenéutica, como sería el caso, por ejemplo, del estudio del crimen organizado, de la dinámica del narcotráfico, de los sujetos paranoicos, etc., donde la información que se nos ofrece puede tratar expresamente de desorientar o engañar. Sin embargo, estos métodos tienen un área de aplicación mucho más amplia: son

adecuados y aconsejables, siempre que los datos o las partes de un todo se presten a diferentes interpretaciones” (Martínez, 2006, p. 135).

b) *Métodos fenomenológicos*

Este término se ha usado genéricamente para referirse a la descripción de los fenómenos en sí mismos, entendiendo por éstos no los sucesos físicos sino los hechos significativos. Arranca con el movimiento filosófico de Husserl y se ocupa de la conciencia con todas las formas de vivencias, actos y correlatos de los mismos, es una ciencia de esencias que pretende llegar sólo a conocimientos esenciales y no fijar, en absoluto, hechos. Es una meditación lógica que pretende superar las propias incertidumbres de la lógica, orientándose hacia y con un lenguaje o *logos* que excluya la incertidumbre. La fenomenología ha reflexionado, se ha apoyado, ha combatido, contra el psicologismo, contra el pragmatismo, contra una etapa del pensamiento occidental.

La fenomenología se ha visto desarrollada a través de varios campos de las ciencias sociales, como pueden ser la psicología de la Gestalt, la sociología fenomenológica y más tarde la etnometodología. La fenomenología es un método y una actitud intelectual específicamente filosófico, especialmente crítico con el conocimiento y el objeto del conocimiento con el fin de aclarar, ilustrar y sacar a la luz, “lo que aparece” más allá del hecho empírico o de la percepción psicológica, es decir, la esencia del conocimiento y el enigma y la esencia de las cosas (Mora, 2003).

Estos métodos son los más indicados cuando no hay razones para dudar de la bondad y veracidad de la información y el investigador no ha vivido ni le es nada fácil formarse ideas y conceptos adecuados sobre el fenómeno que estudia por estar muy alejado de su propia vida, como, por ejemplo, el mundo axiológico de los drogadictos o de las personas que viven en condiciones infrahumanas en los suburbios.

c) *Métodos etnográficos*

La etnografía es un proceso sistemático de aproximación a una situación social, considerada de manera global en su propio contexto natural. El objetivo fundamental y el punto de partida que orienta todo este proceso de investigación es la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio. La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa; se propone descubrir sus creencias, valores, motivaciones...etc.

El origen de la etnografía lo encontramos a finales del siglo XIX y aparece vinculado a dos tradiciones:

- La antropología cultural, que surge de un estudio de los nativos de la zona occidental de Nueva Guinea, después de que los investigadores conviviesen durante un tiempo con ellos, como unos miembros más de su comunidad. Este trabajo asienta el proceso básico de las primeras etnografías holísticas.
- La Escuela de Chicago de Sociología donde se iniciaron un conjunto de estudios sobre pobreza y marginación, dando gran importancia a la dimensión humana. Estos estudios parten de la obtención de datos desde las experiencias de primera mano, a través de entrevistas y fotografías de su contexto social.

“Son los de mayor preferencia para entrar a conocer un grupo étnico, racial, de ghetto o institucional (tribu, raza, nación, región, cárcel, hospital, empresa, escuela, y hasta un aula escolar, etc.) que forman un todo muy sui géneris y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales: las reglas, normas, modos de vida y sanciones son muy propias del grupo como tal. Por esto, esos grupos piden ser vistos y estudiados globalmente, ya que cada cosa se relaciona con todas las demás y adquiere su significado por esa relación. De ahí que la explicación exige también esa visión global” (Martínez, 2006, p. 135-136).

d) *Interaccionismo simbólico*

Se trata de una línea de investigación sociológica y sociopsicológica, acuñada en 1937 por Blumer, que centra su atención en el estudio del carácter simbólico de los procesos de interacción (Blumer, 1982).

El tipo de relaciones sociales de mayor interés serán aquellas en las que no se adopta una mera traducción de reglas fijas en acciones, sino las que establecen definiciones de interacción de manera colectiva y recíproca.

Las categorías que nos aporta esta perspectiva teórica de la interacción social derivadas del pragmatismo entendido como filosofía de la acción, son: acción-conciencia, intencionalidad, acción autorregulada y control social en tanto autorregulación colectiva.

Su concepción del orden social, difiere radicalmente de la visión utilitarista. Se inspira en ideas acerca de la democracia y la estructura de la comunicación en las comunidades científicas. Sustituyen al “yo” que duda en solitario, por la idea de una búsqueda cooperativa de la verdad; con la finalidad de enfrentarse a problemas reales que surgen durante la acción. Al formular el criterio de verdad en función de los resultados fácticos de la acción, se debilita la idea básica del pragmatismo y se demuestra el carácter selectivo de la percepción y la distribución de la atención como función de los fines del sujeto actuante.

A nivel general, siguiendo a Guba y Lincoln (1982, 1983, En Pérez de Guzmán, 2002) y Colás (1992, En Pérez de Guzmán, 2002) podemos señalar las siguientes características que posee la investigación cualitativa:

1. Concepción múltiple de la realidad. Existen múltiples realidades que sólo pueden ser estudiadas holísticamente, divergiendo los datos, necesariamente, con lo cual no es generalizable en los términos a los que alude la metodología cuantitativa, ya que no se determinará una única verdad, ni es posible la predicción, ni el control de los hechos.

2. El principal objetivo científico será la comprensión de los hechos. A fin de comprender la idiosincrasia de las relaciones internas entre personas e indagar sobre

la intencionalidad de las acciones de cada ser individual y del grupo en general, se analizan las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción socioeducativa.

3. Investigador y objeto de investigación se interrelacionan, interactúan y se influyen mutuamente en el contexto donde se desarrollan los acontecimientos.

4. El objeto de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos que describan los casos individuales. Se pretende averiguar lo que es generalizable a otras situaciones y lo que es único y específico en un contexto determinado.

5. La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho socioeducativo, hace posible distinguir las causas de los efectos.

6. Los valores están implícitos en la investigación, durante todo el proceso, haciéndose patente en las preferencias por un paradigma, la elección de una determinada teoría, etc.

Por su parte, Rist (1977, En Taylor y Bogdan, 1987) describe las características de la investigación cualitativa, diferenciando:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, interpretaciones y comprensiones partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas.

2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.

3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio.

4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

5. El investigador cualitativo aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. De tal forma que nada se da por sobrentendido y todo es un tema de investigación.

6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca “la verdad” o la “moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como a iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero.

7. Los métodos cualitativos son humanistas, ya que los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en sus luchas cotidianas en la sociedad.

8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.

9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. *“Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparece más iluminado”* (Hughes, 1958, En Taylor y Bogdan, 1987, pp. 22-23).

10. La investigación cualitativa es un arte. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica.

En un estudio como este en el que “entramos de lleno” en la vida de las personas que sufren un proceso de violencia, conviene utilizar la metodología cualitativa para conocer de “primera mano” qué sienten, que les ocurre, en qué situación se encuentran, cuáles son sus aspiraciones, por qué se encuentran en esta situación... a fin de constatar de “primera mano” los pormenores de este proceso y a partir de ahí analizar las dimensiones y variables que determinan dicho proceso violento. En el ámbito que nos ocupa, la utilización de técnicas cualitativas permite obtener información sobre las interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de los participantes, pudiendo obtener de este modo las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos entrevistados (Goetz y LeCompte, 1988).

Todas estas características de la investigación cualitativa, tienen que ser transcritas al estudio que estamos realizando a través de una serie de dimensiones y variables, que despejen las dudas sobre lo que es digno y no de investigar y esto pueda favorecer una cierta clarividencia en los hallazgos.

7.2.2. Dimensiones y variables del estudio

Una vez posicionados en el paradigma de investigación con el que enfocamos este estudio, cabría preguntarse ¿cuál sería entonces la unidad de análisis, es decir, el objeto específico de estudio de una investigación cualitativa?

Cabría tener en cuenta que la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes, sería la búsqueda de esa estructura con su función y significado. Esta realidad no está en los elementos sino que aparece por las relaciones que se dan entre los elementos, así como surgen las propiedades del agua que no se dan ni en el oxígeno ni en el hidrógeno por separado, o las propiedades del significado al relacionar varias palabras en una estructura lingüística, o la vida por la interacción de varias entidades fisicoquímicas, etc.

“No sería, por consiguiente, nada lógico estudiar las variables aisladamente, definiéndolas primero y tratando, luego, de encontrarlas. Es necesario comprender primero o, al menos, al mismo tiempo, el sistema de relaciones en el cual las variables o propiedades se encuentran insertas, enclavadas o encajadas y del cual reciben su propio sentido. También se consideraría improcedente definir las variables operacionalmente, ya que los actos de las personas, en sí, descontextualizados, no tendrían significado alguno o podrían tener muchos significados” (Martínez, 2006, p. 132).

Las categorías que se presentan a continuación emergen de la información que se ha recogido en este estudio, y las mismas parten de nuestra realidad, al realizar el proceso de “categorización” y durante los procesos de “contrastación” y de “teorización”, realizando un análisis, relación y comparación constante de éstas.

Así pues, las dimensiones que guían este proceso de investigación, parten de la realidad existente en las vidas de estas personas objeto de estudio, a raíz del

conocimiento y vivencias mantenidas con ellas en torno a procesos de sus vidas, tanto a nivel personal, como, en otros casos, a nivel profesional.

Dimensiones principales del estudio:

- Expectativas de los profesionales que trabajan con menores violentos sobre su posible reeducación.
- Intervención de los educadores que mitigan o reproducen el proceso violento.
- Estado emocional de los menores ante sus conductas violentas.
- Antecedentes de violencia en las vidas personales de los menores, objeto de estudio.
- Carácter introvertido en los menores violentos.
- Modelos educativos y violencia de menores.
- Expectativas de los padres y su incidencia en la conducta de los menores.
- La privación de libertad de los menores y su incidencia en la conducta violenta de éstos.
- Esquemas y estereotipos sociales y relación con la conducta violenta de los menores.
- Legitimación social de la violencia a través del grupo de referencia y del uso de los Mass media.
- Terapia familiar como posibilidad de filtraje del proceso violento.
- Experiencias profesionales con situaciones de violencia por parte de menores.

En relación a éstas, las subdimensiones o indicadores de este estudio serían los siguientes:

- Tipo de comunicación entre los profesionales y los menores durante su convivencia.
- Experiencia previa de los profesionales trabajando con este perfil de menores.

- Diálogos entre los educadores de los centros en torno a la situación de los menores.
- Sentimiento de apego que los menores experimentan con los educadores.
- Manera de contener las conductas violentas de los menores, por parte de los profesionales.
- Análisis de la situación y aplicación de consecuencias ante las conductas violentas de los menores, por parte de los educadores.
- Situaciones de ansiedad vividas por los menores.
- Situaciones de rabia vividas por los menores.
- Momentos de alegría vs momentos de tristeza de los menores en el centro donde viven o en la interacción o en las interacciones con sus iguales.
- Existencia de violencia de género, bullying u otro tipo de violencia en la experiencia vital de los menores.
- Situaciones en donde los menores no expresan su malestar.
- Desenvolvimiento de los menores en situaciones cotidianas y resolución de las mismas.
- Nivel de asertividad mostrada por los menores en momentos de tensión.
- Modelo educativo familiar en el que se está desarrollando el menor y cómo afecta en las conductas del mismo.
- Qué piensan los padres de la relación con sus hijos.
- Cómo influyen las expectativas de los padres y educadores sobre la conducta violenta de los menores.
- Altercados con uso de violencia que los menores protagonizan en el centro cerrado.
- Prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y cómo lo hacen patente.
- Escala de valores que guían la conducta de los menores.
- Legitimación social de la violencia e influencia en la conducta de los menores.
- Influencia de los Mass media en la conducta de los menores.
- Cómo valoran los terapeutas sus sesiones como filtraje de la violencia.

- Valoración por parte de los diferentes miembros de las familias sobre la utilidad de la terapia familiar.
- Descenso o no de la conflictividad familiar.
- Factores en la intervención con menores violentos.
- Influencia de los límites y las normas en el proceso violento.
- Experiencia profesional sobre la violencia familiar.
- Situaciones de violencia detectadas.
- Consideración hacia otros profesionales de la terapia en violencia.

Todo ello se podría categorizar de la siguiente forma:

OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	VARIABLES	TÉCNICAS-MÉTODOS
1. Analizar las expectativas de los profesionales que trabajan en el campo de la violencia, en centros de menores de protección, sobre la reeducación y reinserción de los menores en riesgo con los que trabajan	Expectativas de los profesionales que trabajan con menores violentos sobre su posible reeducación	- Tipo de comunicación entre los profesionales y los menores durante su convivencia	• Mensajes de respeto • Conflictos dialécticos • Mandatos e imposiciones • Amenazas utilizadas • Chantajes	Observación participante
		- Experiencia previa de los profesionales trabajando con este perfil de menores o siendo menor acogido	• Recursos parecidos en los que han trabajado • Otros ámbitos trabajando con menores • Experiencia previa como menor acogido en protección	Entrevistas informales
		- Diálogos entre los educadores de los centros en torno a la situación de los menores	• Prejuicios que evidencian sobre los adolescentes • Comentarios acerca de la actitud de los menores • Sobrenombre que utilizan para referirse a un menor • Reflexiones sobre el hipotético futuro de los mismos	Entrevistas informales
2. Observar el tipo de intervención de los profesionales y cómo incide en el proceso violento de	Intervención de los educadores que mitigan o reproducen el proceso violento	- Sentimiento de apego que los menores experimentan con los educadores	• Palabras de cariño de los menores hacia éstos • Reticencia a la	Observación participante

OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	VARIABLES	TÉCNICAS-MÉTODOS
los menores			hora de coger confianza con los educadores • Apoyo en los educadores cuando tienen problemas • Muestras de cariño mutuas	
		- Manera de contener las conductas violentas de los menores, por parte de los profesionales. Gestión de los momentos de enfado	• Qué hacen para contener la conducta • Sujeciones físicas • Otras estrategias de contención utilizadas • Colaboración entre educadores para la contención • Autoridad vs respeto • “Verticalidad-horizontalidad” en el trato	Observación participante
		- Análisis de la situación y aplicación de consecuencias ante las conductas violentas de los menores, por parte de los educadores	• Tipo de consecuencias utilizadas • Momento elegido para interponer consecuencias • Respeto de las consecuencias impuestas por otros educadores • Adecuación de las consecuencias a la edad de los menores • Atribuciones sobre la conducta de los menores	Observación participante
3. Analizar la repercusión que el estado emocional de los menores ejerce sobre su conducta violenta	Estado emocional de los menores ante sus conductas violentas	- Situaciones de ansiedad vividas por los menores	• Motivos y situaciones de preocupación • Dificultad para tomar decisiones • Miedos de los menores • Pensamientos negativos de los menores sobre ellos mismos o sobre sus compañeros	Observación participante Grupos de discusión
		- Situaciones de rabia vividas por los menores	• Control de la ira • Agresiones ante la pérdida de control	Observación participante Grupos de discusión

OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	VARIABLES	TÉCNICAS-MÉTODOS
			• Irritabilidad • Verbalizaciones • Tolerancia a la frustración	
		- Momentos de alegría vs momentos de tristeza de los menores en el centro donde viven o en las interacciones con sus iguales	• Ilusiones verbalizadas • Satisfacciones vividas • Expresión de alegría • Insatisfacciones • Expresión de tristeza • Desencadenantes de momentos alegres y tristes	Observación participante Grupos de discusión
4. Detectar y analizar los antecedentes violentos a través de las historias de vida tanto de los menores como de los padres	Antecedentes de violencia en las vidas personales de los menores, objeto de estudio	- Existencia de violencia de género, bullying u otro tipo de violencia en la experiencia vital de los menores	• Cómo está influyendo su historia violenta en su presente • De qué forma reproduce actitudes violentas en su día a día • Cómo afrontó la situación violenta • Factores resilientes	Historias de vida Estudios de casos
5. Determinar la influencia del carácter introvertido sobre el uso o no de la violencia familiar, por parte de los menores	Carácter introvertido en los menores violentos	- Situaciones en donde los menores no expresan su malestar	• En qué situaciones se quedan callados y poco conformes • Cómo lo expresan cuando están preocupados • Situaciones donde se ruborizan	Observación participante
		- Desarrollo de los menores en situaciones cotidianas y resolución de las mismas	• Conflictos en los que intervienen fuera y dentro del centro y resolución de los mismos • Cómo reaccionan a la hora de conocer a nuevos integrantes del centro • Rasgos de identidad individual y grupal	Observación participante
		- Nivel de asertividad mostrada por los menores en momentos de tensión	• Situaciones en las que hacen algo que no quieren hacer por no quedar mal con otras personas • Respuestas pasivas, asertivas y agresivas que	Observación participante Grupos de discusión

OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	VARIABLES	TÉCNICAS-MÉTODOS
			emplean en sus relaciones en el centro y en las sesiones de grupo Utilización de los mensajes “yo”: “me gustaría, me encantaría” vs utilización de mensajes directos o de mandato	
6. Establecer la conexión que existe entre estilo educativo familiar y uso de la violencia por parte del menor	Modelos educativos y violencia de menores	- Modelo educativo familiar en el que se está desarrollando el menor y cómo afecta en las conductas del mismo	- Qué modelo impera de los descritos en la teoría (hiperprotector, permisivo, autoritario, sacrificante, delegante o intermitente) - Tipología parental (exigencia vs permisividad, apego vs desapego) - Tipología parento filial (hiperreactividad vs infrarreactividad, inhibición vs descontrol) - Qué fomenta la semilla patológica en la relación familiar - Establecimiento de límites y normas de la familia	Estudio de casos Historias de vida
7. Evaluar la influencia que las expectativas de los padres ejerce sobre la conducta violenta llevada a cabo por los menores	Expectativas de los padres y su incidencia en la conducta de los menores	- Qué piensan los padres de la relación con sus hijos	- Padres o madres: visitantes, demandantes o compradores. - Cómo se refieren a la conducta de su hijo - En qué medida se ven parte del problema o parte de la solución	Estudio de casos
		- Cómo influyen las expectativas de los padres sobre la conducta violenta de los menores	- Las expectativas de los padres cómo influyen en la autoestima y conducta del menor - La existencia de reforzadores positivos o negativos hacia sus	Estudio de casos

OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	VARIABLES	TÉCNICAS-MÉTODOS
			hijos • A qué achacan el problema de sus hijos	
8. Identificar cómo influye en el menor agresor el hecho de estar privado de libertad en un centro determinado	Privación de libertad de los menores y su incidencia en la conducta violenta de éstos	- Altercados con uso de violencia que los menores protagonizan en el centro cerrado	• Reacciones en un contexto de privación de libertad • De qué forma toleran un ámbito normativizado, cuando acceden desde un contexto familiar “desorganizado”, en donde ellos ostentan el poder	Historias de vida Estudio de casos
9. Analizar la influencia que los esquemas y estereotipos sociales ejercen sobre el uso de la violencia por parte de los menores y determinar la influencia que posee sobre los mismos la legitimación social existente sobre el uso de dicha violencia	Esquemas y estereotipos sociales y relación con la conducta violenta de los menores	- Prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y cómo los hacen patentes	• Qué entienden por violencia y qué no consideran violencia • Qué mitos poseen sobre el proceso de la violencia	Historias de vida Observación participante Estudio de casos Grupos de discusión
	Legitimación social de la violencia a través del grupo de referencia y del uso de los Mass media	- Escala de valores que guían la conducta de los menores	• Qué valores subyacen detrás del uso de la violencia • De qué manera entienden el proceso que les conduce a una conducta violenta • De qué forma se retroalimenta su conducta	Historias de vida Observación participante Estudio de casos Grupos de discusión
		- Legitimación social de la violencia e influencia en la conducta de los menores	• Cómo actúa el grupo de iguales ante el uso de la violencia • Justificación, negación y minimización de los actos violentos • Análisis de mensajes sociales implícitos, tales como: “si te pegan, pega”, “sólo el más fuerte resiste”, “utiliza la violencia y te respetarán”, etc. • Violencia como identificación grupal	Historias de vida Observación participante Estudio de casos Grupos de discusión
		- Influencia de los Mass media en la conducta de los	• Horas que pasan jugando a videojuegos	Historias de vida Observación participante

OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	VARIABLES	TÉCNICAS-MÉTODOS
		menores	• Socialización a través de videojuegos • Tipos de juegos que consumen • Consideración de la violencia observada a través de videojuegos, películas, programas de televisión, etc.	Estudio de casos Grupos de discusión
10. Evaluar en qué medida la terapia familiar mitiga el uso de la violencia por parte de los menores	Terapia familiar como posibilidad de filtraje del proceso violento	- Cómo valoran los terapeutas sus sesiones como filtraje de la violencia	• Para qué sirve la terapia en violencia, según los mismos • En qué medida filtra el proceso violento, según ellos • Cómo creen que ven la terapia los demás agentes implicados: entes derivantes, familias, etc.	Entrevistas abiertas
		- Valoración por parte de los diferentes miembros de las familias sobre la utilidad de la terapia familiar	• Qué opinan los menores agresores inmersos en el proceso terapéutico • Qué opinan los padres inmersos en el proceso terapéutico • Qué opinan los hermanos u otras personas que conviven con el menor agresor	Historias de vida Estudio de casos
		- Descenso o no de la conflictividad familiar	• En qué medida las personas implicadas gestionan el conflicto de manera diferente, a raíz de la terapia	Historias de vida Estudio de casos Entrevistas abiertas
		- Factores en la intervención con menores violentos	• Casuística en la violencia familiar • Cuándo se considera a un menor objeto de reforma socioeducativa • Para qué sirven los centros de reforma y los de protección • Educadores • Reforzadores o	Entrevistas abiertas

OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	VARIABLES	TÉCNICAS-MÉTODOS
			paliadores del proceso violento de los menores? - Diferencias entre la intervención terapéutica y la reeducación social en el proceso de violencia - Violencia mitigable o no mitigable	
		- Influencia de los límites y las normas en el proceso violento	Importancia que le dan los profesionales a los límites y las normas establecidos por los padres dentro del proceso violento	Entrevistas abiertas
11. Evaluar el conocimiento sobre el proceso violento de diferentes profesionales pertenecientes a distintos recursos de atención sociofamiliar	Experiencias profesionales con situaciones de violencia por parte de menores	- Experiencia profesional en la prevención o el tratamiento de la violencia familiar	- Qué consideran violencia familiar y ascendente - Trabajo en otros recursos con menores violentos - Función profesional que desempeñan en la actualidad	Encuestas
		- Situaciones de violencia detectadas	- Detección de casos de violencia ascendente - Tratamiento de la violencia detectada	Encuestas
		- Consideración hacia otros profesionales de la terapia en violencia	- Derivación de casos de violencia ascendente y seguimiento de los mismos, una vez derivados - Líneas de coordinación con otros profesionales - Consideración que tienen sobre el tratamiento terapéutico en violencia familiar	Encuestas

Tabla nº 10. Categorización de dimensiones, subdimensiones y variables de la investigación
Fuente: Elaboración propia

7.3. Muestra

En general la metodología cualitativa nos exige una muestra que no podrá estar constituida por elementos aleatorios descontextualizados sino por "un todo" sistémico con vida propia, como es una persona, una institución, una etnia o grupo social, un entramado de intervención social, etc. Y convendría escogerla de forma que estén representadas de la mejor manera posible las variables de sexo, edad, nivel socioeconómico, profesión, etc.

“La elección de la muestra es de primera importancia, no por lo que representa en sí, sino por la filosofía de la ciencia y los supuestos que implica. De su correcta comprensión depende el significado de toda la investigación. La elección de la muestra dependerá de lo que pensamos hacer con ella y de lo que creemos que se puede hacer con ella” (Martínez, 2006, p. 136).

Al igual que en el caso del diseño del estudio, en el muestreo cualitativo la decisión sobre el mejor modo de obtener los datos y de quién o quiénes obtenerlos se toma en el campo, a fin de reflejar la realidad y los diversos puntos de vista de los participantes, quienes al comienzo del estudio son desconocidos y poco a poco se irán convirtiendo en personas que van a interrelacionar continuamente con nosotros en el campo de estudio.

“En los estudios cualitativos casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, lo cual no significa que los investigadores naturalistas no se interesen por la calidad de sus muestras, sino que aplican criterios distintos para seleccionar a los participantes. Debido al pequeño tamaño muestral una de las limitaciones frecuentemente planteada con relación al enfoque cualitativo es que la representatividad de los resultados se pone en duda, pero debemos tener en cuenta que el interés de la investigación cualitativa en ocasiones se centra en un caso que presenta interés intrínseco para descubrir significado o reflejar realidades

múltiples, por lo que la generalización no es un objetivo de la investigación” (Salamanca y Crespo, 2007b).

Respecto al tamaño de la muestra no hay criterios universalmente consensuados y se suele determinar en base a las necesidades de información, guiándonos por el principio de saturación de datos, o sea hasta el punto de que ya no obtenemos nueva información y existe redundancia en la misma.

El proceso de muestreo podría evolucionar como sigue, según Salamanca y Crespo (2007b):

1. El investigador empieza con una noción general de dónde y con quién comenzar. Se suelen utilizar procedimientos de conveniencia o avalancha¹⁴.
2. La muestra se selecciona de manera seriada, es decir, los miembros sucesivos de la muestra se eligen basándonos en los ya seleccionados y en qué información han proporcionado.
3. Con frecuencia se utilizan informantes para facilitar la selección de casos apropiados y ricos en información.
4. La muestra se ajusta sobre la marcha. Las nuevas conceptualizaciones ayudan a enfocar el proceso de muestreo.
5. El muestreo continúa hasta que se alcanza la saturación.
6. El muestreo final incluye una búsqueda de casos confirmantes y desconfirmantes (selección de casos que enriquecen y desafían las conceptualizaciones de los investigadores).

¹⁴ Muestreo por conveniencia. Se suele utilizar sobre todo al principio una muestra por conveniencia que se denomina muestra de voluntarios, y se utiliza si el investigador necesita que los posibles participantes se presenten por sí mismos.

Muestreo de avalancha. Consiste en pedir a los informantes que recomienden a posibles participantes. También se denomina muestreo nominado, en bola de nieve o muestreo en cadena. Es más práctico y eficiente que el anterior en cuanto al coste, además, gracias a la presentación que hace el sujeto ya incluido en el proyecto, resulta más fácil establecer una relación de confianza con los nuevos participantes, también permite acceder a personas difíciles de identificar.

En este estudio, en concreto, la muestra ha estado replanteada en muchas ocasiones y se ha ido redefiniendo a medida que se avanzaba en el mismo. Aunque en primera instancia contemplamos la idea de definir los factores que interactúan en algunos centros y aulas de primaria y que determinan la aparición del proceso violento y su perpetuación, una vez descartado este campo y “limitándonos” a nuestra labor diaria, llegamos a la conclusión de que lo más sensato era determinar estos factores en el ámbito familiar a través de la información obtenida en las terapias, así como en el ámbito de centros de menores de protección y reforma, en el primer caso conviviendo en un centro durante varias semanas y en el segundo, analizando los diálogos mantenidos con menores que conviven o han convivido en centros de reforma y nos han dado a conocer sus experiencias en los mismos.

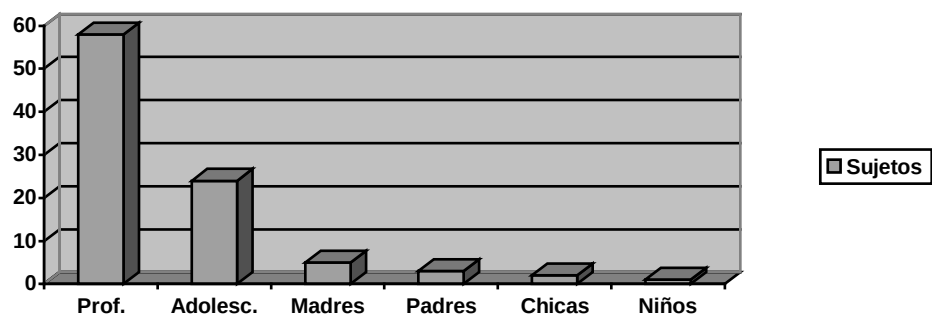


Figura nº 7. Muestra del estudio
Fuente: Elaboración propia

Así pues, para este estudio hemos contado con 42 profesionales de servicios sociales que acudieron a dos cursos de formación impartidos en Madrid, 12 educadores de un centro de menores de protección (con tres de ellos realizamos una entrevista informal), 2 psicólogos de intervención en violencia familiar (que a su vez validaron el cuestionario abierto), 2 profesionales de Servicios Sociales de la Comunidad de Castilla-La Mancha que realizaron la prueba piloto de los cuestionarios anteriormente mencionados, 6 menores de un centro de protección (con tres de ellos realizamos una entrevista informal), 10 menores de un grupo de discusión en el que trabajamos para prevenir la violencia y proporcionar el autocontrol emocional, cuatro familias con menores agresores que son protagonistas de cuatro estudios de casos clínicos que hacen un total de 15 personas (5 menores agresores, 3 padres, 4 madres, 2 hermanas mayores de edad, 1 hermano de menor

edad, de dichos menores agresores), 4 personas que acudían a terapias con las que elaboramos sus historias de vida (3 menores y 1 madre), cuatro menores que han estado ingresados en centros de reforma (con dos de ellos se han elaborado sendas historias de vida y las otras dos son protagonistas de sendos estudios de caso respectivamente, con lo cual ya han quedado contabilizados). En total **93 personas** que forman parte de este estudio multidimensional de la violencia ascendente, de las que 58 son profesionales, 5 son madres, 3 son padres, 24 son menores adolescentes, 2 chicas mayores de edad y 1 niño, con los que se han obtenido la mayoría de los datos de esta investigación.

7.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

“El investigador debe justificar la elección del método y los instrumentos que considere más adecuados para llevar a cabo la investigación. Se trata de presentar brevemente el diseño genérico para realizar el trabajo, así como los instrumentos que considera más adecuados para dar respuesta a los objetivos formulados” (Pérez Serrano, 2007, p. 45).

La investigación cualitativa se sirve de instrumentos de recogida de datos lo suficientemente flexibles y abiertos como para poder descifrar de manera dinámica la realidad existente. La metodología cualitativa entiende el método y todo el arsenal de medios instrumentales como algo flexible que aborda la espontaneidad del momento, que se utiliza mientras resulta efectivo, pero que se cambia de acuerdo a la marcha de la investigación y de las circunstancias.

“El investigador cualitativo está muy de acuerdo con la famosa afirmación de Protágoras: "El hombre es la medida de todas las cosas". En efecto, el hombre crea, evalúa y arregla los mismos instrumentos que utiliza, y debe juzgar su buen o mal funcionamiento y la credibilidad de sus datos. En el caso de las investigaciones cualitativas, sin despreciar la ayuda que pueden ofrecerle muchos buenos instrumentos, el observador frecuentemente se convierte en su principal instrumento” (Martínez, 2006, p.138).

Los instrumentos metodológicos cualitativos, que se desarrollan a través de cada técnica, tienen como objetivo descubrir las estructuras organizacionales y situaciones de las personas y los grupos, teniendo muy presente las formas en que éstos se expresan, pero no sólo a nivel verbal sino también a nivel no verbal.

7.4.1. Observación participante

Observar es focalizar los sentidos, la atención, la experiencia y la inteligencia del investigador hacia un hecho o fenómeno contextualizado, con la intención de captarlo, entenderlo, comprenderlo, interpretarlo y explicarlo.

Cuando un investigador se plantea el empleo de la observación como método de recogida de datos, la primera pregunta que le surge es qué observar. Más allá de intentar responder a esta pregunta a través de la elaboración de una lista de cuestiones a observar en torno a comportamientos de los sujetos sometidos a estudio, el observador ha de intentar tener una mente abierta hacia las posibilidades que le ofrezca el proceso en sí, recogiendo datos sobre los acontecimientos espontáneos que acontezcan entre los individuos objeto de estudio. Será después de una primera inmersión cuando el observador estará capacitado para seleccionar y centrarse en cuestiones o aspectos concretos y profundizar en su estudio.

“El observador, además de interpretar la realidad, ha de plasmarla, transmitirla, comunicarla y conseguir implicar a los responsables y usuarios en un proceso de reflexión y debate que clarifique el sentido y significado de las acciones y fenómenos que en su medio acontecen. Su papel es primordial. El observador constituye el núcleo esencial de la investigación concebida bajo la perspectiva naturalista-cualitativa” (Barquin Ruiz y Fernández Sierra, 1992, p. 36).

El observador puede ser una persona perteneciente o no al grupo social estudiado, así pues, hablaremos de observador interno u observador externo. Convendría un estudio compartido entre observador externo e interno para favorecer un estudio más rico, contrastando visiones y conocimientos entre uno y otro. Ha de ser igualmente un observador participante que interactúe con los sujetos y el medio donde se desarrolla la acción, compartiendo experiencias con los mismos. Asiduamente, diferenciar la observación participante y las conversaciones espontáneas resulta complicado en la práctica investigadora.

Como nos comenta Martín Marín (En López Noguero y Pozo Llorente, 2002), según el criterio que tomemos de referencia, existen diferentes tipos de observación:

- Según el grado de precisión científica de las observaciones y atendiendo a la clasificación de Anguera (1995), habría tres tipos:

- La *observación no sistematizada, ocasional o no controlada*: es la que solemos hacer en la vida diaria, en el transcurso de una actividad o trabajo realizado.

- La *observación sistematizada o controlada*: supone haber estudiado previamente la realidad que vamos a observar, con el fin de determinar los datos que vamos a recoger, su clasificación y categorización.

- La *observación muy sistematizada*: se estructura en variables de comportamiento, indicadores y categorías de observación definidas con mucha precisión y en torno a ellas el resto de observaciones relevantes.

- Según el objeto de observación:

- *Observación documental*: la que se realiza analizando los documentos históricos o actuales que recogen y reflejan fenómenos y datos de interés social.

- *Observación mediante encuesta*: entendiéndola como el interrogatorio a los sujetos que participan en la investigación mediante cuestionarios, entrevistas, etc.

- *Observación directa*: cuando descubrimos los hechos que ocurren en la realidad sin manipulación alguna.

- Según el grado de participación del observador:

- La *observación externa no participante*: el observador no pertenece al grupo objeto de estudio, no actúa, no hay contacto ni interacción entre el observador y el observado.

Esta observación se subdivide en:

a) Observación externa directa: cuando se trata de un contacto directo o con la realidad, o mediante la realización de entrevistas y/o cuestionarios.

b) Observación indirecta: cuando podemos encontrar los datos en fuentes documentales o informes estadísticos.

- La *observación interna o participante*: es un proceso en el que el observador comparte las actividades y circunstancias de los sujetos que está observando mediante un contacto directo.

- La *auto-observación*: en donde el observador es a la vez sujeto y objeto (Anguera, 1995). Debe procurar distanciarse de su propio proceso para analizar desde un punto de vista más objetivo.

En esta investigación se ha llevado a cabo una observación participante sistematizada ya que partíamos de experiencias previas con menores que poseen características similares a las de los estudiados y a raíz de ahí, y tras observación directa, hemos ido analizando las situaciones de violencia existentes en la convivencia en el centro, de una forma participativa e interactiva.

Por lo tanto, definimos la observación participante como *“una forma consciente y sistemática de compartir, en todo lo que le permitan las circunstancias, las actividades de la vida y en ocasiones, los intereses y afectos de un grupo de personas”* (Martín Marín, 2002, p.123).

El observador participante tiene que abstraerse de sus prejuicios y de sus teorías previas sobre la temática, para que éstos no influyan en los fenómenos observables y a partir de ahí poder interpretar de una manera más eficiente todo lo que ocurre a su alrededor.

“La observación participante ha proporcionado una plataforma rica desde la cual se ha podido luchar en contra de la hegemonía de teorizar sobre los humanos como un sustituto de conocerlos directamente, y ha ocasionado un refinamiento académico sin paralelo sobre la diversidad y la complejidad de las culturas” (Greenwood, 2000, p. 30).

A lo largo de la historia ha ganado validez como método y ha dado a conocer una serie de hallazgos para los diferentes campos humanistas, proporcionando en muchas ocasiones, sorpresas muy productivas para el campo científico.

Los datos que se analizan a través de la observación participante, suelen partir de las notas tomadas durante la interacción en el campo de estudio. *“El tipo de dato que configura la observación participante viene dado por el que puede considerarse su instrumento básico: las notas de trabajo de campo. El dato es lo ocurrido en el campo y registrado por las notas. Éstas tienen la función de registrar lo significativo entre lo observado, pero fuera de la mirada de los observados, poniendo de relieve la antinomia entre los momentos de observación y los de participación”* (Callejo, 2002, p. 414).

Conviene al observador sentirse como un miembro más del grupo sin perder la perspectiva de investigador y para ello se sirve de un cuaderno de notas de campo que le facilitan enormemente la tarea analítica. *“La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos”* (Goetz y LeCompte, 1988, p. 126).

Entre los aspectos importantes a tener en cuenta dentro de la observación participante, siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), son:

- La entrada en el campo:

Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los

participantes dan por sobreentendida. Idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone investigar.

Nuestra introducción en el campo fue de la manera menos “intrusiva” posible, ya que existía una vacante para realizar las funciones de educador y accedimos a ella con el fin de poder llevar a cabo la observación de una manera “naturalizada” y con buena aceptación por parte de los menores y demás compañeros.

- La negociación del propio rol

Las condiciones de la investigación de campo –qué, cuándo y a quién observar– deben ser negociadas continuamente. Hay que establecer un equilibrio entre la realización de la investigación tal como uno lo considera adecuado y acompañar a los informantes en beneficio del *rapport*.

Continuamente redefiníamos el qué, cuándo y a quién observar para recoger lo más detalladamente posible las circunstancias en las que ocurrían los hechos violentos por parte de los menores hacia los educadores y la respuesta que éstos llevaban a cabo para paliar dichas conductas.

- El establecimiento del *rapport*

Establecer *rapport* con los informantes es la meta de todo investigador de campo. Cuando se comienza a lograr el *rapport* con aquellas personas a las que se está estudiando se experimentan sensaciones de realización y estímulo. El de *rapport* no es un concepto que pueda definirse fácilmente. Significa muchas cosas: comunicar la simpatía que se siente hacia los informantes y que ellos sepan que es sincera, lograr que las personas se abran y manifiesten sus sentimientos, compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas.

El *rapport* en nuestro caso comenzó a establecerse muy pronto con una de las menores que durante todo el proceso de observación fue una informante clave, ya que se estableció un vínculo con ella de mucha proximidad en donde nos daba a

conocer cómo eran los demás compañeros y cada uno de los educadores desde su punto de vista. Especial relevancia posee la figura de dos educadores que también se “convirtieron”, por sus aportaciones, en informantes clave, con los que se estableció el *rapport*.

- Los informantes claves

Idealmente, los observadores participantes desarrollan relaciones estrechas y abiertas con todos los informantes. Pero, el *rapport* y la confianza aparecen lentamente en la investigación de campo. Con algunos informantes, el investigador nunca llegará al *rapport*. Por lo general, los investigadores de campo tratan de cultivar relaciones estrechas con una o dos personas respetadas y conocedoras en las primeras etapas de la investigación. Así lo hicimos como hemos mencionado con una de las menores y con dos educadores que desde el principio mostraron su simpatía y agrado ante la posibilidad de formar parte de una investigación.

- Los informantes no deben saber exactamente lo que estamos estudiando

Por lo general no es prudente que los informantes sepan qué es lo que queremos aprender o ver (si es que uno mismo lo sabe). En primer lugar, como dice Hoffmann (1980, p. 51, En Taylor y Bogdan, 1987, p. 67), “*a veces es útil encubrir los interrogantes reales de la investigación para reducir la inhibición de las personas y la amenaza percibida*”.

Poco a poco fuimos informando tanto a educadores como a menores que nuestra intención era llevar a cabo una investigación basada en modelos de convivencia, aunque no dimos muchos detalles al respecto. Los menores se mostraron ilusionados y con ganas de ser parte de una investigación. La mayoría de los educadores mostró su agrado aunque, según fuimos informados, a éstos no se les podría pasar ningún tipo de cuestionarios ya que la Administración tenía que dar el visto bueno para ello.

- Retirada del campo

Los observadores participantes casi nunca llegan a un punto en que sienten que han completado sus estudios. Siempre queda una persona más por entrevistar, una hebra suelta por atar, un área más por abordar. Pero la mayor parte de los investigadores llegan a una etapa en que las muchas horas pasadas en el campo les procuran resultados decrecientes. Glaser y Strauss (1967, En Taylor y Bogdan, 1987, p. 90) *“emplean la expresión saturación teórica para referirse a ese punto de la investigación de campo en el que los datos comienzan a ser repetitivos y no se logran aprehensiones nuevas importantes”*. Ese es el momento de dejar el campo.

La retirada del campo de esta investigación se llevó a cabo a los dos meses, aunque el contrato de trabajo era para tres meses y los argumentos para ello son varios: el período de observación era suficiente, la información obtenida era relevante y en el último período no obteníamos gran cantidad de información distinta a la que ya poseíamos.

Para orientarnos acerca de cómo realizar una observación participante, Goetz y LeCompte (1988, pp. 128-129) nos ofrecen una serie de cuestiones que todo observador participante debe realizarse en el transcurso de una investigación:

1. ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son, y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena?
2. ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?
3. ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Qué escenarios y entornos físicos forman sus contextos? ¿Con qué recursos naturales cuenta el grupo y qué tecnologías crea o utiliza? ¿Cómo asigna y emplea el espacio y los objetos físicos? ¿Qué se consume y qué se produce? ¿Qué sensaciones, visuales, sonoras, olfativas y auditivas y qué sentimientos se detectan en los contextos del grupo?
4. ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuánto se prolongan? ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo? ¿Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro?

5. ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del investigador? ¿Cómo se mantiene la estabilidad? ¿Cómo surge y es orientado el cambio? ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?

6. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?

Todas estas cuestiones y las descritas anteriormente en el apartado “Objetivos de la investigación” se han ido formulando y reformulando durante todo el proceso que ha durado esta observación participante a fin de dar a conocer el por qué, el cuándo, el cómo y en qué circunstancias se producen los hechos violentos por parte de los menores observados.

La técnica de la observación, según Pérez Serrano (2002, pp. 26-27), comprende una serie de fases, entre las que destacan:

1. Definición de objetivos.
2. Concreción en el tema objeto de observación.
3. Delimitación precisa del problema a estudiar.
4. Encuadrarse en las coordenadas de lugar, tiempo y situación.
5. Las personas a observar no deben sospechar la intención del observador con el fin de que el comportamiento que se manifieste sea natural y espontáneo.
6. Se deben planificar todos los pasos y fases necesarios para llevar a cabo la observación, especificando todos los puntos a tener en cuenta, y presentando posibles alternativas de planteamiento.
7. El observador debe registrar inmediatamente lo que ha observado y no fiarlo a la memoria.
8. Analizar los datos, en función del objetivo de la investigación.
9. Realizar una autocrítica metodológica.

10. Sugerir nuevas investigaciones o campos de trabajo a partir de los resultados del estudio.

Conviene significar que pueden existir factores de distorsión en la recogida de datos, por parte de los investigadores, como pueden ser:

- Que los investigadores recojan datos de hechos y aspectos que, aunque consideren interesantes, no sean los más significativos del medio en estudio y de los acontecimientos que ocurren en el mismo.

- Seleccionen los datos de tal forma que vayan dirigidos a la confirmación de sus hipótesis previas, e incluso, prejuicios sobre la situación, lo que, además de atentar contra las más elementales normas éticas, les llevaría a conclusiones erróneas y científicamente insostenibles.

- Se vean desbordados por su incapacidad para comprender las pautas conductuales y las escalas de valores de los “nativos”.

- Llegue a integrarse o compenetrarse tanto con la comunidad investigada que acabe convirtiéndose en “nativo”, quedando disminuida su capacidad crítica y peligre su independencia de criterio.

- Crea estar en poder de la “verdad absoluta” y no contraste los análisis realizados, sobre lo observado, con otros colegas relacionados con dicha observación, o que tengan constancia de la misma. O simplemente no tenga en cuenta los comentarios y apreciaciones de los sujetos observados, sobre las situaciones acontecidas durante la observación.

Para evitar estos riesgos, los observadores deberán tomar ciertas medidas de precaución, como pueden ser:

- Trabajar en equipo.
- Permanecer en el escenario períodos de tiempo lo suficientemente prolongados como para adaptarse al contexto.
- Retirarse periódicamente del campo de observación.

- Indagar sobre otras investigaciones llevadas a cabo con sujetos en condiciones parecidas a las investigadas por ellos o ellas.
- Contrastar sus opiniones con la de otros profesionales.
- Reflexionar crítica y continuamente sobre todos los aspectos importantes de la investigación.
- Buscar el difícil equilibrio, existente, entre dejar de ser extraños y el perder la imparcialidad por identificación y acomodación excesiva con el medio o grupo investigado.

En nuestro caso y para salvar estos riesgos cabe decir que constantemente hemos contrastado nuestras apreciaciones con otros profesionales tanto del centro como pertenecientes a otros ámbitos relacionados con el fenómeno de la violencia familiar, a fin de no caer en la tentación de dar por sentado convicciones previas al proceso de observación.

Si se consigue salvar los inconvenientes anteriormente descritos y se llevan a cabo las medidas expuestas, la observación participante resulta un método con infinidad de posibilidades a la hora de indagar en la realidad del proceso observado, ya que:

- Se realiza directamente sobre los individuos y los grupos.
- Se desarrolla en los escenarios naturales donde ocurren los hechos.
- Posibilita desvelar la coincidencia o contradicciones entre el discurso y la práctica, entre la opinión manifestada y la actuación de los diversos individuos y grupos sociales, es decir, posibilita que las personas nos expresen sus opiniones tal cual son, sin ningún tipo de invención, lo cual les dejaría en evidencia durante la observación de sus acciones.
- Favorece un acercamiento tácito al contexto sociocultural de las personas observadas y nos posibilita conocer sus inquietudes, intereses, ilusiones, reacciones...

El instrumento que se utiliza por excelencia en la observación participante es el cuaderno de notas o el cuaderno de campo. Significar que el concepto “cuaderno de campo” está históricamente ligado a la observación participante, siendo el instrumento del que se sirve el investigador para recoger las observaciones o notas de campo de forma completa, precisa y detallada. *“Para poder dar respuestas a las preguntas de cuándo, cómo y qué registrar en el cuaderno de campo se requiere de un trabajo previo de toma de decisiones sobre el método y técnicas a utilizar en el estudio. De esta manera, si se decide usar la observación participante, previamente habrá que establecer tipo de participación del observador”* (Monistrol, 2007, p.3).

En la observación participante realizada en el centro de menores de protección, el diario de campo nos ayudó a analizar cada uno de los procesos convivenciales de una manera detallada e interactiva, de tal forma que cualquier hecho concreto era anotado inmediatamente después de haber ocurrido, lo que nos facilitó clarividencia a la hora de describir la observación participante (Anexo I) y de analizar los sucesos en el capítulo de Análisis de datos.

“El diario de campo aparece como el instrumento básico para poder desentrañar el cúmulo de datos que se obtienen durante la observación y los factores que influyen en su proceso. Su eficacia está en la posibilidad para adquirir el conocimiento directamente del fenómeno, independientemente de que la finalidad sea la formulación de enunciados científicos o se trate de adquirir datos sobre el proceso de intervención profesional” (Rodríguez Fernández, 2002, p. 165).

En total la observación participante se llevó a cabo con 18 personas (12 educadores y 6 menores). Y para la realización de la misma nos centramos en los siguientes criterios o subdimensiones: tipo de comunicación entre los profesionales y los menores, apego entre ellos y con los educadores, forma de contener las conductas violentas por parte de los educadores, uso y puesta en práctica de consecuencias por parte de los educadores ante las conductas violentas de los menores, momentos de ansiedad, rabia y alegría que viven estos menores, capacidad de resolver conflictos y puesta en práctica de la asertividad en situaciones

convivenciales complejas, prejuicios y valores en torno al uso de la violencia, conductas de retroalimentación del grupo en torno a acciones violentas dentro del centro e influencia del uso de los Mass media en sus conductas. Todo ello a fin de la consecución de los objetivos 1, 2, 3, 5 y 9 reseñados en la Tabla nº 10 de esta investigación.

En función de todos estos criterios o subdimensiones y de las variables descritas en la tabla nº 10, se llevó a cabo un diario de campo al que acudíamos en dos momentos del día, después de que los menores se fueran a dormir y justo después de terminar nuestro horario nocturno, salvo las tardes que acudimos al centro que se recogió la información justo al terminar el turno de trabajo. Como podemos observar en el Anexo I de esta investigación, en el cuaderno de campo se detallan todas las experiencias vividas pormenorizadamente, centrándonos muy especialmente en los aspectos que dentro de la convivencia guardaban relación con el fenómeno de la violencia. Cualquier acontecimiento era anotado en ese mismo momento a través de una pequeña nota que luego desarrollaríamos en el cuaderno de campo.

7.4.2. Historia de vida

“Es indudable que las biografías conllevan un doble proceso de construcción: por un lado, de la identidad personal; por otro, de la realidad socio-histórica. Pero no son meros relatos de vidas aisladas, sino que suponen un enlace de la vida personal con un contexto social determinado. Y este enlace es fundamental para estudiar el sentido que los actores sociopolíticos otorgan a sus prácticas” (Jiménez Díaz, 2012, p. 36).

En un momento histórico donde las migraciones copan las noticias de periódicos, telediarios y programas de diversa índole, cabe cuestionarse qué tipo de sociedad tenemos, quiénes integran dicha sociedad, qué tipo de sociedad aspiramos a ser y quiénes y en qué condiciones construirán la misma. Estos movimientos migratorios están posibilitando confluencia, dentro de los mismos espacios físicos, de multitud de culturas, cada una de ellas con sus costumbres, tradiciones, pensamientos... y esto hace necesario que nos planteemos qué hacer para gestionar este proceso de multiculturalidad en el que estamos inmersos.

Lejos de otras etapas en las que aquellos que colonizaban imponían sus leyes, su religión, sus costumbres, su lengua..., nos encontramos en un momento en el que las leyes sociales y las constituciones por las que nos regimos (referido a los países del primer mundo) han llegado a un gran nivel de progresismo, y, amparándonos en el mismo, deberíamos aspirar a una convivencia pacífica y respetuosa con las diferentes formas de vida existentes.

Qué mejor forma de comprender lo que pasa a nuestro alrededor, que indagar en la vida de las personas que comparten un determinado espacio físico, para que sean ellas quienes nos expliquen qué vivencias han tenido, cómo se sienten, qué es de sus vidas actualmente y qué aspiraciones poseen.

“La metodología de las historias de vida permite el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo sistemático y crítico de documentos de la vida, que describen momentos puntuales de la existencia, y que aportan, además de una serie

de hechos, una gran riqueza de significación e intencionalidad de los mismos” (López Barajas-Zayas, 1998, p. 12).

La narración desarrollada en forma sistemática, coherente y completa de la vida de un sujeto, sea realizada por él mismo, *autobiografía*, sea realizada por otro, *biografía*, simplemente, pertenece a tiempos cercanos a nuestra época y, sobre todo, al mundo de la cultura occidental, especialmente a partir del Renacimiento. Hasta principios del siglo XX, puede decirse que fue un tipo de documento perteneciente al campo de la historia –biografías de reyes, héroes y figuras de alguna manera significativas por su influencia en los acontecimientos históricos y de la literatura-. Sólo con la aparición de las ciencias sociales, empiezan a surgir documentos biográficos con intención de servir como bases de datos o textos para el estudio científico de la sociedad, de la cultura, de la psicología, del ser..., del hombre en general.

De entre la multiplicidad y variedad de documentos biográficos con intención científica que han existido, que existen y que pueden existir, se ha venido perfilando, precisando y delimitando con identidad propia, la “historia de vida”. Thomas y Znaniecki, miembros de dicha escuela, publicaron entre 1918 y 1920 la célebre obra *El campesino polaco en Europa y América*; un estudio sociológico donde lo novedoso era la metodología empleada durante los ocho años en que transcurrió la investigación. La información se basó en materiales autobiográficos, correspondencia familiar, facturas y otros documentos personales, resaltándose la actitud y la definición de la situación por el actor, poniéndose de relieve el énfasis en los aspectos interpretativos. Este enfoque se convertiría en la base del interaccionismo simbólico (Jiménez Díaz, 2012). Para la sociología y las ciencias sociales en general, puede decirse que la historia de la “historia de vida” se divide en antes y después de ellos. No eran los primeros en trabajar con ella, pues se inscriben en una tradición iniciada mucho antes en la que los antropólogos vienen a ser los pioneros, pero, al asumirla en el marco de las orientaciones de la primera *Escuela de Chicago* y al esforzarse por insertarla en los parámetros de la ciencia de la época con sus exigencias de “objetividad” y rigor metodológico, le dan un

estatuto de cientificidad que, por muy discutido que haya sido en el pasado y pueda seguir siéndolo en la actualidad, ya no puede ser borrado.

Así pues, podemos decir que a partir de la publicación de *El Campesino Polaco en Europa y América* (2006)¹⁵, se multiplican no sólo las historias de vida sino también las reflexiones y discusiones de tipo teórico y metodológico.

Conviene realizar una distinción terminológica que nos ayude a configurarnos una idea sobre este tipo de investigaciones. ¿Son lo mismo, o, en caso contrario, en qué se distinguen: biografía, autobiografía, historias de vida, relatos de vida o documentos biográficos? Distingamos diversos términos que son los más usados entre nosotros, aunque no son los únicos en la literatura.

1. Empecemos por el más abarcador de todos: *documentos biográficos*. Se entienden por tales, todos los documentos que se refieren de manera directa o indirecta, a una parte o a la totalidad de la vida de una persona o de varias personas. Es ésta la categoría más amplia e incluye toda clase de textos tanto orales como escritos de tipo biográfico. Entre ellos hay que contar desde los diarios personales, las cartas, los documentos judiciales, etc., hasta las biografías propiamente dichas.

2. Entre estos documentos biográficos, los más completos y orgánicos son las *biografías*. Cuando hablamos de biografía nos referimos a la narración total del recorrido de vida de una persona desde su nacimiento hasta su muerte –o, si el sujeto no ha muerto, hasta el momento en que se escribe el texto– e, incluso, a veces, desde sus antepasados hasta algunos de sus descendientes, compuesta sobre la base no sólo de los testimonios o relatos del protagonista sino, además, de cuanta referencia oral o escrita, personal o documental, se haya podido encontrar en relación al sujeto de lo narrado

3. Cuando la biografía está narrada por el mismo biografiado, sea por propia iniciativa, sea a petición de otro –lo más frecuente en investigación social–, y no se

¹⁵ Aunque fue escrito por primera vez en 1938, está reeditado en el año 2006 por Juan Zarco.

utilizan en ella materiales externos a la narración –materiales secundarios– sino solamente los que el sujeto narrador aporta al narrar –materiales primarios–, tenemos lo que propiamente se conoce como *historia de vida* en la investigación social.

4. Este concepto, sin embargo, incluye algunas variantes que hay que distinguir con claridad. No es lo mismo la “historia de vida” narrada en solitario que la “historia de vida” narrada en relación actual con un interlocutor físicamente presente. A la primera se le llama *autobiografía* y a la segunda *historia de vida*.

La autobiografía es el relato, solicitado por otro o no, de la vida de una persona cuando es compuesto por ella misma. Para ser propiamente autobiografía debe cubrir todo el período de esa vida hasta el momento en que está viviendo esa persona.

Para López Barajas Zayas (1998), “*la biografía es la historia de vida de una persona. La autobiografía es la vida de una persona escrita por ella misma*” (pág. 16). Ambas formarían parte de la investigación biográfica.

La historia de vida es aquella en la que un sujeto narra a otra persona, presente físicamente, que actúa como interlocutor. “*La historia de vida es una anotación escrita de la vida de la persona basada en conversaciones o entrevistas. La vida puede referirse a un grupo humano o social. Las historias de vida orales focalizan hechos, procesos, causas y efectos antes que la propia vida del sujeto o grupo*” (López Barajas-Zayas, 1998, p. 18).

Un ejemplo de historia de vida lo tenemos en el capítulo 8, “El que es juzgado, no los jueces: Una visión interior del retardo mental”, de la obra *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*, de los autores Taylor y Bogdan (1986), donde se cuenta la historia de una persona considerada retrasada mental, profundizando en los avatares de su vida y en cómo la etiqueta de persona retardada le ha ido marcando en el transcurrir de la misma.

En esta obra y a través de este capítulo, los autores hacen bueno el principio de que *“al elaborar una historia de vida no se busca tanto el relato objetivo de los hechos, como la percepción de cómo el sujeto los ha vivido, llegando a comprender e interpretar los significados que las personas atribuyen a los fenómenos sociales”* (Pozo Llorente 2002, p. 179). Como podemos comprobar en el Anexo II, cada persona relata su vida desde su punto de vista y con su propio lenguaje.

María José Albert Gómez (En López Barajas Zayas, 1998, p. 192) nos describe las ventajas y los inconvenientes del método biográfico. Entre las ventajas destacan:

- La introducción en el universo de las relaciones sociales.
- Da respuestas a las eventuales preguntas que pudiéramos formularnos debido a la minuciosidad con que se recogen las experiencias vitales.
- El relato biográfico constituye el tipo de material más valioso para conocer las transformaciones no sólo del individuo, sino también de su grupo primario y del entorno social inmediato.
- Muestra esferas sociales y de actividad diferentes (familia, trabajo...).
- Es la mejor ilustración posible para que el lector pueda penetrar empáticamente.

Entre los inconvenientes, podemos destacar:

- Dificultad para encontrar buenos informantes.
- Dificultad para completar relatos biográficos iniciados.
- Dificultad para controlar la información obtenida.
- El peligro de la impaciencia del investigador.
- Exceso de suspicacia o de actitud crítica respecto a nuestro informante.
- Pensar que uno o varios relatos de vida son suficientes para un buen análisis, despreciando posteriores situaciones de suma importancia.

Un tema se debe considerar completo, en cuanto a los datos que lo constituyen, cuando un nuevo relato de vida no añade nada distinto a lo que aportaron los relatos precedentes. Así pues, los relatos se han de multiplicar hasta que ya no surjan novedades. En ese momento se considera que el tema está razonablemente “saturado”.

Otro aspecto importante, es cómo a través de la historia de vida, el investigador se puede ver reflejado en diversos aspectos propios de la suya, pudiéndole dar más importancia, por lo que conlleva a nivel sentimental para él, a estos aspectos que a otros relevantes para la investigación en la que está inmerso. *“La interpretación de una historia de vida no puede hacerse desligada de la interpretación de la propia vida del investigador, despertada por la historia de vida que está interpretando. Así, el investigador se implica en la historia que interpreta, iluminándola con la vivencia personal que ella evoca y la propia vivencia se ilumina con la historia en consideración. Se da así un vaivén de la historia del sujeto a la historia del investigador y viceversa”* (Moreno, 1999, p. 18).

Si está bien creada y fundamentada, podemos significar que no existe una única manera de utilizar un mismo relato de vida, sino varias. Según se incorpore en la *fase exploratoria* o en la *fase analítica* se le hará cumplir una función diferente; no será leído del mismo modo; será siempre el mismo relato pero se insertará en contextos diferentes.

“En la fase exploratoria, los relatos de vida cumplen una función del mismo orden que la observación, o las conversaciones con los “informantes centrales”. En la fase analítica, toman el estatuto de data (datos empíricos) y son concurrentes y complementarios, simplemente, con el discurso teórico” (Bertaux, 1989, p. 90).

Función Exploratoria

Recoger algunas historias de vida sin buscar que sean completas constituye un buen medio de “entrar” en un campo nuevo y de empezar a hacer aflorar en él los

procesos esenciales, los rasgos estructurales más relevantes, los ejes centrales. Se hace entonces del relato una utilización extensiva, es decir, se busca cubrir el máximo posible de aspectos de la vida social, ya que no se sabe aún los que van a revelarse como determinantes. Cuando éstos últimos empiezan a emerger, entonces se puede pasar a una utilización intensiva, es decir centrada sobre algún aspecto que parece digno de un estudio en profundidad.

Función Analítica

En la fase analítica, el objetivo ya no es explorar sino analizar. Ello comprende dos “momentos” que a menudo se solapan parcialmente: el momento de la comparación de los fenómenos, del esbozo de tipologías, del paso de “ideas” a hipótesis, en resumen de la construcción de una “teoría”, es decir, de una representación mental de lo que ocurre en la “realidad social” (el referente) y el momento de la verificación, o más bien de la consolidación empírica de las proposiciones descriptivas y de las interpretaciones avanzadas.

El instrumento que hemos utilizado en la elaboración de estas historias de vida ha sido el diario de campo, que nos ha posibilitado ir recogiendo información de manera detallada en cada una de las terapias llevadas a cabo con los protagonistas. Este instrumento nos ha servido para anotar tanto diálogos verbales como conductas no verbales que se han dado en las sesiones terapéuticas y a partir de ahí esto nos ha posibilitado elaborar las diferentes historias de vida.

“El diario de campo es para el etnógrafo como la libreta de claves secretas para un especialista en mensajes cifrados. Sin el diario de campo, con el tiempo, muchos recuerdos y experiencias extraídos durante las estancias de campo se olvidarían para siempre. El etnógrafo vuelve a sus libretas, durante y después del trabajo de campo” (Pujadas, 2010, p. 287).

En nuestro estudio se han llevado a cabo cuatro historias de vidas totalmente interdependientes, cuyo nexo de unión se corresponde con una serie de

acontecimientos violentos que han sucedido en la vida de cada uno de los protagonistas. Evidentemente, por las características de este estudio, todas ellas están relacionadas de una u otra manera con menores adolescentes que o bien han sido objeto de violencia por parte de su entorno, o bien han sido los ejecutores de la misma. Los protagonistas de estas historias de vida son tres menores adolescentes, dos de ellos con medidas judiciales (uno en régimen abierto y otro con permanencia en un centro de menores) y una madre víctima de violencia por parte de su hijo.

Para la elaboración de estas historias de vida nos hemos centrado en los siguientes criterios o subdimensiones (recogidos en la Tabla nº 10): existencia de violencia de género, existencia de bullying u otro tipo de violencia en la experiencia vital de los menores, modelo educativo familiar en el que se está desarrollando el menor y cómo afecta en las conductas del mismo, altercados violentos llevados a cabo en casa o en otros ámbitos donde puedan estar internados, prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y si existe relación con los emitidos por los padres, escala de valores de los menores, valoración que le dan tanto padres como hijos a la terapia y descenso o no de la conflictividad familiar. Estos criterios se han desarrollado para posibilitar la consecución de los objetivos 4, 6, 8, 9 y 10 (recogidos en la tabla nº 10 de esta investigación). En función de estas dimensiones y de las variables descritas en la tabla nº 10, se fue recogiendo la información en un diario de campo de manera interactiva, a medida que cada protagonista de cada historia de vida nos iba detallando la misma. Posteriormente nos serviremos de estos criterios para analizar los datos que subyacen de la información que nos dan a conocer cada uno de los sujetos, objeto de estudio, de estas historias de vida.

Las historias de vida han sido seleccionadas en función de todos estos criterios mencionados y de la relevancia que cada una aportaba al estudio del fenómeno violento. Transmitiendo a cada uno de los protagonistas de las mismas nuestro interés porque sus historias pudieran ser “usadas” (de manera totalmente anónima) como objeto de estudio para una investigación, lo que consintieron con agrado.

En la primera historia de vida, cuyo título es “De la tiranía a la emancipación”, recogida en el Anexo IIa, se describe la experiencia que una madre ha tenido a lo largo de su historia vital con su hijo de catorce años, quién la maltrataba psicológicamente y posteriormente físicamente. Esta historia de vida representa un estudio longitudinal a lo largo de cuatro años y medio, en primera instancia durante intervención y posteriormente en el período de seguimiento de esta historia familiar.

Los datos han sido recogidos a lo largo de veintidós sesiones terapéuticas y posteriormente en cinco sesiones telefónicas con la madre. En las primeras cinco sesiones, se dedicó una hora completa a la elaboración de la historia de vida, posteriormente en las siguientes cinco, se dedicaron treinta minutos y en las siguientes doce sesiones diez minutos, las sesiones telefónicas duraron una media de diez minutos. Al final de las primeras cinco sesiones, esta mujer, en casa, releía todo lo trabajado hasta ese momento y resaltaba aquellos aspectos que quería cambiar o enfatizar más y en la siguiente sesión lo debatíamos, realizándose una última revisión en la sesión final de intervención. Dicha información se ha corroborado en dos sesiones terapéuticas con el hijo y con el exmarido de la protagonista de la historia de vida. Estos datos han sido recogidos en cada sesión, pormenorizadamente, a través de un cuaderno de notas, que se ha ido modificando a lo largo de estos cuatro años y medio, en función de los acontecimientos.

En la segunda historia de vida, titulada “De patito feo a cisne hiperprotegido”, recogida en el Anexo IIb de esta investigación, se analiza la experiencia vital de una chica objeto de bullying en su etapa escolar, que derivó en conductas agresivas hacia sus padres, quienes la habían sobreprotegido a lo largo de toda su vida e igualmente habían infravalorado sus posibilidades de desarrollo personal y social.

La historia de vida ha sido recogida a lo largo de toda la intervención terapéutica a través de un cuaderno de notas, en donde se han ido detallando todos los acontecimientos que han influido en la construcción de la personalidad de la misma. El grueso de la información y elaboración de la historia de vida se ha

recogido durante las primeras diez sesiones, dedicando media hora en cada una de las mismas. Una última revisión se realizó en la sesión final de intervención.

La tercera historia de vida, titulada “Entre la espada y la pared”, recogida en el Anexo IIc de esta investigación, detalla las experiencias de un joven, que justo antes de cumplir la mayoría de edad fue denunciado por su madre ante un altercado violento hacia ella y su pareja, que supuestamente había cometido. El menor tenía que cumplir una medida judicial a raíz de esa denuncia y el juez estimó oportuno que la cumpliera con nosotros. La historia de vida se elaboró en las primeras cuatro sesiones, dedicando cuarenta minutos a ello en cada sesión y se reelaboró durante los primeros veinte minutos de las siguientes cinco sesiones, a fin de resaltar todos aquellos aspectos interesantes tanto para el menor como para nosotros en base a esta investigación. El instrumento utilizado para la elaboración de esta historia de vida ha sido un cuaderno de notas que, de manera interactiva, íbamos elaborando a medida que interaccionábamos con el menor en las sesiones psicoterapéuticas.

La cuarta historia de vida, titulada “El culpable no era yo”, recogida en el Anexo IId de esta investigación, trata sobre la vida de un menor que convivía con su madre y su hermano pequeño a raíz del divorcio de sus padres y que fue denunciado por la madre por una situación reiterada de violencia hacia ella. El instrumento que hemos utilizado para elaborar la historia de vida y para, posteriormente, llevar a cabo el análisis de datos ha sido un cuaderno de notas que hemos ido desarrollando durante cinco sesiones de cuarenta minutos con el menor y una vez elaborada la historia de vida, fue revisada durante una hora por el menor y por nosotros, a fin de que fuera fehaciente y de que atendiera a los acontecimientos más relevantes de su experiencia vital.

7.4.3. Estudio de casos

La técnica del caso tiene ya una larga historia en la enseñanza. Si se considera a la palabra “caso” en su sentido amplio, se puede afirmar que en la educación siempre se ha utilizado en forma de ejemplo o problema práctico. La casuística, por ejemplo, típica de la filosofía escolástica medieval, no es sino la aplicación del caso para resolver problemas morales o religiosos, pero sin entrar en el análisis de la situación social o psicológica previa (López, 1997).

En su acepción más estricta, el caso se comienza a utilizar en Harvard, en el programa de Derecho, hacia 1914. El “*Case System*” pretendía que los alumnos del área de leyes buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Pero es hacia 1935 cuando el método cristaliza en su estructura definitiva y se extiende, como metodología docente, a otros campos.

El estudio de casos, como estrategia didáctica, también se utilizó, en dicha universidad, en la Escuela de Graduados en Administración. A partir de estas experiencias, ha sido ampliamente desarrollada en la formación de profesionales en el campo del derecho, la administración de empresas y organización, medicina y ciencias políticas, entre otros. Actualmente está teniendo una notable aplicación en el ámbito de las ciencias sociales. El estudio de casos consiste, precisamente, en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. Es la descripción de una situación, en donde uno o varios individuos, tienen que decidir ante los hechos que se relatan, para intentar cambiar dicha situación, aunque a veces esto no sea posible, por dificultades técnicas o personales.

En palabras de Yin (1989), uno de los más renombrados investigadores sobre el estudio de casos como metodología de investigación, un estudio de casos sería *“una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de*

forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son usadas” (En Villarreal y Landeta, 2010, p. 33).

Específicamente, un caso es una relación escrita que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o empresa. Su aplicación, como estrategia o método de aprendizaje, entrena a los alumnos y alumnas en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura. En este sentido, el caso enseña a vivir en sociedad y esto lo hace particularmente importante.

Las características de esta metodología, y el tipo de preguntas que pueden ser respondidas mediante su uso, permiten que sea una estrategia adecuada para abordar cuestiones como las siguientes (Yin, 1989, En Villarreal y Landeta, 2010, p. 35): 1) Explicar las relaciones causales que son demasiado complejas para las estrategias de investigación mediante encuesta o experimento. 2) Describir el contexto real en el cual ha ocurrido un evento o una intervención. 3) Evaluar los resultados de una intervención. 4) Explorar situaciones en las cuales la intervención evaluada no tiene un resultado claro y singular.

El caso no proporciona soluciones, sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece las soluciones al estudiante, sino que le enseña a generarlas. Le lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias, de esta manera le entrena en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo. Al llevar al alumno a la generación de alternativas de solución, le permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y representa un recurso para conectar la teoría con la práctica real. Ese es su gran valor.

“Los estudios de casos proporcionan una teoría de la situación, pero se trata de una teoría naturalista presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal enunciada de forma proporcional” (Elliot, 2005, p. 25).

El uso de esta técnica está indicado especialmente para diagnosticar y decidir en el terreno de los problemas donde las relaciones humanas juegan un papel importante. Alrededor de él, se puede:

1. Analizar un problema.
2. Determinar un método de análisis.
3. Adquirir agilidad en determinar alternativas o cursos de acción.
4. Tomar decisiones.

Dentro del enfoque del estudio de casos como estrategia didáctica, Martínez y Musitu (1995), mencionan que se pueden considerar en principio tres modelos que se diferencian en razón de los propósitos metodológicos que específicamente se pretenden en cada uno:

1. En primer lugar, se hace referencia al ***modelo centrado en el análisis de casos*** (casos que han sido estudiados y solucionados por equipos de especialistas). Este modelo pretende el conocimiento y la comprensión de los procesos de diagnóstico e intervención llevados a cabo, así como de los recursos utilizados, las técnicas empleadas y los resultados obtenidos a través de los programas de intervención propuestos. A través de este modelo, básicamente se pretende que los estudiantes, y los profesionales en formación, conozcan, analicen y valoren los procesos de intervención elaborados por expertos en la resolución de casos concretos. Complementariamente, se pueden estudiar soluciones alternativas a la tomada en la situación objeto de estudio.

2. El segundo modelo pretende ***enseñar a aplicar principios y normas legales establecidas a casos particulares***, de forma que los estudiantes se ejerciten en la selección y aplicación de los principios adecuados a cada situación. Se busca desarrollar un pensamiento deductivo a través de la atención preferente a la norma, a las referencias objetivas y se pretende que se encuentre la respuesta correcta a la situación planteada. Este es el modelo desarrollado preferentemente en el campo del derecho.

3. Finalmente, el tercer modelo busca **el *entrenamiento en la resolución de situaciones***, que si bien requieren la consideración de un marco teórico y la aplicación de sus prescripciones prácticas a la resolución de determinados problemas, exigen que se atienda la singularidad y complejidad de contextos específicos. Se subraya, igualmente, el respeto a la subjetividad personal y la necesidad de atender a las interacciones que se producen en el escenario que está siendo objeto de estudio. En consecuencia, en las situaciones presentadas (dinámicas, sujetas a cambios) no se da “la respuesta correcta”, exigen al profesor estar abierto a soluciones diversas.

Dentro del modelo de estudio de casos al que se hace referencia en el tercer punto, se pueden considerar diversos subtipos establecidos en función de la finalidad didáctica específica que se pretenda en cada situación y, consecuentemente, de las capacidades que se ejerciten.

A. *Casos centrados en el estudio de descripciones:* en estos casos se propone como objetivo específico que los participantes se ejerciten en el análisis, identificación y descripción de los puntos clave constitutivos de una situación dada y tengan la posibilidad de debatir y reflexionar, junto a otros, las distintas perspectivas desde las que puede ser abordado un determinado hecho o situación. Finalmente, pretenden la reflexión y el estudio sobre los principales temas teórico-prácticos que se derivan de la situación estudiada. No se pretende, pues, llegar al estudio y al planteamiento de soluciones, se centran en aspectos meramente descriptivos.

B. *Casos de resolución de problemas:* el objetivo específico de este tipo de casos se centra en la toma de decisiones que requiere la solución de problemas planteados en la situación que se somete a revisión. Las situaciones problemáticas han de ser identificadas previamente, seleccionadas y jerarquizadas en razón de su importancia o de su urgencia en el contexto en el que tienen lugar.

Dentro de este tipo de casos, en función de la finalidad específica pretendida, existen dos subgrupos:

- *Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones:* esta propuesta metodológica pretende, específicamente, que los participantes emitan un juicio crítico sobre las decisiones tomadas por otro individuo o grupo para la solución de determinados problemas. En este supuesto, la narración debe presentar de manera minuciosa el proceso seguido en la situación descrita explicitando la secuencia de actividades y estrategias empleadas en la solución del problema que se intenta analizar.
- *Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones:* este grupo de casos pretende el entrenamiento de los participantes en el estudio de situaciones que requieren la resolución de problemas, de manera que se impliquen en el proceso de toma de decisiones que, desde la opinión de los individuos o grupo, sea el más adecuado en la situación estudiada. En gran medida un proceso terapéutico queda definido a través de este modelo.

C. *Casos centrados en la simulación:* en este tipo de casos no sólo se pretende que los sujetos estudien el relato, analicen las variables que caracterizan el ambiente en que se desarrolla la situación, identifiquen los problemas y propongan soluciones examinando imparcial y objetivamente los hechos y acontecimientos narrados, sino que específicamente se busca que los participantes se coloquen dentro de la situación, se involucren y participen activamente en el desarrollo del caso y tomen parte en la dramatización de la situación, representando el papel de los personajes que participan en el relato.

Para nuestra investigación hemos utilizado un modelo mixto entre el *modelo centrado en el análisis de casos* y el *entrenamiento en la resolución de situaciones* en cada uno de los estudios de caso, ya que pormenorizadamente se analiza, a través

de los mismos, la práctica terapéutica llevada a cabo en diferentes contextos familiares donde interactúan sujetos que presentan, por multitud de factores, situaciones de violencia en su convivencia diaria. Teniendo siempre presente la subjetividad personal a la hora de describir cada una de estas situaciones, lo que posibilita un acción en sí misma reparadora. Dentro del *modelo de resolución de situaciones* nos hemos centrado en la *resolución de problemas* ya que como podemos observar en los estudios de casos descritos en los Anexos IIIa, IIIb, IIIc y IIId, la primera parte de una intervención terapéutica se basa en gran medida en que cada uno de los “actores”, de una determinada situación problemática, reconozca la parte de implicación y responsabilidad que posee dentro del proceso violento que está viviendo, para posteriormente *generar toma de decisiones* distintas de las que se venían desarrollando en el ámbito familiar, aunque para generar nuevas decisiones anteriormente convendría que cada cual fuese *crítico con las decisiones tomadas* anteriormente ya que no producían beneficios en la convivencia familiar.

MODELOS DE ESTUDIOS DE CASOS		
Centrados en el análisis de casos	Centrados en enseñar a aplicar principios y normas legales establecidas a casos particulares	Centrados en el entrenamiento en la resolución de situaciones: a.Casos centrados en el estudio de descripciones b.Casos de resolución de problemas -Análisis crítico toma de decisiones -Generar propuestas de toma de decisiones c.Casos centrados en la simulación

Tabla nº 11: Modelos de estudios de caso
Fuente: Elaboración propia

El estudio de casos, como técnica docente, tiene la gran ventaja de que se adapta perfectamente a distintas edades, diversos niveles y áreas de conocimiento. Lo mismo se puede emplear en la educación primaria que en la media y superior, en la formación de adultos o en la capacitación para empresarios. Igualmente posee otras ventajas: permite la descripción individual y en grupo de complejos procesos sociales y humanos, como son los educativos, y es accesible a cualquier sujeto debido a la motivación que implica analizar una realidad concreta.

Las narraciones presentadas como estudio de caso, dentro de la perspectiva didáctica, deben cumplir una serie de condiciones entre las que destacan las propuestas por Mucchielli (1970, En Pinque et al, 2008, p. 17):

- *Autenticidad.* Deben remitirse a situaciones concretas basadas en la realidad.
- *Urgencia de la situación.* Ser una situación problemática que provoca un diagnóstico o una decisión.
- *Orientación pedagógica.* Ser una situación que puede proporcionar formación e información en un dominio del conocimiento o de la acción.
- *Totalidad.* Ser una situación que incluya toda la información necesaria y todos los hechos disponibles.

En los cuatro estudios de casos que presentamos en esta investigación se cumplen estas condiciones, ya que son casos basados en situaciones reales problemáticas de convivencia entre padres e hijos (preferentemente). Estos casos proporcionan una posibilidad para la práctica terapéutica de otros profesionales y ayudan a la comprensión del fenómeno de la violencia familiar en un amplio sentido, recogiendo situaciones con toda la información necesaria a través de una serie de hechos pormenorizadamente detallados.

Al igual que para escribir un cuento o para diseñar una novela, para elaborar un caso se exige un mínimo de imaginación y creatividad. Tal vez lo más fácil y práctico sea partir de un hecho ocurrido en la vida real, disimulando, por supuesto, los detalles de identificación. Antes de comenzar a redactar, conviene elaborarse un guión detallado que contemple, por ejemplo, las siguientes cuestiones:

- a. ¿Quién será el protagonista? ¿Qué características físicas y psicológicas debe cumplir? ¿Aspectos claros y oscuros de su carácter? ¿Existe un antagonista?
- b. ¿Cuál es el entorno familiar, educativo, social, económico que girará en torno al protagonista? ¿Qué hechos o personas han influido, a largo y a corto

plazo, para que desemboque en el problema actual? ¿Quién apoya al protagonista y quién está de parte del antagonista (si es que existe)?

c. ¿Cuál es el problema concreto que se sitúa en el centro del caso? ¿Conviene manifestarlo claramente o disimularlo en la redacción del mismo? ¿Interesa dar muchos detalles que enfoquen la solución o, más bien, dejar desdibujados los contornos para que el grupo tenga que aventurar diversas hipótesis?

d. ¿Nos interesa tener previstas varias soluciones válidas o que sólo una sea la correcta?

e. ¿Conviene plantear al final una lista de preguntas concretas que faciliten el análisis y la discusión, o bien, se propone como una simple narración abierta?

f. ¿Interesa que en el fondo del caso exista latente una moraleja concreta o tan sólo que los alumnos reflexionen y planteen diversas alternativas?

Todas estas cuestiones y las descritas anteriormente en el apartado “Objetivos de la investigación” se han ido formulando y reformulando en cada uno de los estudios de casos que hemos llevado a cabo a fin de dar a conocer el por qué, el cuándo, el cómo y en qué circunstancias se producen los hechos violentos por parte de los menores observados, atendiendo a los objetivos 4, 6, 7, 8, 9 y 10 de esta investigación (recogidos en la Tabla nº 10). Así pues, los criterios para la elaboración de estos estudios de casos han sido los siguientes: existencia de violencia de género, bullying u otro tipo de violencia en la experiencia vital de los menores, modelo educativo familiar en el que se está desarrollando el menor y cómo afecta en las conductas del mismo, pensamiento de los padres en relación a sus hijos, influencia de las expectativas de los padres sobre las conductas violentas de los menores, situaciones de violencia llevadas a cabo por los menores en otros ámbitos como pueden ser la calle o un centro de reforma, prejuicios y escala de valores de los menores que condicionan el ejercicio de conductas violentas, valoración de los distintos miembros familiares de la terapia y descenso o no en el nivel de conflictividad familiar.

En función de todos estos criterios o subdimensiones y de las variables descritas en la tabla nº 10 se fue recogiendo la información en un diario de campo para cada estudio de caso en concreto de una forma interactiva, ya que a medida que interveníamos íbamos anotando todos los hechos relevantes de cada sujeto para un posterior análisis y elaboración de cada caso.

“Dadas las particularidades de los estudios de caso, el instrumento por excelencia en el proceso de indagación es el diario de campo” (Velasco Maillo y Díaz de Rada, 1997, pp. 96 y ss., En Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2004, p. 1). En nuestra investigación a través del diario de campo íbamos anotando cada una de las características y los hechos que nos iban relatando en las terapias cognitivo-conductuales los usuarios con los que elaboramos los estudios de caso.

“El diario es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones de la persona que investiga. El diario de campo es la expresión diacrónica y sincrónica de la investigación mostrando una diversidad de elementos de naturaleza distintas: los datos formales de la realidad concreta que se estudia, las preocupaciones, las decisiones, los fracasos, las frustraciones, las reflexiones de la persona que investiga. El diario de campo” (Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2004, p. 1).

Los estudios de casos que hemos elaborado han sido seleccionados en función de todos estos criterios mencionados y de la relevancia que cada uno aportaba al estudio del fenómeno violento. Transmitiendo a cada uno de los protagonistas de los mismos nuestro interés porque sus casos pudieran ser contados (de manera totalmente anónima) como objeto de estudio para una investigación, lo que consintieron con agrado.

Un buen caso debe ser (Pinue et al, 2008, p. 17):

- Verosímil: de modo que su argumento sea posible, que quede la impresión de que lo ha vivido alguien.
- Provocador: que la historia que cuenta estimule la curiosidad e invite al análisis de sus personajes.
- Conciso: sin adornos literarios ni exceso de tecnicismos que degeneren en pesadez.
- Cercano: con narraciones y psicologías del entorno más cercano, de la propia cultura.
- Ambiguo: como la realidad, que no se convierta en un teatro infantil y maniqueo de buenos contra malos.

En cada uno de los estudios de casos analizados se cumplen estas características, a fin de facilitar claridad e invitar a la reflexión a los profesionales y a los propios usuarios que forman parte de éste o de cualquier proceso terapéutico. De una manera concisa y verosímil tratamos de dar a conocer la cercanía, provocación y ambigüedad de cada caso en particular.

Cuando se elabora un caso, hay que poner especial cuidado en evitar (Pinque et al, 2008, p. 17):

- Decir más de lo que es preciso y suficiente.
- Omitir datos importantes, bajo el pretexto de enriquecer la discusión.
- Interpretar subjetivamente los datos que se exponen.
- Redactar recargando el tono en lo literario y estilístico.
- Dejar datos en la penumbra para que los invente el que analice posteriormente la historia.
- Tomar partido subjetivamente en la redacción a favor de unos y en contra de otros.

Si se piensa dar un uso intensivo, o de cierta importancia, a un caso concreto, conviene validarlo; es decir, someterlo experimentalmente a prueba. Para ello, el mejor sistema es introducirlo para su discusión en un grupo concreto, situándose

como observador el mismo redactor. En este ejercicio se puede encontrar lo siguiente:

- Informaciones necesarias que se han omitido.
- Datos innecesarios que generan discusiones inútiles.
- Redundancias en la información.
- Errores de estilo que son fuente de ambigüedad.
- Términos concretos que son interpretados erróneamente.

Cuando se trata de llevar a cabo un estudio más o menos prolongado en un ámbito terapéutico, el estudio de casos adquiere la sobredimensión de práctica clínica, en donde a través de la interacción con el terapeuta, los “actores principales” del estudio van avanzando en diversos aspectos de su vida cotidiana, donde hay un nivel de conflictividad que está eclipsando sus vidas diarias.

Entre las recomendaciones generales y pasos a seguir, a la hora de redactar un estudio de caso clínico nos encontramos con (Buela-Casal y Sierra, 2002, p. 527):

- Título del caso
- Psicólogo
- Centro
- Resumen
- Identificación del paciente
- Análisis del motivo de la consulta
- Historia del problema
- Análisis y descripción de las conductas - problema
- Establecimiento de las metas del tratamiento
- Estudio de los objetivos terapéuticos
- Selección del tratamiento más adecuado
- Selección y aplicación de las técnicas de evaluación y resultados obtenidos en esta fase
- Aplicación del tratamiento

- Evaluación de la eficacia del tratamiento
- Seguimiento: especificar si se realizó y en qué periodos
- Observaciones

Centrándonos en alguno de estos puntos hay que significar que hemos descrito los cuatro estudios de caso de esta investigación de la siguiente forma:

El primer estudio de caso, titulado “Menor imputado, menor selectivamente perdonado”, recogido en el Anexo IIIa, trata sobre un menor adolescente que presenta múltiples conductas violentas en el ámbito familiar, por las que en su día cumplió una medida de reforma en régimen cerrado a raíz de una denuncia interpuesta por los padres. Durante el proceso terapéutico se llevaron a cabo sesiones con los padres, con el hijo, conjuntas y posteriormente con la pareja de éste, que también había cumplido una medida de internamiento en un centro cerrado por conductas similares. En total la intervención duró diecisiete sesiones que nos han dado la posibilidad de construir este estudio de caso de una manera detallada.

El diseño de este estudio de caso recoge varios apartados a tener en cuenta: *resumen*, *paciente identificado*, donde se describe como en un principio el paciente identificado por Delegación de Menores no es en el que hay que centrar el grueso de la intervención, *historia de la problemática*, donde se detalla que parte del problema conductual radica en una situación de bullying de la que el menor fue víctima en edad escolar y *terapia llevada a cabo*, donde se dan a conocer los objetivos propuestos durante la terapia, los hechos desencadenantes del proceso violento y la resolución del caso.

Este caso ha sido elaborado con terapias realizadas con dos menores agresores (el protagonista del caso y su pareja que también cumplió medida en régimen cerrado por violencia ascendente), el padre y la madre del protagonista de dicho estudio de caso.

El segundo estudio de caso, titulado “Menor reeducado, madre amparada”, recogido en el Anexo IIIb, trata sobre una madre que intentaba reconducir las conductas negativas de su hijo y que cuando observó que no podía seguir prestándole ayuda desde el ámbito familiar, interpuso una denuncia para que el menor se alejara del contexto problemático en el que se desenvolvía día a día. Durante el proceso terapéutico se llevaron a cabo cuatro sesiones con el menor, una sesión con el padre y veinte sesiones de una hora con la madre y en base a éstas últimas se desarrolla el análisis de este estudio de caso, que recoge cuatro subapartados: *resumen*, *paciente identificado*, donde se describe al menor como sujeto con el que intervenir de manera continua, pero que por las circunstancias sólo pudimos intervenir con la madre del mismo, *historia de la problemática*, donde se detalla que parte de los problemas conductuales evidenciados por el menor tienen su origen en la relación que posee con el padre y finalmente, *terapia llevada a cabo*, donde se exponen los objetivos terapéuticos, la evolución y el resultado final del caso.

Para la elaboración de este estudio de caso hemos trabajado en terapia con el menor agresor, con la madre, con el padre y con el hermano pequeño. Aunque fue con la madre con quien mayor número de terapias llevamos a cabo y a quien reorientamos para superar este proceso que estaba viviendo con su hijo.

El tercer estudio de caso, titulado “Madre maltratada, madre respetada”, recogido en el Anexo IIIc de esta investigación, trata sobre una madre que había sido objeto de violencia castigo por parte de su marido y de sus hijos. Tras “abandonar” el hogar por esta situación insostenible, a nivel físico y emocional, vuelve a casa por petición de sus hijos y tras varias sesiones de intervención terapéutica comienza a retomar el “control” de su vida y los hijos comienzan a respetarla. Tras el *resumen*, en este estudio de caso se *identifica al paciente*, aunque finalmente sólo se hizo un trabajo terapéutico pormenorizado con la madre, posteriormente se recoge la *historia de la problemática* y finalmente, *terapia llevada a cabo*, donde se dan a conocer los objetivos conseguidos y el resultado

alcanzado a nivel terapéutico. Para la elaboración de este caso se necesitó de 30 sesiones de una hora con la protagonista del mismo.

También se ha tenido en cuenta para la elaboración del caso, además de la madre, al menor agresor y a la hija mayor de edad que ejercía un maltrato psicológico continuo hacia los dos.

El cuarto estudio de caso, titulado “Homofobia paterno filial y maltrato de género”, recogido en el Anexo IIIId de esta investigación, trata sobre una madre que es víctima de violencia castigo, a nivel verbal, por parte de su marido, siendo sus hijos testigos directos de esta situación y reproduciendo la actitud del padre hacia la madre. Su hija mayor comenzó a intensificar los actos de violencia verbal cuando sus padres fueron informados de que su pareja era otra chica, lo que no aceptaron desde un principio. Al igual que en los estudios de casos anteriores existe cuatro subapartados bien diferenciados: *resumen*, *paciente identificado*, donde pudimos comprobar que el problema que esta madre tenía con su hijo menor no era sino el reflejo de otras situaciones de violencia existentes a nivel familiar, *historia de la problemática*, donde podemos comprobar que esta situación es prolongada en el tiempo y finalmente, *terapia llevada a cabo*, donde se definen objetivos y los resultados de la terapia. Se necesitó de catorce intervenciones de una hora, eminentemente con la madre, para desarrollar este estudio de caso. Aunque en la elaboración del mismo hemos tenido en cuenta las sesiones con el hijo menor, la hermana de éste y el marido de la protagonista de este estudio de caso.

Así pues para la elaboración de estos cuatro estudios de caso hemos contado con la colaboración de 5 menores agresores, 3 padres, 4 madres, 2 hermanas mayores de edad y 1 hermano de menor de edad, de dichos menores agresores, en total 15 personas, ya que aunque en tres de los cuatro casos las protagonistas han sido las madres y en el otro el menor agresor, los demás miembros de la familia también han formado parte del proceso terapéutico en mayor o menor medida.

7.4.4. Grupo de discusión

El ser humano ha intentado desde tiempos inmemoriales superarse y evolucionar, aspirando a dar explicaciones de los fenómenos que ocurren en la naturaleza y de los comportamientos humanos, es por ello que la investigación tiene su origen en la curiosidad humana por conocer cómo y por qué se producen determinados fenómenos, qué se puede hacer para intervenir en ellos y modificarlos o qué circunstancias pueden entrañar los mismos. Como venimos reseñando durante todo este estudio la investigación cualitativa parte de esa necesidad humana de dar sentido al mundo que le rodea. Siendo los grupos de discusión una de las técnicas de las que se sirve para desentrañar los fenómenos sociales.

Los grupos de discusión tienen su origen en los estudios de mercado y en la literatura sobre la temática es recurrente la referencia a la pertenencia de esta técnica en el estudio del comportamiento del consumidor. *“El hecho de que los grupos de discusión (GD) se hayan desarrollado y aplicado, durante muchos años, en el contexto de los estudios de mercado ayuda a entender la teoría y la práctica transmitida sobre esta técnica”* (Valles, 1999, p. 284).

“El grupo de discusión está constituido por personas que interaccionan entre sí, tienen conciencia de pertenencia y de compartir unos objetivos comunes” (Bas Peña, 2002, p. 149). En nuestro caso el grupo de menores fue tomando conciencia de pertenencia poco a poco, ya que al principio fueron convocados con apenas información previa.

Podemos decir que los grupos de discusión se enmarcan dentro de la investigación cualitativa y se desarrollan a través de la metodología de la investigación-acción que K. Lewin (1946, En Kember y Gow, 1992, p. 301), definió como *“un proceso de investigación, orientado al cambio social, caracterizado por una activa y democrática participación en la toma de decisiones”*.

Significativo es entender que la investigación-acción no puede llevarse a cabo si falta la confianza basada en la fidelidad en un marco ético, mutuamente aceptado, que rijan la recogida, el uso y la comunicación de los datos y que al considerar la misma, la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos (Elliot, 2005).

Aunque en el terreno de la terapia psicológica el término no está muy acuñado, hay que partir de la base de que muchos procesos de intervención psicoterapéutica con personas representan en sí mismo un proceso de investigación-acción, en tanto en cuanto las familias acuden con un problema que les impide desarrollar sus vidas de manera normalizada y conjuntamente con el terapeuta indagan y reflexionan sobre la mejor forma, a través de diferentes estrategias, de cambiar la realidad existente.

Dentro de este método, el grupo de discusión se presenta como una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Es una técnica de carácter colectivo que intenta provocar autoconfesiones en los participantes.

Parece que los grupos de discusión se remontan a las entrevistas individuales que tenían lugar en pequeños grupos. Morgan (1998, En Arboleda, 2008, p. 70) distingue tres períodos de los grupos de discusión o focales: a) el trabajo inicial de los científicos sociales; b) desde la Segunda Guerra Mundial hasta los años setenta, centrados en la mercadotecnia; c) desde entonces hasta ahora, con la extensión a otros campos, especialmente salud y educación en los últimos años. *“La utilización de las investigaciones grupales se ha difundido con dos visiones: una norteamericana, utilizada especialmente en estudios de mercadotecnia y en la corriente de estudios de opinión pública, y otra más europea, desarrollada principalmente en España, utilizada en sociología y en los estudios de cultura y comunicaciones”* (Arboleda, 2008, p. 70).

Para Krueger, (1988, pp. 24-35, En Bas Peña, 2002, p. 150) *“un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo”*.

Según Alonso (1996, p.13) *“el grupo de discusión es un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...] el grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas”*.

Para esta investigación hemos trabajado con dos grupos de discusión con edades comprendidas entre los 11 y 13 años y por otra parte entre los 14 y 17 años. El requisito para la elección de estos menores, un total de diez, era que en algún momento de sus vidas actuales, hubieran dado muestras de impulsividad, bien en el colegio, instituto, en casa o en cualquier otro ámbito. Ninguno de los menores estaba ejerciendo una violencia continuada en ninguno de los ámbitos mencionados. La elección corrió a cargo principalmente de la Coordinadora del Servicio Psicopedagógico de Servicios Sociales de una de las localidades donde interveníamos a nivel terapéutico y también contribuyeron a esta elección dos orientadores de sendos colegios y el orientador del IES de la localidad, a fin de posibilitar un mayor autocontrol en los menores.

En el grupo todos los participantes desempeñan un papel activo y *“a partir de la formulación de preguntas abiertas por el investigador, cada persona expone sus ideas y preocupaciones sobre una cuestión definida previamente, que provoca el discurso para explorar qué piensan o sienten los demás e intenta descubrir que puede hacerse para mejorar la situación e introducir cambios”* (Bas Peña, 2002, p. 152).

Para Ibáñez (2000, pp. 259-351) en el proceso de investigación con grupos de discusión hay que tener en cuenta:

1. El diseño

“El diseño de la técnica/práctica del Grupo de discusión requiere la realización de cinco operaciones: elaborar el guión del debate –más bien la guía a seguir -, confeccionar la muestra, constituir los grupos, realizar las discusiones grupales, e interpretar los discursos” (Montañés, 2010, p. 5).

Los grupos de discusión que hemos llevado a cabo en esta investigación han sido creados para cumplir eminentemente dos objetivos específicos:

- Fomentar la capacidad de análisis por parte de los menores sobre sus conductas y la repercusión que éstas tienen a nivel social.
- Indagar sobre el autocontrol emocional y la necesidad de poner medios para posibilitar una mejora en las relaciones con los demás.

Dichos objetivos se han trabajado en las diferentes reuniones y nacen de los objetivos 3, 5 y 9, descritos en la Tabla nº 10 de esta investigación. Los contenidos que se han expuesto para trabajar estos objetivos han sido los siguientes: identificación del ciclo de la ira para saber cómo funcionamos ante los enfados y para que no se complete, análisis de los pensamientos recurrentes en el enfado y técnicas para filtrarlos, identificación de los estereotipos de la violencia: negación, justificación y minimización, reconocimiento de emociones propias y la de otros iguales para saber cuáles son las que entran en juego en nuestro día a día y en situaciones de conflicto y de violencia, identificación de los errores de comunicación propios y los que puedan cometer los demás, diferenciación de los tipos de violencia y del proceso de violencia con los conflictos, definición de los estilos de respuesta ante una situación dada: pasivo, agresivo o asertivo.

Para llevar a cabo estos objetivos, a través de los grupos de discusión, nos centramos en los siguientes criterios o subdimensiones: analizar las situaciones y motivos de ansiedad de los menores y cómo la hacen patente en su interacción con los otros, cómo modulan las situaciones de rabia y cuáles son los desencadenantes para el estallido de la ira: verbalizaciones que realizan, irritabilidad, agresiones..., momentos divergentes emocionales y nivel de asertividad que ponen en juego durante las reuniones de grupo.

En función de todos estos criterios o subdimensiones y de las variables descritas en la tabla nº 10, se llevó a cabo un diario de campo al que acudíamos durante el transcurso de la sesión y justo después de terminar las mismas. Como podemos observar en el Anexo IV de esta investigación, en el cuaderno de notas se detallan todas las experiencias vividas pormenorizadamente, centrándonos muy especialmente en los aspectos que dentro de la convivencia guardaban relación con el fenómeno de la violencia. Significar, igualmente, que durante las sesiones con estos dos grupos de discusión hemos utilizado diversas herramientas audiovisuales (ordenador, proyector, documentos filmográficos sobre situaciones de violencia) para hacer más fácil la interacción y que el debate surgiera de manera espontánea.

Cualquier acontecimiento era anotado en ese mismo momento a través de una pequeña nota que luego desarrollaríamos más ampliamente. Este instrumento nos ha servido para el posterior análisis detallado de los acontecimientos acaecidos durante el transcurso de las sesiones en los grupos de discusión. Las notas de campo son observaciones puntuales, recogidas la mayoría de las veces de forma inmediata, “sobre el terreno”, por su relevancia y que no pueden abandonarse a la memoria. Así pues, son apuntes realizados en el momento de la actuación, soportes para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y/o vivido, para, posteriormente, registrar mediante notas o informes más extensos, como por ejemplo el diario, cuando se disponga de más tiempo para hacerlo. *“Las notas de campo a menudo proporcionan claves para cuestiones fundamentales de gran importancia y la dinámica de grupo las ofrece para los actores implicados”* (McKerman, 1999, p. 115).

2. La estructura y formación del Grupo de discusión

Que como hemos reseñado se llevó a cabo a través de profesionales que tenían constancia de las conductas conflictivas que estos menores habían evidenciado en diferentes ámbitos.

3. El proceso de funcionamiento del grupo

Que en este caso fue paulatinamente pasando por diferentes fases; en primer lugar, al conocerse poco era un funcionamiento más inhibido y poco a poco más cohesionado, a veces reactivo, en otros momentos de mayor implicación, etc.

4. Interpretación y análisis del discurso del grupo

Que llevamos a cabo en el capítulo VIII de esta investigación.

Murillo et al. (2010, pp. 8-10) nos ofrecen su visión sobre las ventajas e inconvenientes de la utilización de los grupos de discusión como técnica de investigación cualitativa:

a) Entre las ventajas que ofrece esta técnica tenemos:

- Los grupos de discusión son socialmente orientados y sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales.
- El formato de las discusiones es de tipo no estructurado y ello le ofrecen al moderador la flexibilidad necesaria para explorar asuntos que no hayan sido anticipados.
- La técnica es fácil de entender y los resultados son creíbles para los usuarios de la información.
- Las discusiones grupales poseen una alta validez subjetiva.
- El costo de las discusiones de grupo es relativamente bajo.
- Los grupos de discusión son ágiles en la producción de los resultados.

- Al igual que otras estrategias de investigación cualitativa, van enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigador.
- Desde el punto de vista metodológico es adecuado emplearla como fuente básica de datos o bien como medio de profundización en el análisis.

b) Entre los inconvenientes del grupo de discusión se destacan los siguientes:

- El investigador posee un menor grado de control.
- Los participantes pueden influirse e interaccionar entre sí, y por consiguiente, son capaces de determinar el curso que va a tomar la conversación.
- Este reparto de control puede dar lugar a algunas deficiencias, como desviaciones en el discurso o la aparición de temas irrelevantes que requieren esfuerzos del moderador para mantener la discusión centrada en el tema.
- El análisis de los datos es más complejo
- Ocasionalmente los participantes modifican o incluso invierten sus posiciones tras interactuar con otros.
- Esta técnica requiere una formación previa por parte del moderador para poder utilizar las tácticas más adecuadas (pausas, ampliaciones, momento de abordar un tema, etc.).
- Los grupos son distintos y cada uno tiene unas características propias (un grupo puede estar aletargados, aburrido y torpe, y el siguiente, en cambio, puede ser energético, vigoroso...).
- Reunir a un grupo de personas y conseguir que la discusión se realice en un entorno que incentive a los participantes para que asistan siempre conllevan dificultades.

7.4.5. Entrevista en profundidad

“La entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado” (Ruiz Olabuenaga, 1996, p. 171).

En investigación cualitativa existe un diálogo permanente entre investigador e *investigandos* y quizás sea la entrevista el instrumento que más se suele utilizar de forma directa o inmersa en otras técnicas como pueda ser la observación participante. Es quizás por lo que la entrevista es uno de los métodos preferidos por los sociólogos a la hora de investigar y concretamente en investigación cualitativa a este método se le denomina entrevista en profundidad.

“Tiende a definirse la entrevista cualitativa, también denominada en profundidad, como una conversación ordinaria, con algunas características particulares. Como una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables” (Callejo, 2002, p. 416).

La entrevista en profundidad no es la que se realiza entre un entrevistador y un informante con el objeto de obtener información sobre la vida, en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta de una persona. A través de la entrevista en profundidad, el entrevistador quiere conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado; llegar a comprender cómo ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema que interesa para la investigación, en particular.

Es una conversación que se realiza entre dos, la intimidad y complicidad que exige la entrevista en profundidad se romperían si ésta se realizara con más de un

entrevistador, ya que tanto el nivel de dependencia-sumisión como el de inseguridad se acentuarían, siendo un obstáculo para crear un clima de confianza que permita la obtención de respuestas válidas.

En términos generales, la entrevista puede ser de dos tipos: abierta o cerrada. En nuestra investigación se ha optado por utilizar la entrevista abierta. En la segunda, ya se tiene previsto tanto las preguntas como el orden y la forma de plantearlas, y el entrevistador no puede alterar ninguna de estas disposiciones. Por el contrario, en la entrevista abierta en profundidad, el entrevistador tiene amplia libertad para las preguntas y sus intervenciones, permitiéndose toda la flexibilidad necesaria en cada caso particular.

Las referencias o antecedentes más directos de la entrevista en profundidad podemos encontrarlos en la entrevista clínica y en la entrevista enfocada.

- La *entrevista clínica* (Adorno et al., 1950, En Báez y Pérez de Tudela, 2007) indaga en el paciente para conocerle y establecer los procesos psicológicos por los que actúa de una manera determinada. El guión de la entrevista puede ser poco o muy detallado y, por ende, la intervención del investigador en ella también puede ser muy variada.

- La *entrevista enfocada* (Merton, Fiske y Kendall, 1956, En Báez y Pérez de Tudela, 2007) indaga en una experiencia concreta del informante sobre la que se desea saber y cuyos efectos quieren analizarse. La entrevista se estructura en torno a las preguntas (del investigador) y las respuestas (del informante), lo cual produce un flujo de información que va dotando de contenidos a la entrevista. La entrevista enfocada, cuando indaga en biografías, da lugar a una técnica similar conocida como historia de vida.

Así pues, podemos destacar que las entrevistas en profundidad se pueden clasificar en base a si buscan analizar muchos temas de forma general o se ciñen a un tema concreto, y, en base al control que impone el entrevistador sobre el entrevistado:

- Por una parte podemos diferenciar entre **entrevistas en profundidad holísticas**; es decir, aquellas que están interesadas en todos los aspectos y puntos de vista concernientes al entrevistado y las entrevistas que tienen por objetivo el análisis de una actividad, tema o acontecimiento concreto, a esta segunda forma de entrevista se la denomina **entrevista enfocada**.

- Por otra parte podemos diferenciar entre **entrevistas dirigidas y no dirigidas**. En un extremo tenemos el tipo de entrevistas en las que toda la iniciativa la lleva el entrevistado y, por lo tanto, el entrevistador se debe acomodar a los ritmos, desarrollos y variaciones posibles del entrevistado y en el otro las entrevistas en las que el entrevistador lleva toda la iniciativa de la entrevista y, por lo tanto, selecciona el ritmo de la misma, las preguntas y los temas de los que se va a hablar así como el orden de las mismas y que el entrevistado/a no puede variar.

Conforme a esto tendríamos cuatro tipos de entrevista: holística y dirigida, holística y no dirigida, la entrevista enfocada y dirigida y la entrevista enfocada y no dirigida.

Nivel de control por parte del entrevistador	Nivel de Generalizado		
	HOLÍSTICO		ENFOCADO
	Dirigida	Entrevista holística y dirigida	Entrevista enfocada y dirigida
	No Dirigida	Entrevista holística y no dirigida	Entrevista enfocada y no dirigida

Tabla nº 12. Tipos de entrevista
Fuente: Ruiz Olabuenaga (1996)

En esta investigación se han llevado a cabo dos entrevistas en profundidad enfocadas y semidirigidas, centrándonos en la intervención en violencia familiar en el ámbito de la terapia y en los centros de menores y por otra parte, a medida que los entrevistados iban respondiendo, se iban formulando nuevas preguntas en función de estas respuestas. *“El investigador al hacer este tipo de entrevistas, demuestra al informante que sabe lo que quiere, al menos de manera general, y que por tanto no quiere que pierda el tiempo, aunque al mismo tiempo le da la libertad suficiente para que pueda plantear otros temas y responder con sus propias palabras y su propia perspectiva a las preguntas”* (Pujadas, 2010, p. 92).

La filosofía que se formula como base de las entrevistas en profundidad se fundamenta en que a través del análisis del comportamiento externo de las personas, no podemos conocer el significado exacto y profundo que éstos dan a sus comportamientos, sus estilos de vida, sus sentimientos o sus acontecimientos previos, por lo que necesitamos entrevistar a las personas, para conocer su lenguaje, sus pensamientos, sus emociones, su cultura, su entorno o su idiosincrasia vital.

La entrevista en profundidad busca la subjetividad, por lo que el entrevistador debe dejar de lado la postura objetiva y neutral y adoptar una postura de empatía hacia el entrevistado. Es más, si el entrevistado exige el punto de vista del entrevistador este debe darlo sin miramientos.

Entre las ventajas e inconvenientes de este instrumento nos encontramos con:

Ventajas

- Es una técnica muy útil cuando se trata de analizar temas que exigen un gran anonimato.
- Permite conocer en profundidad los temas y obtener información muy detallada de los fenómenos.
- Es una técnica muy válida cuando tenemos muy poca información sobre un tema y queremos hacer una investigación explorativa.

Inconvenientes

- El entrevistado puede tener problemas para manifestar sus puntos de vista respecto de un tema concreto.
- El investigador está bajo el poder del entrevistado; depende completamente de él o de ella para llevar a cabo la investigación. En este sentido, puede ocurrir que el entrevistado no quiera dar información relevante o no sepa cómo expresarla, por lo que el investigador se puede quedar sin información.

- En la medida que en la entrevista participa un entrevistador, el método incide en el tema que se analiza. Esto es, la influencia del entrevistador puede afectar a la validez de los resultados.

En el Anexo V detallamos dos entrevistas con sendos profesionales que intervienen desde hace varios años en el complejo mundo de la violencia familiar. La primera entrevista se realizó a Antonio Bueno García¹⁶, que durante diez años fue Coordinador del Programa de Prevención e Intervención en Violencia Familiar (desarrollada íntegramente en el Anexo Va) y la segunda entrevista (expuesta íntegramente en el Anexo Vb) se llevó a cabo con Inmaculada Gutiérrez Cabrera¹⁷, experta en Terapia Familiar y Psicóloga del Centro de Menores en el que se llevó a cabo la observación participante. Éstas se llevaron a cabo a través de preguntas abiertas y a raíz de las contestaciones iban surgiendo nuevas preguntas sobre la temática, siendo revisadas y reformuladas a posteriori, por ambos participantes en tres ocasiones.

A fin de establecer la conexión que existe entre estilo educativo familiar y uso de la violencia por parte del menor y de, por otra parte, evaluar en qué medida la terapia familiar mitiga el uso de la violencia por parte de los menores (objetivo 10 de esta investigación, recogidos en la Tabla nº 10), en este estudio se desarrollan una serie de criterios o subdimensiones como son: cómo valoran los terapeutas sus sesiones como filtraje de la violencia, descenso o no de la conflictividad familiar y factores en la intervención con menores violentos. Estas dimensiones se definen con unas variables (tanto dimensiones como variables descritas en la Tabla nº 10) que se implementan a través de una serie de preguntas (Anexo V) para darnos a conocer: qué tipo de violencia se da con mayor frecuencia a nivel social, cómo se mitiga la violencia desde los centros de reforma y los centros de protección, en qué medida los padres intervienen en este proceso, qué relación guardan los límites familiares

¹⁶ En base a la protección de datos y a la confidencialidad se ha utilizado un nombre ficticio

¹⁷ En base a la protección de datos y a la confidencialidad se ha utilizado un nombre ficticio

con el proceso violento, utilidad de la terapia psicológica en el proceso de violencia, etc.

En ambas entrevistas las preguntas realizadas se han llevado a cabo de manera abierta desde una línea más general hacia otra más específica. Centrándonos tanto en el ámbito de la terapia en el proceso de violencia familiar como en otros ámbitos como son los de protección y reforma. Mientras que con Inmaculada Gutiérrez Cabrera hemos analizado más pormenorizadamente los ámbitos de protección y reforma y la diferencia del rol del psicólogo en éstos y en el ejercicio de la terapia familiar, con Antonio Bueno nos hemos centrado con mayor ahínco en el tipo de violencia existente a nivel social y en cómo esta ha ido cambiando a lo largo del tiempo, sin dejar de lado los diferentes contextos donde se ejecuta la violencia por parte de los menores. Todo ello para favorecer una cosmovisión amplia sobre el fenómeno de la violencia ascendente y los medios de intervención sociales que existen para paliarlo, partiendo de la perspectiva de dos expertos que poseen un amplio bagaje en el ejercicio de las funciones terapéuticas.

Como instrumento para la recogida de datos utilizamos una plantilla que continuamente íbamos modificando a tenor de las respuestas de los entrevistados y en base a los criterios mencionados.

Por otra parte, durante el transcurso de nuestra estancia en el centro de menores pudimos realizar seis entrevistas informales, que son *“aquéllas que se caracterizan por el hecho que el surgimiento de éstas y su realización se da de una forma espontánea, sin que haya una selección previa de temas ni una redacción previa de preguntas. En este sentido, las cuestiones emergen del contexto inmediato y se formulan durante el curso natural del fenómeno”* (Patton, 1987; Valles, 1997, En Avellaneda, 2009, p. 71).

Las entrevistas informales se realizaron con tres educadores y con tres menores del centro de protección. La primera educadora con la que se realizó una de las entrevistas provenía de un centro cerrado y llevaba tres años trabajando en el

centro de protección, la segunda educadora llevaba dos años y medio y provenía de otros trabajos relacionados con el ocio y el tiempo libre de menores y el tercer educador poseía dos años de experiencia en este centro y era su primer trabajo después de conseguir la titulación de educador social. El educador que había sido en su infancia “niño protegido” nos indicó que no pondría ningún reparo en colaborar con nosotros, sin embargo no pudimos llevar a cabo una charla continuada con él y por otra parte desestimó nuestra petición de pasar cuestionarios a los diferentes educadores sobre la labor diaria del centro, en teoría porque había que pedir un escrito a la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Por su parte, el primer menor con el que realizamos una de las entrevistas era el que llevaba más tiempo tutelado en este centro (siete años) y tiene 15 años, la menor con la que realizamos la segunda entrevista hacía tres años que residía en el centro y tiene 16 años y el tercer menor tiene 14 años¹⁸, llevaba un año en este centro y provenía de un centro cerrado.

Para la consecución del objetivo número 1 de esta investigación: analizar las expectativas de los profesionales que trabajan en el campo de la violencia, en centros de menores de protección sobre la reeducación y reinserción de los menores en riesgo con los que trabajan, utilizamos el instrumento de las entrevistas informales, sirviéndonos de dos criterios o subdimensiones tales como: la experiencia previa de los profesionales trabajando con este perfil de menores o siendo menor acogido y los diálogos entre los educadores de los centros en torno a la situación de los menores. Dichas subdimensiones se concretan a través de las variables reseñadas en la Tabla nº 10 para este objetivo.

Las entrevistas nacieron de la espontaneidad¹⁹ y se llevaron a cabo de forma individual durante diferentes momentos de nuestra estancia en el centro. Las

¹⁸ Todos estos datos informativos en torno a las edades y años de tutela, o de experiencia, en el caso de los educadores, corresponden al momento en el que se produjo la estancia en el centro en el año 2009.

¹⁹ Es por ello que no aparecen en el apartado de Anexos, sino directamente se analizan en el apartado de *Análisis de datos*.

mismas son complementarias a la observación participante y serán analizadas posteriormente en esta investigación. El instrumento que utilizamos para el desarrollo de las mismas fue un cuaderno de notas al que acudíamos después de cada una de las entrevistas mencionadas. A través del cuaderno pudimos detallar todos los acontecimientos que nos eran relatados de épocas anteriores en el centro y de situaciones de violencia vividas tanto por menores como por profesionales.

Entre las ventajas que presentan las notas de campo, tenemos (McKerman, 1999, p. 117):

- Son registros sencillos de llevar que requieren observación directa.
- No es necesario ningún observador externo.
- Son excelentes como “registro etnográfico directo” de la acción.
- Se pueden estudiar los problemas en el propio tiempo del profesor.
- Proporcionan una base de datos útil para la redacción de un estudio de caso sólido.
- Pueden funcionar como un prontuario.
- Proporcionan claves y datos no obtenidos por medios cuantificados.

7.4.6. Encuesta

El desarrollo y la gran utilización de encuestas en la actualidad tiene su origen en los deseos de conocer los movimientos de la opinión pública y la predicción del voto a finales del siglo XIX, pero las primeras encuestas en España se realizaron a principios del siglo XX, sin embargo *“la gran importancia de la encuesta en la sociedad española actual tiene su origen en el enorme desarrollo de la investigación de mercados y los estudios de opiniones en la sociedad americana de los años 30 y 40”* (García Ferrando, 2000, pp:169-171, En Díaz de Rada, 2002, p. 1).

La encuesta supone una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. Con la encuesta se trata de *“obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes”* (Visauta, 1989, p. 259, En Díaz de Rada, 2002, p. 1). A diferencia de otro tipo de entrevistas, la particularidad de la encuesta es que realiza a todos los entrevistados las mismas preguntas, en el mismo orden, y en una situación social similar; de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas entrevistadas.

El instrumento del que se suele servir la encuesta es el cuestionario que se presenta como un instrumento de investigación que se utiliza, de un modo preferente, en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales y aunque tradicionalmente se ha reconocido como una técnica eminentemente cuantitativa, también ha supuesto parte activa en muchas investigaciones de carácter

cualitativo y resulta útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve.

El empleo de esta técnica en distintas disciplinas genera una gran diversidad de tipos de encuestas en base al ámbito de actuación y a la temática empleada:

<i>Según los fines científicos, el objetivo principal de la investigación:</i>	<i>Según su contenido:</i>
Exploratorias Descriptivas Explicativas Predictiva Evaluativa	Encuestas referidas a hechos Encuestas referidas a opiniones Encuestas referidas a actitudes motivaciones o sentimientos
<i>Según procedimiento de administración del cuestionario:</i>	<i>Según su dimensión temporal:</i>
Personal. Telefónica. Postal y autorrellenada.	Transversales o sincrónicas. Longitudinales o diacrónicas Retrospectivas y prospectivas Diseño de tendencias, de panel y de cohorte
<i>Según su finalidad:</i>	
Políticosociales Comerciales Encuestas con fines específicos	

Tabla nº 13: Tipos de encuestas.
Fuente: Visauta (1989) en Díaz de Rada (2002).

Existen varios tipos de cuestionarios, una de las categorizaciones más conocidas es la siguiente:

Cuestionario Restringido o Cerrado

- Es aquel que solicita respuestas breves, específicas y delimitadas.
- Para poder formular preguntas cerradas es necesario anticipar las posibles alternativas de respuestas.
- Estas respuestas piden ser contestadas con:

- o Dos alternativas de respuestas (respuestas dicotómicas): **Si o No.**
- o Varias alternativas de respuestas: donde se señala uno o más ítems (opción o categoría) en una lista de respuestas sugeridas. Como no es posible prever todas las posibles respuestas, conviene agregar la categoría **Otros o Ninguna de las Anteriores**, según sea el caso. En otras ocasiones, el encuestado tiene que jerarquizar opciones o asignar un puntaje a una o diversas cuestiones.

Ventajas:

- o Requiere de un menor esfuerzo por parte de los encuestados.
- o Limitan las respuestas de la muestra.
- o Es fácil de rellenar.
- o Mantiene al sujeto en el tema.
- o Es relativamente objetivo.
- o Es fácil de clasificar y analizar

Cuestionario No Restringido o Abierto

- Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta.
- Las preguntas abiertas son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente.
 - Es aquel que solicita una respuesta libre.
 - Esta respuesta es redactada por el propio sujeto.
 - Proporciona respuestas de mayor profundidad.
 - Es de difícil tabulación, resumen e interpretación.

Cuestionario Mixto

- Es aquél que considera en su construcción tanto preguntas cerradas como abiertas.

Evidentemente, el segundo y el tercer tipo de cuestionario se acerca más a la esencia de la investigación cualitativa, ya que da más posibilidades de “acción y reflexión” en las contestaciones que el primer tipo de cuestionario.

Para nuestra investigación se llevó a cabo un cuestionario cualitativo con siete preguntas abiertas dirigidas a profesionales de distintos ámbitos de prevención e intervención en el proceso de la violencia familiar.

El cuestionario, puede considerarse como una entrevista formalizada, que con el fin de prescindir de la presencia del entrevistador, se presenta al sujeto lo que podría definirse como una transcripción netamente estructurada de preguntas sin respuesta.

“Cuando los cuestionarios se aplican en situaciones de contacto personal con los encuestados, se pueden asumir ciertos riesgos que no serían posibles cuando se pasan a grandes muestras de sujetos [...]. Esto se debe a que en el contacto cara a cara hay oportunidad para hacer comprobaciones cruzadas, para intercambiar información rápidamente y, en general, una mayor redundancia en la comunicación que en las situaciones en que el investigador se halla ante una numerosa muestra de respuestas anónimas” (Walker, 1989, p. 125).

Asumir ciertos riesgos, no supone que los cuestionarios tratados cualitativamente tengan que tener menos fiabilidad que aquellos otros que son tipificados con preguntas tipo test, altamente secuenciadas. La investigación con fenómenos sociales requiere asumir ciertos riesgos propios de las dudas, sentimientos, pensamientos... de los propios actores principales de dichos fenómenos.

Al ser un instrumento leído, habrá que cuidar la elección y la redacción de las preguntas, utilizando un lenguaje normalizado y adecuado al ambiente y al contexto de la población a la que nos estamos dirigiendo. Algunas sugerencias de Barquín y Fernández (1992), son:

- Las preguntas cerradas deben contemplar todas las posibles respuestas o introducir el apartado de otros (especificar), para poder recoger información no prevista.
- Evitar inducir al encuestado hacia una determinada respuesta.
- Las preguntas generales se situarían al principio de la encuesta y se irá concretando a lo largo de la misma.
- Las preguntas deben estar relacionadas secuencialmente y no ser un listado sin sentido de preguntas.

Los cuestionarios abiertos²⁰ que se analizan posteriormente, han sido recogidos durante el curso “Abuso y maltrato a las personas mayores. Detección e intervención”, celebrado entre los días 27 y 30 de Junio. Concretamente dichos cuestionarios se recogieron durante el día 29, después de la exposición que llevamos a cabo sobre los “Efectos psicológicos y tratamiento del maltrato hacia las personas mayores”. Y por otra parte, fueron recogidos después del curso “Violencia filio-parental. Hijos que agreden a sus padres, madres y/o tutores” celebrado entre los días 27 y 30 de Septiembre. Concretamente dichos cuestionarios se recogieron durante el día 29, después de la exposición que realizamos sobre los “Efectos psicológicos y tratamiento del maltrato hacia las personas mayores”. En total el cuestionario fue pasado a 42 profesionales, 8 educadores sociales, 4 psicólogos y 30 trabajadores sociales de distintos ámbitos de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid. Igualmente fue validado por dos profesionales de intervención en violencia familiar y se hizo la prueba piloto con dos profesionales de los Servicios Sociales de la Comunidad de Castilla-La Mancha.

²⁰ Se puede consultar en el Anexo VI de este trabajo.

Los ítems fueron desarrollados de manera abierta a fin de conocer ampliamente el ámbito de actuación de cada profesional, su concepción sobre la violencia ascendente y su respuesta profesional a nivel de prevención o intervención en esta problemática. El diseño de los ítems se ha realizado desde lo más general a lo más específico a la hora de abordar la temática de la violencia familiar, a fin de realizar una aproximación a los casos concretos con los que estos profesionales se “han enfrentado” en su quehacer diario. El primer ítem iba dirigido a conocer la función desempeñada por los profesionales encuestados, el segundo ítem está referido a la concepción que cada uno de los profesionales posee acerca de la violencia y del proceso de violencia ascendente. La tercera pregunta giraba en torno a la experiencia laboral previa con menores agresores. En el cuarto ítem se les pedía a los encuestados que comentaran situaciones de violencia en las que hubieran intervenido a nivel profesional y la quinta pregunta, muy relacionada con la cuarta, consistía en explicar cómo se llevó a cabo el tratamiento, en caso de haber intervenido en situaciones de violencia ascendente. La sexta pregunta está enfocada para que expresaran su opinión en torno al tratamiento psicológico en casos de violencia y que expusieran si conocían algún caso que hubiera mejorado con dicho tratamiento. La séptima y última cuestión está dirigida hacia la reflexión de estos profesionales sobre aspectos que consideraran oportunos comentar en torno a esta temática con tantos componentes multifactoriales, lo que consideramos fundamental debido a que muchos de ellos poseen bastante experiencia en el abordaje de esta problemática incesante en la actualidad.

Los criterios o subdimensiones utilizados para llevar a cabo estos cuestionarios han sido los siguientes: experiencia profesional en la prevención o el tratamiento de la violencia familiar, situaciones de violencia detectadas y consideración hacia otros profesionales de la terapia en violencia. Todo ello a fin de la consecución del undécimo objetivo de esta investigación, o sea, evaluar el conocimiento sobre el proceso violento de diferentes profesionales pertenecientes a distintos recursos de atención sociofamiliar.

Después de la elaboración del cuestionario se realizó una prueba piloto con dos profesionales de los Servicios Sociales de una de las localidades donde acudimos para intervenir terapéuticamente. Ambas profesionales, tras la realización del cuestionario coincidieron en la pertinencia del mismo. Posteriormente se llevó a cabo la validación de este cuestionario a través de dos expertos del Programa de Prevención e Intervención en Violencia Familiar de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, quienes coincidieron en realizar una serie de aportaciones en torno a la secuenciación de los ítems. Todo ello hace de este cuestionario un instrumento fiable a la hora de medir los criterios para los que fue diseñado.

7.4.7. Fiabilidad y validez de los instrumentos

La validación y fiabilidad en la **investigación cualitativa** tiene que ver con el grado de acercamiento existente entre la investigación y la realidad, así como con la pertinencia de las **técnicas** empleadas.

La fiabilidad de una investigación cualitativa, según Goetz y LeCompte (1988, p. 214), *“depende de la solución a sus problemas de diseño interno y externo. La fiabilidad externa se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos o elaboraría idénticos contrastes en un mismo escenario u otro similar. La fiabilidad interna se refiere al grado en que un segundo investigador, a partir de un conjunto de contrastes elaborados previamente, ajustaría a ellos sus datos como se hizo en la investigación original”*.

Por su parte, una investigación tiene un alto nivel de *validez* si al observar o apreciar una realidad, se observa o aprecia *esa realidad en sentido pleno*, y no sólo un aspecto o parte de la misma.

La determinación de la validez exige, según Hansen (1979, En Pérez Serrano, 2002, p. 80):

- Estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica.
- Estimación de si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana.

Dichas estimaciones se pueden obtener a través de:

a) Triangulación

Se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Esta es la definición genérica, pero es solamente una forma de la estrategia. Es conveniente concebir la triangulación

envolviendo variedades de datos, investigadores y teorías, así como metodologías. Según Denzin (1970, En Pérez Serrano, 2002, p. 81) *“la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular”*.

“La triangulación impide que el investigador acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación” (Glaser y Strauss, 1967 en Goetz y LeCompte, 1988, p. 36). La triangulación en la investigación social presenta muchas ventajas porque al utilizar diferentes métodos en la misma, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad.

Denzin (1970) es sin lugar a dudas uno de los autores que mayor atención ha prestado al fenómeno de la triangulación. De acuerdo con él, la triangulación puede ser de datos, de investigadores, de teorías, de métodos o múltiple.

TRIANGULACIÓN					
TRIANGULACIÓN DE DATOS	{	Tiempo	{	Análisis agregado	
		Espacio			Análisis interactivo
		Nivel de Triangulación		Análisis colectivo	
				Análisis ecológico	
				Análisis institucional	
				Análisis cultural	
				Análisis de unidades sociales	
TRIANGULACIÓN DE INVESTIGADORES					
TRIANGULACIÓN DE MÉTODOS	{	Intramétodos	{	{	QUAL+QUAN
		Intermétodos			Simultánea
				Secuencial	QUAL a QUAN
TRIANGULACIÓN DE TEORIAS					
TRIANGULACIÓN MÚLTIPLE					

Tabla nº 14. Tipos de triangulación
Fuente: Adaptado de Denzin (1970) por Rodríguez Ruiz (2005)

La *triangulación* de datos supone el empleo de distintas estrategias de recogida de datos. Su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones. La confrontación de datos puede estar basada en criterios espacio-temporales y niveles de análisis. La triangulación de datos en el tiempo, implica validar una proposición teórica relativa a un fenómeno en distintos momentos. Los datos pueden ser longitudinales o transversales.

Existen distintos niveles de triangulación de datos. Cabe hablar de un nivel de análisis agregado, un nivel interactivo y un nivel colectivo. En el *análisis agregado* se recopilan las características de un fenómeno sin tener en cuenta los vínculos sociales. No se establecen relaciones en lo observado. En el *análisis interactivo* más que la persona o grupo, la unidad de observación es la interacción. En el *análisis colectivo* se lleva a cabo un estudio estructural-funcional. La unidad de observación es el grupo. En el *análisis ecológico* se buscan explicaciones espaciales para un determinado fenómeno. El *análisis institucional*, por su parte, compara las relaciones dentro de las instituciones políticas, económicas y legales de la sociedad. El *análisis cultural* presta atención a las normas, valores, prácticas e ideologías. Finalmente, hay que mencionar el *análisis* mediante indicadores referidos a las *unidades sociales*. En nuestra investigación nos interesaba especialmente la triangulación de datos a través de un análisis interactivo, colectivo y cultural, ya que de esta forma se recoge un enfoque global y pormenorizado en el estudio de las conductas violentas. No podemos entender la violencia sin la interacción con otros, sin reforzadores grupales, ni sin el componente cultural que desentraña este fenómeno.

“Desde un punto de vista general puede decirse que la triangulación de fuentes de datos permite utilizar el mismo método para obtener la máxima ventaja teórica. Al verificar una determinada teoría de distintas formas, se reduce el sesgo de los investigadores y se facilita el descubrimiento de hipótesis alternativas” (Rodríguez Ruiz, 2005, p. 1).

La *triangulación de investigadores* consiste en el empleo de una pluralidad de observadores frente a la técnica convencional de un observador singular. Este tipo

de triangulación incrementa la calidad y la validez de los datos al eliminar el sesgo de un único investigador. Según Paul (1996, p. 140), la *“triangulación entre métodos ofrece la oportunidad de mejorar el diagnóstico organizativo sintetizando los resultados derivados de la utilización de múltiples métodos científicos en una interpretación válida y coherente”*. En la *triangulación intramétodos* el investigador utiliza múltiples variedades de un mismo método dado para recopilar e interpretar datos. Está dirigida a verificar la consistencia interna y la fiabilidad. La *triangulación intermétodos* mide el grado de validez externa de los datos. Trata de comprobar por lo tanto que los resultados no son consecuencia de la utilización de un método particular. La *triangulación de teorías*, que Denzin (1970, En Rodríguez Ruiz, 2005, p 1) define como *“el uso de distintas perspectivas teóricas para analizar un mismo grupo de datos, confirma o niega un mayor número de proposiciones teóricas y tiene en cuenta también un elenco más amplio de interpretaciones. Es importante destacar que este tipo de triangulación contempla proposiciones que contradicen los sistemas teóricos imperantes. De esta manera, las explicaciones alternativas son tenidas en cuenta desde el inicio”*. La última categoría de triangulación es la *triangulación múltiple*. Puede ser definida como *“la combinación de múltiples métodos, tipos de datos, investigadores y teorías en una misma investigación”* (Denzin, 1970, En Rodríguez Ruiz, 2005, p 1). La triangulación en sí misma presenta algunas ventajas interesantes, a tener en cuenta por los investigadores, aunque también ciertos riesgos:

VENTAJAS	INCONVENIENTES
- Mayor validez de los resultados - Creatividad - Flexibilidad - Sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un sólo método - Descubrimiento de fenómenos atípicos - Innovación en los marcos conceptuales - Síntesis de teorías - Cercanía del investigador al objeto de estudio - Enfoque holístico - Multidisciplinariedad	- Dificultad de organización de los materiales en un marco diferente - Control de los sesgos - Complejidad derivada de la multidimensionalidad de las unidades observadas - Coste - Dificultad de réplica - El enfoque global orienta los resultados a la teorización

Tabla nº 15: Ventajas e inconvenientes de la triangulación
Fuente: Adaptado de Rodríguez Ruiz (2005)

En cualquier caso, y coincidiendo con Olsen (2004) la triangulación, como estrategia de investigación en ciencias sociales, es algo más que un proceso de validación convergente. Supone un *continuum* que recoge una visión holística del objeto de estudio. No está orientada meramente a la validación, sino que persigue un ensanchamiento de los límites de la comprensión de la realidad estudiada. Genera en consecuencia una "dialéctica de aprendizaje".

En esta investigación abogamos por el uso de varias técnicas como son: la observación participante, las historias de vida, el estudio de casos, la entrevista en profundidad e informal, la encuesta y los grupos de discusión, para, desde un paradigma cualitativo, llevar a cabo una triangulación de datos que verifique y de a conocer el *por qué* del comportamiento de distintos grupos de adolescentes en contextos diferentes pero con componentes socializadores "similares", basándonos en un análisis interactivo, colectivo y cultural. E igualmente hacemos hincapié, a través de este proceso de triangulación, en los factores que determinan que la violencia se "perpetúe" entre estos menores, para ello contamos con la colaboración de dos profesionales de la intervención en violencia que, a través de sendas entrevistas en profundidad, dan a conocer su experiencia en este campo, evaluando todo lo relativo a los contextos donde los menores que ejercen violencia se desenvuelven.

b) Saturación

Para Hopkins (1985, p.111), "*consiste en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación*" (En Pérez Serrano, 2002, p. 84).

Toda vez que en un estudio no se encuentran nuevos hallazgos o las dinámicas observadas son reiterativas y no aportan nada novedoso a lo ya analizado anteriormente, podemos decir que el estudio está saturado. O sea, se trataría del punto donde no se obtiene nueva información y ésta comienza a ser redundante.

En este estudio la saturación se ha hecho patente en los diferentes escenarios investigados, a través de las técnicas ya mencionadas, cuando la información que se

iba obteniendo a través de cada uno de los instrumentos no aportaba nuevos datos relevantes a la investigación.

c) Validez respondiente o negociación

“Consiste en validar los resultados e informes de la investigación, básicamente mediante contraste de los puntos o resultados obtenidos por el investigador con los de otros compañeros, informadores, observadores, así como con las personas implicadas” (Pérez Serrano, 2002, p. 85).

En la **recolección de datos**, es importante el **tiempo** y la **calidad** de la permanencia del investigador en el campo y el grado de vinculación con el grupo social en estudio, detalles que dan a conocer la fiabilidad de los datos. Estos datos, sujetos a la variabilidad, deben estar expuestos siempre a la vista de todos, recogidos de diversas **fuentes** y a través de una combinación de técnicas.

En relación a este estudio, significar que en cada técnica se atiende a la fiabilidad y validez de la siguiente forma:

- En la observación participante, a través del cuaderno de notas, se da a conocer una visión muy realista de lo que ocurre dentro del centro y de las situaciones de violencia que aparecen. Igualmente, la psicóloga del centro de menores, al haber llevado a cabo una de las entrevistas en profundidad, contrasta la información en torno a lo que acontece en el centro de menores en el que se realiza la observación participante.

- En las historias de vida, contamos con la participación de los sujetos, objeto de estudio, para dar veracidad a todos los datos que aparecen en las mismas, a través de varias reelaboraciones hasta que ellos dan el visto bueno y nos hacen ver que la información se atiene a las circunstancias vividas en torno al proceso de violencia del que han sido partícipes.

- En los estudios de casos han participado dos compañeros de trabajo que formaban parte de los equipos de Prevención e Intervención en Violencia Familiar,

que conocían de primera mano cada uno de los casos para debatir sobre la veracidad y adecuación en el análisis de los mismos. Cada uno de estos profesionales hicieron su aportación a estos estudios de casos en lo relativo a qué consideraban importante que se reflejara, en función de lo que conocían de los mismos.

- En los grupos de discusión contamos con la colaboración de una experta en violencia familiar que supervisaba las sesiones y con la coordinadora del Servicio Psicopedagógico de la localidad donde llevamos a cabo los mismos, quienes iban aportando ideas y sugiriendo las oportunas consideraciones de cambio.

- En lo relativo a las entrevistas en profundidad significar que a partir de las respuestas dadas por los profesionales iban surgiendo otras preguntas que nos daban a conocer, de una manera pormenorizada, el trabajo que se lleva a cabo con menores violentos. Por otro lado, las respuestas de ambos sujetos, objetos de estudio, se compararon para dar una mayor aproximación a este fenómeno. Igualmente se llevaron a cabo seis entrevistas informales con menores y educadores que convivían en el centro de protección.

- Los cuestionarios fueron realizados a través de preguntas abiertas en donde se iba contrastando las opiniones de los diversos profesionales a fin de dar a conocer cómo se aborda el fenómeno de la violencia desde diferentes ámbitos de intervención social. Dichos cuestionarios fueron validados por los dos profesionales que llevaron a cabo las entrevistas en profundidad y con los cuales debatimos sobre la pertinencia de las cuestiones formuladas. Igualmente hubo una prueba piloto con dos profesionales de los Servicios Sociales de la Comunidad de Castilla-La Mancha.

Por todo ello hay que significar que este estudio que llevamos a cabo es fiable y válido en tanto en cuanto se aproxima a la realidad objeto de estudio y esa realidad es contrastada por diversos profesionales y por los propios “actores principales” de la investigación, a través de cada una de las técnicas utilizadas, las

cuales han sido elegidas de forma pertinente en función de los escenarios investigados y en base a la metodología cualitativa.

A partir del siguiente subapartado se desarrolla la investigación en sí, describiendo el uso de cada técnica y cada instrumento de la misma. Como podemos ver a continuación, dicha investigación está compuesta de una observación participante, cuatro historias de vida, cuatro estudios de caso, dos grupos de discusión, dos entrevistas en profundidad, seis entrevistas informales y un modelo de cuestionario pasado a cuarenta y dos profesionales del ámbito socioeducativo.

7.5. Resumen del capítulo

La investigación cualitativa se utiliza en el campo de las Ciencias Sociales para estudiar fenómenos cuyos parámetros presentan tal complejidad que conviene detallar de manera pormenorizada a fin de poder entenderlos. Para ello existe un conjunto de técnicas que nos ayudan a realizar la labor, que venimos describiendo, de una forma secuencial y representativa de la realidad estudiada.

En nuestro caso el fenómeno a investigar no es otro que los factores que determinan la incidencia de la violencia ascendente en el ámbito familiar y en otros ámbitos como son: el de protección y el de reforma. Para ello marcamos un objetivo general, que no es otro que indagar sobre cómo los menores ejercen violencia en diferentes ámbitos, qué les lleva a utilizar la violencia en el ámbito familiar, qué recursos tienen los padres para afrontar esta situación, cómo se palia la violencia en centros de menores a través del trabajo de los profesionales y en qué forma todo este proceso está influenciado por el ámbito social donde se desenvuelven los menores, que se concretan en once objetivos específicos anteriormente descritos que se concretan en una serie de dimensiones, subdimensiones y variables a través de las que se desarrolla toda la investigación.

La muestra con la que hemos llevado a cabo el estudio está compuesta por **93 personas**, de las que 58 son profesionales, 5 son madres, 3 son padres, 24 son menores adolescentes, 2 chicas mayores de edad y 1 niño, con los que se han obtenido la mayoría de los datos de esta investigación. La muestra fue elegida eminentemente del ámbito de intervención que llevamos a cabo a través del Programa de Prevención e Intervención en Violencia Familiar, de un centro de protección donde convivimos dos meses de interacción con menores y educadores, de centros de reforma (de manera indirecta) y de Servicios Sociales.

En esta investigación hemos abogado por el uso de varias técnicas como son: la observación participante (1), las historias de vida (4), el estudio de casos (4), la entrevista en profundidad (2) e informal (6), la encuesta (1 mismo modelo) y los grupos de discusión (2), que hemos desarrollado a través de instrumentos como: *cuaderno de campo* (o *de notas*): en la observación participante, en las historias de vida, en los estudios de casos, en los grupos de discusión y en las entrevistas informales, una *plantilla de preguntas*, en el caso de las entrevistas en profundidad y un *cuestionario*, en el caso de las encuestas. La observación participante la realizamos durante dos meses de convivencia con menores y educadores en un centro de protección donde existían menores que ejercían violencia, las cuatro historias de vida se han llevado a cabo con cuatro familias con las que hemos intervenido en terapia, al igual que en los estudios de casos, los grupos de discusión se llevaron a cabo con menores derivados de Servicios Sociales de una de las localidades donde intervenimos, las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo con dos profesionales de la terapia en violencia familiar, las entrevistas informales se llevaron a cabo con menores y educadores del centro de protección y por último, las encuestas se llevaron a cabo con profesionales de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, alumnos de dos cursos de formación que impartimos sobre la temática de la violencia familiar.

Finalmente, recogemos los objetivos, las dimensiones, subdimensiones y las técnicas e instrumentos de recogida de datos, a modo de esquema dentro de este punto:

OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
1. Analizar las expectativas de los profesionales que trabajan en el campo de la violencia, en centros de menores de protección sobre la reeducación y reinserción de los menores en riesgo con los que trabajan	Expectativas de los profesionales que trabajan con menores violentos sobre su posible reeducación	- Tipo de comunicación entre los profesionales y los menores durante su convivencia	Técnica: Observación participante Instrumento: Cuaderno de campo
		- Experiencia previa de los profesionales trabajando con este perfil de menores o siendo menor acogido	Técnica: Entrevistas informales Instrumento: Cuaderno de notas

OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
		- Diálogos entre los educadores de los centros en torno a la situación de los menores	
2. Observar el tipo de intervención de los profesionales y como incide en el proceso violento de los menores	Intervención de los educadores que mitigan o reproducen el proceso violento	- Sentimiento de apego que los menores experimentan con los educadores	Técnica: Observación participante Instrumento: Cuaderno de campo
		- Manera de contener las conductas violentas de los menores, por parte de los profesionales. Gestión de los momentos de enfado	
		- Análisis de la situación y aplicación de consecuencias ante las conductas violentas de los menores, por parte de los educadores	
3. Analizar la repercusión que el estado emocional de los menores ejerce sobre su conducta violenta	Estado emocional de los menores ante sus conductas violentas	- Situaciones de ansiedad vividas por los menores	Técnicas: Observación participante/ Grupos de discusión Instrumento: Cuaderno de campo
		- Situaciones de rabia vividas por los menores	
		- Momentos de alegría vs momentos de tristeza de los menores en el centro donde viven o en las interacciones con sus iguales	
4. Detectar y analizar los antecedentes violentos a través de las historias de vida tanto de los menores como de los padres	Antecedentes de violencia en las vidas personales de los menores, objeto de estudio	- Existencia de violencia de género, bullying u otro tipo de violencia en la experiencia vital de los menores	Técnicas: Estudios de casos/ Historias de vida Instrumento: Cuaderno de campo
5. Determinar la influencia del carácter introvertido sobre el uso o no de la violencia familiar, por parte de los menores	Carácter introvertido en los menores violentos	- Situaciones en donde los menores no expresan su malestar	Técnica: Observación participante Instrumento: Cuaderno de campo
		- Desenvolvimiento de los menores en situaciones cotidianas y resolución de las mismas	

OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
		- Nivel de asertividad mostrada por los menores en momentos de tensión	Técnicas: Observación participante/ Grupos de discusión Instrumento: Cuaderno de campo
6. Establecer la conexión que existe entre estilo educativo familiar y uso de la violencia por parte del menor	Modelos educativos y violencia de menores	- Modelo educativo familiar en el que se está desarrollando el menor y cómo afecta en las conductas del mismo	Técnicas: Estudios de casos/ Historias de vida Instrumento: Cuaderno de campo
7. Evaluar la influencia que las expectativas de los padres ejerce sobre la conducta violenta llevada a cabo por los menores	Expectativas de los padres y su incidencia en la conducta de los menores	- Qué piensan los padres de la relación con sus hijos - Cómo influyen las expectativas de los padres sobre la conducta violenta de los menores	Técnica: Estudios de casos Instrumento: Cuaderno de campo
8. Identificar como influye en el menor agresor el hecho de estar privado de libertad en un centro determinado	Privación de libertad de los menores y su incidencia en la conducta violenta de éstos	- Altercados con uso de violencia que los menores protagonizan en el centro cerrado	Técnicas: Estudios de casos/ Historias de vida Instrumento: Cuaderno de campo
9. Analizar la influencia que los esquemas y estereotipos sociales ejercen sobre el uso de la violencia por parte de los menores y determinar la influencia que posee sobre los mismos la legitimación social existente sobre el uso de dicha violencia	Esquemas y estereotipos sociales y relación con la conducta violenta de los menores Legitimación social de la violencia a través del grupo de referencia y del uso de los Mass media	- Prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y como los hacen patentes - Escala de valores que guían la conducta de los menores - Legitimación social de la violencia e influencia en la conducta de los menores - Influencia de los Mass media en la conducta de los menores	Técnicas: Historias de vida/ Observación participante/ Estudios de casos/ Grupos de discusión Instrumento: Cuaderno de campo
10. Evaluar en qué medida la terapia familiar mitiga el uso de la violencia por parte de los menores	Terapia familiar como posibilidad de filtraje del proceso violento	- Como valoran los terapeutas sus sesiones como filtraje de la violencia	Técnica: Entrevistas abiertas Instrumento: Plantilla de preguntas

OBJETIVOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
		- Valoración por parte de los diferentes miembros de las familias sobre la utilidad de la terapia familiar	Técnicas: Estudios de casos/ Historias de vida Instrumento: Cuaderno de campo
		- Descenso o no de la conflictividad familiar	Técnicas: Estudios de casos/ Historias de vida/Entrevistas abiertas Instrumentos: Cuaderno de campo/ Plantilla de preguntas
		- Factores en la intervención con menores violentos	Técnica: Entrevistas abiertas
		- Influencia de los límites y las normas en el proceso violento	Instrumento: Plantilla de preguntas
11. Evaluar el conocimiento sobre el proceso violento de diferentes profesionales pertenecientes a distintos recursos de atención sociofamiliar	Experiencias profesionales con situaciones de violencia por parte de menores	- Experiencia profesional en la prevención o el tratamiento de la violencia familiar	Técnica: Encuestas Instrumento: Cuestionarios
		- Situaciones de violencia detectadas	
		- Consideración hacia otros profesionales de la terapia en violencia	

Tabla nº 16: Objetivos, dimensiones, subdimensiones, técnicas e instrumentos del estudio
Fuente: Elaboración propia

Capítulo VIII. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos es el proceso más complejo dentro de la investigación cualitativa y *“se define como el proceso a través del cual vamos más allá de los datos para acceder a la esencia del fenómeno de estudio, es decir, a su entendimiento y comprensión; el proceso por medio del cual el investigador expande los datos más allá de la narración descriptiva”* (Coffey y Atkinson, 2005 En González y Cano, 2010, p. 1).

En la investigación cualitativa tanto la recogida como el análisis de datos se presenta como un proceso continuo, no pudiéndose recoger datos sin dar un significado a éstos. *“La reducción de datos no se realiza en un momento concreto, sino a lo largo de todo el proceso”* (Pérez Serrano, 2002, p. 104).

Los datos en esta investigación se obtienen a través de las diversas técnicas anteriormente descritas y conviene analizarlos pormenorizadamente en aras de dar a conocer los hallazgos y evaluar la consecución de los objetivos descritos. *“A lo largo de la observación participante, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos”* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 158).

8.1. Análisis de datos de la observación participante

“La observación participante supone un cambio en la mirada, no vemos la realidad sino que la miramos y mirar es fijar la vista en un objeto, es decir, focalizamos nuestros sentidos en un contexto concreto con el objetivo de conocerle en mayor profundidad” (Robledo, 2009, p. 1).

La observación realizada en el centro de menores (Anexo I) ha supuesto un estudio analítico y pormenorizado de las causas que hacen posible el hecho de que la violencia de los menores se siga perpetuando, en un contexto proclive para ello, en tanto en cuanto existe una diversidad de sujetos con características diferentes, cuyos pasados han estado vinculados a una pérdida progresiva de referentes adultos. Todas las observaciones registradas a través de las notas de campo, atestiguan que la convivencia en este centro no resulta fácil ni para los menores, ni para los propios educadores. De acuerdo con Robledo (2009, p. 2), *“las notas elaboradas son la materia prima que nos va a permitir analizar la realidad que estamos estudiando, de ahí que debemos dedicarle el trabajo, y por consiguiente el tiempo, que sea necesario para su elaboración, y esto es necesario tenerlo en cuenta ya que el registro sistemático de lo observado supone un laborioso trabajo y por ende un prolongado tiempo, que debemos realizar además justamente después de haber realizado los episodios de observación puesto que cuanto más próxima esté la observación de lo registrado en mayor medida lograremos detallar lo observado”*.

Para el análisis de esta observación participante nos hemos centrado en una serie de objetivos, dimensiones, subdimensiones y variables (como se puede observar en la tabla nº 10 de esta investigación).

Objetivo nº 1: Analizar las expectativas de los profesionales que trabajan en el campo de la violencia, en centros de menores de protección sobre la reeducación y reinserción de los menores en riesgo con los que trabajan.

Dimensión: Expectativas de los profesionales que trabajan con menores violentos sobre su posible reeducación.

Subdimensión a analizar: *Tipo de comunicación entre los profesionales y los menores durante su convivencia.*

Variables a analizar: **mensajes de respeto, conflictos dialécticos, mandatos e imposiciones, amenazas utilizadas y chantajes.**

	EDUCADORES	MENORES
Mensajes de respeto	“Ten cuidado no hagas...” “Por favor quiero que...” “Tenemos que hablar...”	“Intentaré hacer las cosas bien” “No te preocupes por...” “Necesito...”
Conflictos dialécticos	“Sigues comportándote como un niño” “Eres lo peor” “Fíjate en tus compañeros” “No haces nada bien”	“Me comporto como me da la gana” “Tú no eres mi padre, tú no eres mi madre” “Hago lo que quiero y cuando quiero”
Mandatos e imposiciones	“Saca la basura” “No llegues tarde” “Pon la mesa” “Discúlpate”	“Tráeme...” “Quítate de ahí” “Ve por...”
Amenazas	“¡A que no sales!” “¡A ver si te tengo que quitar la paga!” “¡Como no te comportes te vas a enterar!”	“¡A que te doy una...!” “¡Como no me dejes hacer esto te vas a enterar!” “¡Cómo me digas algo más...!”
Chantajes	“Si haces lo que te pido entonces podremos hablar” “Si te comportas entonces te dejaré salir”	“Déjame jugar a la play y luego cumplo con lo que me dijiste” “O me das lo que te pido o no hago lo que quieres”

Tabla nº 17: Tipo de comunicación entre profesionales y menores.
Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en la tabla nº 17, los mensajes de respeto entre los educadores y los menores se dan frecuentemente en peticiones sobre responsabilidades a cumplir de los segundos con respecto a las propuestas de los primeros, suelen ser de respeto en la mayor parte de ocasiones, a no ser que haya existido un capítulo anterior de malestar, con lo cual los mensajes se distorsionan y

los educadores y menores acaban teniendo capítulos conflictivos en donde los educadores achacan continuamente la conducta de éstos y los menores, al sentirse “heridos”, contraatacan con una actitud aún más desafiante.

En multitud de ocasiones los educadores utilizan mandatos e imposiciones, que como observamos en la tabla nº 17 están relacionadas con acciones de responsabilidad de los menores, los menores sin embargo realizan mayor cantidad de mandatos entre ellos y hacia los educadores en menor medida, aunque también llevan a cabo los mismos para evadir dichas responsabilidades.

Las amenazas y chantajes son utilizados por parte de los educadores para reprimir “privilegios” de los menores y con ello conseguir que mejoren su conducta, sin embargo lo menores amenazan a los educadores advirtiéndoles que les pueden dañar físicamente cuando se sienten “enjuiciados” por los educadores, o simplemente en momentos de malestar emocional. Realizan chantajes cuando intentan mantener sus dichos “privilegios”.

Objetivo nº 2: Observar el tipo de intervención de los profesionales y cómo incide en el proceso violento de los menores.

Dimensión n: Intervención de los educadores que mitigan o reproducen el proceso violento.

Subdimensión nº 1 a analizar: *Sentimiento de apego que los menores experimentan con los educadores.*

Variables a analizar: palabras de cariño de los menores hacia éstos, reticencia a la hora de coger confianza con los educadores, apoyo en los educadores cuando tienen problemas y muestras de cariño mutuas.

El estado de euforia, por la razón que sea, se hace patente en los menores porque es en esos momentos cuando emiten con mayor frecuencia palabras de

cariño hacia sus educadores tales como: “ay mi niña”, “cuanto quiero yo a...”, “qué haría yo sin ti”, etc., lo que contrarresta con otros momentos de mayor tensión o de mayor tristeza en los mismos que se muestran más desapegados, evocando el silencio como acción más repetida. En general tienen bastante miedo a que algunos de los educadores puedan dejar de convivir con ellos en el centro, por la gran cantidad de “duelos” que han tenido que vivenciar debido a la idiosincrasia de convivir en un centro de menores: primero se tuvieron que separar de sus padres, posteriormente de compañeros, de otros educadores, a esto añadimos que existen menores que vienen de varios centros con lo cual han vivido innumerables “pérdidas”. Ese miedo lo demuestran con un cierto “rechazo” a encariñarse con los “nuevos educadores” y con frases tales como: “me da igual si se va”, “a mí no me va pasar nada, por aquí va y viene mucha gente”, “ya vendrá otro educador, no pasa nada”, etc.

Existen menores muy introvertidos que no comentan sus problemas a los educadores y que por cualquier motivo “insignificante” estallan y es ahí donde se “vienen abajo” y otros menores, como la informante clave anteriormente mencionada, que relatan sus problemas para intentar buscar un apoyo continuo en los educadores, sobre todo intentan encontrar el consuelo en sus tutores, a través de mensajes como: “te tengo que contar algo...”, “he hecho algo de lo que me siento orgullosa”, “me ha pasado una cosa que no puedo callar más”, etc. No todos los tutores facilitan esta labor, ya que muchos de ellos no incitan al diálogo y no plantean a los menores cuestiones tales como: “qué tal tu día”, “qué te preocupa”, “en qué te puedo ayudar”, etc., sin embargo existen dos tutores que frecuentemente establecen este diálogo, potenciando la expresión emocional de los menores. Existen una serie de educadores que por diversos motivos (miedos, poca interacción, escasas habilidades...) se limitan a intentar que los menores cumplan con sus responsabilidades, sin establecer apenas diálogos con ellos.

En momentos de juego y cachondeo entre educadores y menores es cuando se da con mayor frecuencia muestras de cariño mutuas, como besos y abrazos, es el momento donde educadores y menores “rompen” esa línea que les diferencia y se

muestran en un plano de “igualdad”. Igualmente son estos momentos donde suelen utilizar sobrenombres, que para nada dañan la imagen ni de unos ni de otros: “ay mi listilla”, “que tontete eres”, “te tengo que querer aunque seas un cabezón”, etc., bien es cierto que no todos los educadores ni todos los menores “entran” de la misma manera en este tipo de situaciones.

Subdimensión nº 2 (objetivo nº 2) a analizar: *Manera de contener las conductas violentas de los menores, por parte de los profesionales. Gestión de los momentos de enfado.*

Variables a analizar: **qué hacen para contener la conducta, sujeciones físicas, otras estrategias de contención utilizadas, colaboración entre educadores para la contención, autoridad vs respeto y “verticalidad-horizontalidad” en el trato hacia los menores.**

	EDUCADORES	MENORES
Contención de conductas, sujeciones físicas, otras	- Reprimendas sobre la acción negativa, ejemplos: “lo que has hecho está fatal”, “te comportas como un niño”, “te enfadas por tonterías”, “como sigas así no vas a llegar a ningún lado”, etc. - Gritos para contener las conductas negativas: “qué te calles”, “no vuelvas a hacer eso”, “no me contestes”, etc. - No observación de sujeciones físicas.	- Relatan sujeciones físicas sobre todo por parte del educador que en su día fue menor protegido.
Colaboración entre educadores	- A la hora de establecer consecuencias suele haber acuerdo. - Cada cual utiliza estrategias distintas: unos alzan la voz, otros dejan que el menor se calme, otros intentan ser dialogantes incluso en momentos de subida de la ira. - Uno educador lleva la “voz cantante” el otro educador le “sigue la corriente”.	- Menores perciben desacuerdos y refuerzan sus conductas. Se atienen a las normas más laxas.

	EDUCADORES	MENORES
Autoridad vs respeto	- Priorizan la autoridad ante todo e interpretan cualquier conducta como falta de respeto. - Confunden los deseos de los menores con faltas de respeto hacia su autoridad, ejemplo: cuando los menores dicen “no quiero hacer esto o aquello”.	- Suelen respetar a los educadores en la mayoría de los momentos salvo cuando se enfadan.
Verticalidad-horizontalidad	- No reconocimiento de sentimiento de invulnerabilidad adolescente: “yo soy...”, “a mí no me puede pasar nada”, etc. - No entendimiento del momento evolutivo adolescente, ejemplo: “cuando la menor quiso tinter la camiseta de negro porque al otro día le hacía falta para una fiesta”.	- Demandan que los educadores sean más cercanos en determinados momentos para adquirir mayor confianza.

Tabla nº 18: Maneras de contener las conductas por parte de los educadores.
Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en la tabla nº 18 los educadores se centran en reprender a los menores cuando éstos no cumplen con las expectativas de los mismos, pero no todos los educadores poseen las mismas expectativas, aunque la mayoría de ellos utilizan frases tales como: “no hagas eso”, “tú siempre igual”, “no se puede esperar nada de ti”, etc. Aunque no observamos sujeciones físicas los menores nos comentan que si han existido y observan las mismas como una posibilidad para retener sus conductas, según ellos – “así aprendían”.

La colaboración entre los educadores no siempre se realiza de la misma manera, generalmente existe uno (dentro de la pareja que estuviera trabajando en ese momento) que lleva “la voz cantante” emitiendo frases como: “no podemos conceder tanto”, “estos chicos se nos suben a las barbas”, “hay que ser duros con ellos”, etc., mientras otro “sigue el juego impuesto por el primero”, en otros casos se descoordinaban a la hora de imponer consecuencias, contradiciéndose entre ambos: “si un educador dice que por una acción cualquiera el menor está castigado

una semana, otro educador ante el mismo acto considera que con tres días ya cumple el castigo”. Ante estos desacuerdos los menores intentan “salir ganando”, ateniéndose a las normas más laxas, en el caso anteriormente expuesto, los menores tendrían presentes los tres días y se lo recordarían en futuras situaciones a otros educadores.

Los educadores no reconocen momentos de *horizontalidad* salvo en situaciones de ocio y mantienen el rol de educador por creencias en afianzamiento de autoridad, el ejemplo claro lo encontramos en “aquella noche que la menor nos comentó que al día siguiente tenía una fiesta y quería tintar una camiseta de negro y llegamos al acuerdo de que lo hiciera, si tan importante era para ella, siempre que limpiara todo lo que hubiera manchado, como así lo hizo, al día siguiente nos llevamos una reprimenda por parte de todos los educadores por dejar hacer esto a una hora que la menor tendría que estar acostada”. Cuando los menores llegan un poco tarde de la hora acordada, cuando no hacen inmediatamente lo que el educador les exige, cuando responden de una manera “incorrecta”, según la consideración del educador, etc., los educadores (al menos la mayoría de ellos) intentan reestablecer la autoridad porque atribuyen que todos los ejemplos comentados desestabilizan la imagen que deben dar a los menores. La demanda de mayor cercanía por parte de los menores hacia los educadores no siempre es “declarada verbalmente” por parte de éstos.

Subdimensión nº 3 (objetivo nº 2) a analizar: *Análisis de la situación y aplicación de consecuencias ante las conductas violentas de los menores, por parte de los educadores.*

Variables a analizar: **tipo de consecuencias utilizadas, momento elegido para interponer consecuencias, respeto de las consecuencias impuestas por otros educadores, adecuación de las consecuencias a la edad de los menores y atribuciones sobre la conducta de los menores.**

Aunque en ocasiones las consecuencias utilizadas guardan relación con lo que los menores habían incumplido, no siempre es así, de hecho las consecuencias más utilizadas, independientemente de las acciones de los menores son las siguientes: “no salir durante un tiempo”, “requisar videojuegos o no poder jugar a los mismos durante un tiempo” y “no dar la paga semanal correspondiente”. En pocas ocasiones la consecuencia impuesta a los menores estaba orientada a reparar el daño realizado, como por ejemplo: “si dos menores discuten hacer que los mismos coincidan en alguna actividad durante todo el día, reparando el daño que se hagan mutuamente”, “cuando un menor rompe parte del mobiliario en raras ocasiones contribuye a repararlo”, etc. Normalmente, las consecuencias se imponen en la escalada de la ira del menor, con lo cual el menor incide con mayor ahínco durante un tiempo en la conducta penalizada. Dichas consecuencias suelen ser respetadas por los menores, una vez reflexionadas las “conductas en frío”, a sabiendas que si no cumplen las mismas, el castigo se tornará en “más severo”. Los educadores suelen respetar las consecuencias impuestas por sus colegas, aunque existe un educador que si considera la consecuencia “demasiado blanda”, insiste en que sea más dura, ejemplo: “un educador castiga a un menor con dos semanas sin salir por haber roto una silla y este educador, del que venimos hablando, le insta para que en lugar de dos sean tres y un mes sin paga”.

Normalmente las consecuencias impuestas por los educadores suelen ser adecuadas a la edad de los menores, salvo en diversas situaciones: “un menor que rompe una mesa y le imponen escribir 500 veces no debo romper el mobiliario del centro”, “dos menores que discuten y obligan a dichos menores a que se pidan perdón y a que finalmente se den un abrazo”, etc.

Las atribuciones de los educadores a las conductas de los menores son las siguientes: “se comportan así porque quieren”, “no tienen respeto por nadie”, “tienen que aprender lo dura que es la vida”, “como sigan así les va a ir muy mal”, “no se hacen caso de nadie”, etc.

Objetivo nº 3: Analizar la repercusión que el estado emocional de los menores ejerce sobre su conducta violenta.

Dimensión: Estado emocional de los menores ante sus conductas violentas.

Subdimensión nº 1 a analizar: *Situaciones de ansiedad vividas por los menores.*

Variables a analizar: motivos y situaciones de preocupación, dificultad para tomar decisiones, miedos de los menores y pensamientos negativos de los menores sobre ellos mismos o sobre sus compañeros.

La fuente de preocupación de los menores gira en torno a las pagas que tienen semanalmente y a cómo conseguir dinero para poder desarrollar su vida de una forma confortable, cubriendo “necesidades” que tienen que ver con: “mandos para la play, juegos para la play, tabaco, alcohol”..., esto lo hacen tácito con frases tales como: “no puedes quitarme la paga”, “necesito dinero para salir”, “nunca tengo dinero para nada”, etc. y se muestran bastante nerviosos, a nivel general, cuando no pueden cubrir las mismas, o cuando son castigados sin paga y por tanto, sin poder acceder a todas estas cosas materiales, desatando la ira a través de gritos tales como: - “me estáis fastidiando”, “no sois mis padres”, “no entendéis nada”, etc. Más implícitamente poseen otros miedos tales como: “la posibilidad de que se fuera algún educador con el que hubieran *conectado*, la posibilidad de que destinaran a algún compañero a otro centro, la posibilidad de no volver a vivir en su ámbito familiar”..., aunque generalmente no suelen verbalizar los mismos.

Aunque se intentan mostrar fuertes ante los demás con frases como: - “no tengo problemas”, “métete en tus asuntos”, “a mí no me va a pasar nada” o “yo sé lo que me estás diciendo”, generalmente poseen dudas sobre su futuro o sobre actividades que no dominan, emitiendo frases implícitas o explícitas tales como: - “no puedo”, “no sé”, “necesito ayuda”, “no voy a poder aprender eso” o “hazlo tú

que lo vas a hacer mejor”, sobre todo cuando se refiere a un posible trabajo o al futuro próximo. Este tipo de pensamientos hace que apenas tomen decisiones por ellos mismos, sin ayuda de los educadores. En el centro existen etiquetas que los menores aceptan sin condiciones: “el tonto”, “el fuerte”, “el listo” o “la curiosa” y en función de esto se establecen en gran medida las relaciones convivenciales entre ellos, existiendo un menor muy considerado y respetado por todos, el que más tiempo lleva en el centro, teniendo su opinión mayor consideración por parte de los demás menores que la de cualquier otro. Así pues, en diversas situaciones: “cuando el menor critica a un educador”, “cuando existen conflictos entre ellos” o “a la hora de decidir dónde ir de paseo”, su opinión es aceptada de mayor agrado por los demás con frases de aceptación tales como: - “sí, lleva razón”, “es el que más tiempo lleva aquí y sabe de lo que habla” o “estableciendo alianzas del tipo: yo lo apoyo, claro que sí, estoy con él, etc., entre ellos para invalidar la opinión de otros menores o educadores”

Subdimensión nº 2 (objetivo nº 3) a analizar: *Situaciones de rabia vividas por los menores.*

Variables a analizar: **control de la ira, agresiones ante la pérdida de control, irritabilidad, verbalizaciones y tolerancia a la frustración.**

Los menores en el centro muestran su ira en momentos puntuales por diversos motivos: “cuando algo no les sale bien”, “cuando quieren conseguir algo que los educadores restringen: más tiempo de salida, más paga, más tiempo de juego a la play, etc.”, “ante pérdidas de privilegios”, “por situaciones de malestar fuera del centro con algún amigo”. Todos son ejemplos de intolerancia a la frustración por parte de los menores y esto a su vez provoca el “descontrol de la ira”. En esos momentos se muestran irrespetuosos, con frases tales como: “no hago eso porque no quiero”, “tú no mandas en mí”, “hago lo que me da la gana”, “el que yo esté así es culpa tuya” o “emitiendo insultos hacia compañeros o educadores”, verbalizando de esa manera su malestar y justificando porque se muestran así de enfadados. Los

educadores realizaban comentarios en el mismo tono tales como: “cállate”, “siempre igual”, “siempre el mismo” o “no aprendes de una vez para otra”.

El ciclo de la ira (tensión, explosión y culpa) no se suele cerrar por parte de los menores salvo en momentos puntuales, en donde el nivel de frustración es tal que insultan a compañeros o educadores, golpean el mobiliario o en algún caso golpean a uno de los compañeros, realizando un ritual para pedir perdón toda vez que la situación de conflicto acaba, cada uno utilizando diferentes estrategias: “menores que piden perdón directamente”, “menores que proponen jugar con el compañero al que han hecho daño” o “que inician una charla sobre cualquier tema como posibilidad de acercamiento”.

Durante varios momentos del día se muestran irritables sin motivos aparentes, emitiendo frases “a la defensiva” tales como: - “qué quieres ahora”, “otra vez igual”, “ya estoy hartos” o “no me entendéis”.

Subdimensión nº 3 (objetivo nº 3) a analizar: *Momentos de alegría vs momentos de tristeza de los menores en el centro donde viven o en las interacciones con sus iguales.*

Variables analizar: **ilusiones verbalizadas, satisfacciones vividas, expresión de alegría, insatisfacciones, expresión de tristeza y desencadenantes de momentos alegres y tristes.**

Sus ilusiones y metas versan sobre situaciones presentes, expresando en pocas ocasiones dudas sobre sus futuros. Las ilusiones verbalizadas van encaminadas hacia: “los paseos que darían con los educadores, recarga del móvil, paga semanal, quedada con amigos, pasar fin de semana con familiares”, etc. O sea, con situaciones presentes o de futuro próximo, sin embargo verbalizaban pocas ilusiones sobre su futuro laboral o personal, aunque casi todos coincidían en ocasiones en expresar: “cuando yo salga de este centro...”, simbolizando que es

algo que daban por supuesto y que les hacía ilusión que ocurriera en un futuro no muy lejano.

Los momentos de euforia se hacían notar a través de abrazos y risas entre ellos y con los educadores, sin embargo solían confundir la tristeza con momentos de enfado y es ahí donde comenzaban a: “contestar mal”, “no querer hacer nada”, “no verbalizar lo que les ocurría”, o simplemente a “guardar silencio y buscar momentos de soledad”.

Muchas de las insatisfacciones provenían de situaciones personales, de sus vidas anteriores o de momentos actuales en los que no se veían competentes, existiendo motivos tales como: “no poseer una familia normalizada como la mayoría de los amigos”, “vivir en un centro sin el respaldo de los padres”, “verse incapacitados para desempeñar una labor profesional o formativa”, “tener que cumplir responsabilidades que no querían” o “estar rodeados todo el día de gente que ellos no habían elegido para su convivencia y con los que no tienen un vínculo familiar”.

Objetivo nº 5: Determinar la influencia del carácter introvertido sobre el uso o no de la violencia familiar, por parte de los menores.

Dimensión: Carácter introvertido en los menores violentos.

Subdimensión nº 1: *Situaciones en donde los menores no expresan su malestar.*

Variables: en qué situaciones se quedan callados y poco conformes, cómo lo expresan cuando están preocupados y situaciones donde se ruborizan.

Los menores del centro que venimos analizando se quedan callados en diversas situaciones: “cuando consideran que han hecho algo mal y tienen que cumplir un castigo por ello, una vez que ha pasado el enfado”, “cuando se habla de

un tema que desconocen completamente” o “en situaciones donde se sienten desbordados: visita al médico, entrevista de trabajo, etc.”. Normalmente demuestran su inconformidad ante cualquier asunto, pero en muchas ocasiones van acumulando “inconformidades” que al final les hacen “explotar” en situaciones, a priori, “normalizadas”. Esas inconformidades tienen que ver con: “reprimendas que les hacen cuando la responsabilidad no es suya”, “responsabilidades que tienen que cumplir cuando quieren hacer otra cosa”, “cumplir horarios de llegada cuando querrían seguir con sus amigos”, etc.

De la preocupación hay una “línea” muy fina a la rabia y al descontrol de la ira, ya que su mecanismo de “defensa” es mostrar su malestar a través del enfado y es así como en momentos donde no saben: “que va pasar ante una situación de su vida personal, como es el hecho de si van a poder visitar a sus familiares el fin de semana o no”, “si les llega el dinero para poder comprar el juego que tanto anhelan” o “si van a poder salir todo el tiempo que tenían pensado”, la preocupación se torna en enfado si se confirma que no van a poder llevar a cabo lo que anhelaban comenzando a emitir amenazas tales como: - “voy a hacer lo que me da la gana y cuando quiera”, “como no me dejes hacer esto te vas a enterar”, “lo voy a hacer quieras tú o no”, etc., refiriéndose evidentemente al educador que ha establecido el cumplimiento de la norma contrario al deseo de los menores.

En general, salvo a esta menor a la que venimos aludiendo (informante clave), se muestran con bastante reparo a la hora de hablar de sus “intimidades”, de sus relaciones personales, de los chicos y chicas que les gustan, de sus amistades, de posibles problemas que pudieran tener fuera del centro, etc., son éstos y otros temas los que ocasionan los mayores momentos de silencio en los menores, mostrándose avergonzados cuando algunos de los educadores realizan ciertas bromas sobre la vida personal de cualquier menor, ruborizándose algunos de ellos en determinadas circunstancias y con ciertos mensajes: - “tiene novieta y no nos lo quiere decir”, “míralo ahí va con su camisita nueva en plan ligoteo”, “mira que guapete va”, “que listo es mi niño”, etc.

Subdimensión nº 2 (objetivo nº 5) a analizar: *desenvolvimiento de los menores en situaciones cotidianas y resolución de las mismas.*

Variables a analizar: **conflictos en los que intervienen fuera y dentro del centro y resolución de los mismos, cómo reaccionan a la hora de conocer a nuevos integrantes del centro y rasgos de identidad individual y grupal.**

VARIABLES	MENORES
Conflictos fuera y dentro del centro	- Conflictos diarios fuera del centro no conocidos, conflictos que incurren en delitos fuera del centro tales como: “robos, peleas, destrozo de coches, destrozo de mobiliario público, etc.” - Conflictos en el centro: “peleas, insultos, golpes, disputas, etc.” con compañeros. “Destrozados de mobiliario del centro” e “intercambios dialécticos subidos de tono” con educadores.
Reacción ante nuevos integrantes	Cierta reticencia al principio con cierto alejamiento y posteriormente “ritual” de conquista por parte de los menores masculinos: “muestra de su fuerza”, “diálogos continuos”, “intento de dejar en ridículo a los otros”, “sentarse al lado de la nueva chica en las comidas”, etc.
Rasgos identidad individual y grupal	- Identidad individual: “oposición hacia adultos con continuos enfrentamientos”, “independencia de acción hacia adultos pero no tanto hacia compañeros”, “acciones que afianzan el sentimiento de invulnerabilidad como es el hecho del consumo de ciertas sustancias”, “impulsividad a la hora de tomar decisiones personales que tienen que ver con su imagen, con responsabilidades, con amistades, etc.” o “cierta introspección siendo su habitación su lugar de refugio”. - Identidad grupal: “búsqueda constante de la aceptación por parte de los otros incluso realizando conductas delictivas para ello, como: robos, destrozos, humillaciones hacia otros, etc.”, “conducta gregaria de seguimiento hacia uno o varios líderes quienes son el patrón a seguir en conductas adictivas, a la hora de protestar a los educadores, en el momento de elegir salidas, etc.”

Tabla nº 19: Desenvolvimiento de los menores en diversas situaciones.
Fuente: Elaboración propia.

Fuera del centro, salvo el menor que más tiempo lleva en el mismo, todos tienen causas pendientes a nivel judicial por situaciones delictivas: “robos, destrozos de bienes materiales ajenos”, etc., y por conflictos con otros iguales.

Dentro del centro la génesis de los conflictos guarda relación con el status de los menores en el mismo, y mientras que el menor que más tiempo lleva jamás es agredido físicamente y en raras ocasiones verbalmente, existen otros menores, como el menor “menos valorado”, que siempre están en el “ojo del huracán” de casi todos los conflictos que ocurren en el centro, por diferentes razones: “responsabilidades ante acciones en donde lo culpabilizan”, “insultos hacia su persona sin motivo aparente” o “desacuerdos a la hora de quién tenía que compartir responsabilidades del hogar con él”. Mientras la conducta más repetida en los conflictos entre menores es el insulto, con los educadores se lleva a cabo con mayor frecuencia el alzamiento de voz y en otras ocasiones el destrozo del mobiliario del centro.

Existe un “ritual” de acercamiento por parte de tres menores hacia la nueva menor que comienza a convivir en el mismo, en este ritual se exhiben conductas tales como: “contar anécdotas de sus vidas personales, intentando hacer ver a la chica que se encuentra ante menores fuertes y bien considerados fuera del centro”, “alabanzas del tipo: eres la chica más guapa que ha entrado en este centro”, “necesitábamos ya otra chica aquí” o “no sabía que eras tan guay”, realizando continuas preguntas a la misma para ver su grado de bienestar en dicho centro: “¿Cómo estás?”, “¿Qué te apetece?”, “¿Qué podemos hacer para pasarlo bien?” o preguntas sobre su pasado: “¿Cómo has llegado aquí?”, “¿En cuántos centros has estado?” o “¿Con cuántos chicos te has enrollado?”. Durante todo este proceso existe una alianza con la otra chica que hay en el centro, la que “pone al día” a esta menor sobre la personalidad de los demás menores y sobre cómo debe comportarse con ellos, realizando advertencias tales como: - “ten cuidado porque aunque fulanito parece de una manera en el fondo es de otra”, “hazte la interesante a ver cómo reaccionan” o “en realidad no son tan payasos pero como eres la nueva”, etc. Anteriormente a esta alianza, esta menor se siente un poco celosa del buen trato que todos tienen hacia “la nueva”, emitiendo frases tales como: - “yo también existo”, “todo para ella” o “tenedme en cuenta a mí también”.

Los menores muestran rasgos propios de la edad evolutiva que poseen: oposición hacia los adultos, que se hacen patentes en frases tales como: - “eso ya lo

sé ante que lo dijeras”, “ya sabré yo lo que hago”, “no necesito tus consejos, mi vida la vivo como quiero”, “tú no sabes nada de mí”, etc., estas frases también representan una muestra del intento de los mismos por ser independientes. Igualmente emiten juicios sobre sus conductas que denotan invulnerabilidad, tales como: - “eso no me va a pasar a mí”, “me conozco y se cuidar de mí mismo”, “hay gente que no sabe cuidar de sí mismo” o “puedo hacerlo yo solo”. Existen conductas impulsivas, que se dan con mayor frecuencia cuando los menores se ponen nerviosos, tales como: “insultar”, “irse de casa sin avisar”, “golpear a compañeros” o “destrozar el mobiliario”, igualmente toman decisiones impulsivas personales tales como: “raparse el pelo”, “ponerse un piercing” o “comprarse un juego para la videoconsola”. A nivel grupal buscan la aceptación de los otros y para ello realizan acciones tales como: “insultar al más débil dentro del centro para conseguir el beneplácito de los demás”, “retar a los educadores a través de frases como: yo no lo hago, me da igual lo que me digas o tú no eres mi padre”, en busca de un status en referencia a los otros menores, “establecer alianzas con otros menores para conseguir objetivos como: más horas de videoconsola, más tiempo para ver la tele, poder llegar más tarde, etc.”, son claros ejemplos de conductas gregarias que se recrudecen cuando las mismas se convierten en delictivas tipo: “robos a compañeros”, “consumo de marihuana y hachís”, “destrozo del mobiliario”, etc.

Subdimensión nº 3 (objetivo nº 5) a analizar: *Nivel de asertividad mostrada por los menores en momentos de tensión.*

Variables a analizar: **situaciones en las que hacen algo que no quieren hacer por no quedar mal con otras personas, respuestas pasivas, asertivas y agresivas que emplean en sus relaciones en el centro y utilización de los mensajes “yo”: “me gustaría, me encantaría”... vs utilización de mensajes directos o de mandato.**

Los menores intentan agradar a sus compañeros para ser aceptados y para ello en muchas ocasiones realizan actividades con las que no están del todo de acuerdo:

“contestar de manera desajustada a los educadores”, “saltarse la hora de llegada”, “plantar cara a los educadores cuando son reprochados por éstos”, “desobedecer a los educadores cuando éstos les indican la ejecución de responsabilidades”, etc.

En muchas ocasiones los menores atienden a las demandas de los educadores y realizan actividades por las que no tienen una motivación intrínseca, tales como: “hacer la cama”, “echar la ropa a lo sucio”, “limpiar la casa”, etc., e incluso obedecen a éstos cuando los mismos corrigen a los primeros de la siguiente manera: - “tienes que volver a hacer la cama”, “la limpieza que has hecho es insuficiente”, “tienes que ducharte mejor”, etc. Todo ello lo realizan generalmente por la consecución de estímulos motivantes para ellos: “mayor tiempo de videoconsola”, “más tiempo de salidas”, etc. Sin embargo esto les hace acumular una serie de frustraciones que en cualquier momento hacen ver de *manera agresiva* con frases tales como: - “no voy a hacer nada”, “hazlo tú”, “estoy hasta los...” etc. Las *respuestas pasivas* las hacen patentes, generalmente, a través del silencio, o través de frases como: “lo voy a hacer”, “está bien lo que dices”, etc., aunque piensen totalmente lo contrario. De esas respuestas pasivas, sin motivo aparente, suelen pasar a respuestas agresivas, que acabamos de ejemplificar, utilizando sólo en ocasiones, que coinciden generalmente cuando quieren conseguir algo, *respuestas asertivas*, donde usan: “por favor” y en menor medida. “me gustaría o me encantaría”, utilizando durante la mayor parte del tiempo mensajes directos, como pudimos ver en la subdimensión del objetivo nº 1 dentro de este mismo análisis de datos.

Objetivo nº 9: Analizar la influencia que los esquemas y estereotipos sociales ejercen sobre el uso de la violencia por parte de los menores y determinar la influencia que posee sobre los mismos la legitimación social existente sobre el uso de dicha violencia.

Dimensión nº 1: Esquemas y estereotipos sociales y relación con la conducta violenta de los menores.

Subdimensión nº 1 a analizar: *Prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y cómo los hacen patentes.*

Variables a analizar: **qué entienden por violencia y que no consideran violencia y qué mitos poseen sobre el proceso de la violencia.**

No en todas las situaciones los menores reconocen el concepto de violencia o si están usando la misma o no, por ejemplo: “cuando gritan a los educadores o demás compañeros”, “cuando insultan a dichos compañeros” o “cuando guardan silencio como forma para retar a los educadores” no consideran que sean gestos violentos, reconociendo que la violencia tiene que ver con: “puñetazos, golpes, tortazos, etc.”. Cuando realizan estas acciones y los educadores son testigos de ellas, los menores las justifican alegando: - “él comenzó antes”, “a él no le dices nada”, “si no hubiera dicho eso yo no hubiera hecho...”, “ha sido para defenderme” o “ya estaba harto, algo tenía que hacer”.

Los mitos más recurrentes de los que se hacen ecos son: “la violencia verbal no es tan mala como la física”, “a veces hay que utilizarla para infundir respeto o porque no queda más remedio”, “cuando uno usa la violencia es para defenderse de provocaciones previas”, “los hombres arreglan sus problemas de esta manera” o “evitar una situación de violencia es de cobardes”.

Subdimensión nº 2 (objetivo nº 9) a analizar: *Escala de valores que guían la conducta de los menores.*

Variables a analizar: **qué valores subyacen detrás del uso de la violencia, de qué manera entienden el proceso que les conduce a una conducta violenta y de qué forma se retroalimenta su conducta.**

Los menores que observamos en el centro muestran cierta complicidad cuando han sido capaces de retar a otros iguales y de salir “victoriosos” en otros contextos y lo hacen patente emitiendo frases como: - “mira la cara de miedo que

tenía el cagado”, “a ese le pego yo dos patadas y no sé dónde darle otra”, “sólo me hizo falta mirarle y se cagó”, etc. En cierta forma es un aporte de autoestima y cuando han llevado a cabo una de estas acciones, suelen comentar: - “me va a respetar a partir de ahora”, “ese va a entender después de lo que le he hecho quien soy yo”, “no sabe con quién está jugando”, etc., que son conductas continuamente reforzadas por los demás miembros del centro con sonrisas, risas, con palmadas en la espalda o con frases del tipo: - “este tío es duro”, “eres un fenómeno” o “así se ha enterado de quien eres”.

Dimensión nº 2: Legitimación social de la violencia a través del grupo de referencia y del uso de los Mass media.

Subdimensión nº 3 a analizar: *Legitimación social de la violencia e influencia en la conducta de los menores.*

Variables a analizar: cómo actúa el grupo de iguales ante el uso de la violencia, justificación, negación y minimización de los actos violentos, análisis de mensajes sociales implícitos, tales como: “si te pegan, pega”, “sólo el más fuerte resiste”, “utiliza la violencia y te respetarán”, etc., violencia como identificación grupal.

El grupo de menores normalmente se une para justificar las acciones de cualquier miembro, sobre todo si ese miembro es el menor que más tiempo lleva en el centro, emitiendo frases como: - “pues fulanito lleva razón y aquí siempre parece que la llevan los educadores”, “si él te ha contestado mal tú sabrás por qué ha sido”, “él no te ha insultado simplemente te ha gritado”, etc., reforzando el proceso de violencia generado por un menor con respecto a otro compañero o hacia los educadores. Bien es cierto que por ejemplo la menor informante clave a veces hace hincapié en la conducta de sus compañeros, intentando que éstos se den cuenta de su comportamiento, con frases como: - “tú también lo has hecho mal y no sólo le echas la culpa al educador”, “tienes que recapacitar” o “tienes que intentar hacer las cosas de otra manera”.

Los mensajes transmitidos de generación en generación de manera implícita, están patentes en la manera de actuar de los menores y en sus verbalizaciones: - “nunca voy a quedar por cobarde”, “algunos sólo se enteran si les das dos collejas y te pones en tu sitio” o “ojo por ojo, diente por diente”.

Subdimensión nº 4 a analizar: *Influencia de los Mass media en la conducta de los menores.*

Variables a analizar: **horas que pasan jugando a videojuegos, socialización a través de videojuegos, tipos de juegos que consumen y consideración de la violencia observada a través de videojuegos, películas, programas de televisión, etc.**

En el centro, los menores juegan durante horas (dos horas diarias) a varios videojuegos, siendo el fin de semana el momento en el que más tiempo dedican a esta práctica (5 horas por día), tales como: “Gran Theft auto: San Andreas” (mezcla conducción temeraria, mafia y ajustes de cuentas en suburbios estadounidenses), “Final Fantasy” (combates entre protagonistas y villanos en un mundo fantástico) y juegos de competitividad futbolística como son: “Pro Evolution Soccer” y “Fifa 2009”.

Aunque existen una serie de horas fijadas por los educadores, nunca encuentran el momento para finalizar el juego, consiguiendo en la mayoría de ocasiones concesiones de más tiempo por parte de los educadores (entre 5 y 30 minutos más) y en muchas ocasiones terminan amenazando a los mismos para que no les paren la partida: - “como me quites la partida te vas a enterar”, “a ver si eres capaz de tocar mi play”, “la videoconsola es mía y no la tocas porque no me da la gana”, etc. Expresiones como: - “te tengo que matar”, “morirás villano”, “vaya golazo chúpate esa”, etc., suelen ser emitidas por los menores partida tras partida.

Las horas de Internet también están repartidas y mientras las chicas lo usan para ver series del tipo: “Friends”, catálogos de ropa y redes sociales: sobre todo “Tuenti” y en menor medida “Facebook”, los chicos lo utilizan para ver películas de acción del tipo “Blade”, para ver dibujos animados y también para redes sociales.

8.2. Análisis de datos de las historias de vida

“La mayor dificultad de esta técnica se encuentra en la fase de análisis e interpretación de los contenidos. Para alcanzar una mayor operatividad es preciso llevar a cabo dos tipos de análisis: uno “vertical”, de cada relato; y otro “horizontal”, sobre el conjunto de todos los relatos.

De ambos análisis se obtiene un núcleo central de toda la historia, utilizando el fenómeno llamado saturación de información por repetitividad” (Pujadas, 2002, pp. 41-57, En Jiménez Díaz, 2012, p. 33).

Las cuatro historias de vida que forman parte de este estudio suponen un aporte importante al estudio de la violencia filio-parental en sus diferentes vertientes (ascendente y descendente) y conviene analizar los datos obtenidos pormenorizadamente para dar las claves que fomentan y perpetúan este proceso en boga. Dichas historias suponen en sí mismas una fuente de información proclive para descifrar este proceso del que venimos hablando durante toda la investigación, porque los significados de las experiencias que nos relatan los protagonistas dan a conocer los datos que se recogen en las dimensiones y subdimensiones de este estudio.

“Si en vez de centrarse en los datos, se centra en los significados, esto es, en esos complejos culturales que, a partir de las prácticas de vida comunes a un grupo humano determinado (comunidad o sociedad) y participadas por todos sus miembros, se constituyen como integraciones de esas mismas prácticas, de experiencias, valores y representaciones sociales idiosincrásicas del grupo y por lo mismo generales (nomotéticas) en todos y cada uno de dichos miembros, bastará una sola historia pues en cada persona está la cultura y cada persona está en su cultura” (Moreno, 2005, p. 13).

Para el análisis de estas historias de vida nos hemos centrado en una serie de objetivos, dimensiones, subdimensiones y variables (como se puede observar en la tabla nº 10 de esta investigación).

Objetivo nº 4: Detectar y analizar los antecedentes violentos a través de las historias de vida tanto de los menores como de los padres.

Dimensión: Antecedentes de la violencia en las vidas personales de los menores.

Subdimensión a analizar: *Existencia de violencia de género, bullying u otro tipo de violencia en la experiencia vital de los menores*

Variables a analizar: cómo está influyendo su historia violenta en su presente, de qué forma reproduce actitudes violentas en su día a día, cómo afrontó la situación violenta y factores resilientes.

De todas las historias de vida que hemos desarrollado, en la única donde existe bullying es en la **segunda**, “De patito feo a cisne hiperprotegido”. La menor nos comenta cómo vivió la situación de acoso escolar: - “recuerdo que en el colegio me sentía inferior a mis compañeros y compañeras por el hecho de llevar unas gafas muy feas y gordas, ya que tenía estrabismo”, “me sentía excluida dentro de mi clase, menos aquellos momentos que me llevaba bien con alguna chica. Aunque sólo se acercaban a mí cuando se enfadaban entre ellas. Sin embargo cuando hacían las paces todo era igual y me volvían a ignorar (sin hablarme), me insultaban (eres tonta, idiota, imbécil, etc.) y me marginaban (no contando conmigo para nada)”. Todo ello ha conllevado que actualmente aún existan resquicios en su día a día de aquella situación de maltrato, haciéndose patente en su relato: - “hasta hace poco tenía muy presente el hecho de que me tiraran y empujaran por las escaleras, algunos de mis compañeros”, con lo que según nos comenta tiene pesadillas, aunque cada vez van a menos, anteriormente no podía acercarse a esas escaleras porque le provocaban ansiedad, igualmente le llamaban: “tonta, estúpida, idiota, gilipollas, etc.”, un día tras otro.

Hubo una época, según nos relata, donde apenas hablaba con su familia y siempre estaba de mal humor, emitiendo frases del tipo: - “no me entendéis”, “nadie

me entiende”, “estoy harta de todo”, etc. Tal fue su desesperación que intentó suicidarse, sobre todo después de que sus padres no toleraran la relación que poseía con un chico en aquella época.

En la actualidad la menor está superando los “resquicios” de las situaciones de violencia de la que ha sido víctima, tiene un concepto de sí misma mucho más positivo: se considera “competente, activa, creativa y con mucha ilusión”, posee una red social más diversa y no reproduce en casa ninguna conducta agresiva, salvo pequeños enfados que filtra con “time out” acudiendo a su habitación.

En la **tercera historia de vida**, “Entre la espada y la pared”, el menor ha sufrido violencia por parte de sus padres, sobre todo de su madre, desde que era pequeño y según nos comenta: - “tuve que intervenir en más de una pelea entre ellos”, “protegí a mi hermano pequeño de muchas cosas que le decía mi madre”, “mi madre, sin ninguna razón, me llamaba idiota, me decía que no servía para nada, que nunca iba a conseguir un trabajo, ni que ninguna chica me iba a querer siendo como era” o “tuve que ver como uno tras otro mis hermanos y mi padre se marcharon de casa”, sin embargo esto no ha determinado la conducta del menor en la actualidad. Se trata de un menor que, salvo la denuncia de su madre, no ha tenido ningún altercado ni en la calle, ni en ningún ámbito donde se ha socializado: - “jamás me he peleado con nadie porque creo que las peleas no te sacan de nada, no traen nada bueno”.

Objetivo nº 6: Establecer la conexión que existe entre estilo educativo familiar y uso de la violencia por parte del menor.

Dimensión: Modelos educativos y violencia de menores.

Subdimensión a analizar: *Modelo educativo familiar en el que se está desarrollando el menor y cómo afecta en las conductas del mismo.*

Variables a analizar: **qué modelo impera de los descritos en la teoría (hiperprotector, permisivo, autoritario, sacrificante, delegante o intermitente), tipología parental (exigencia vs permisividad, apego vs desapego), tipología parento filial (hiperreactividad vs infrarreactividad, inhibición vs descontrol) y qué fomenta la semilla patológica en la relación familiar y establecimiento de límites y normas de la familia.**

En la **primera historia de vida**, “De la tiranía a la emancipación” (Anexo IIa), hay que significar que la madre lleva a cabo un *modelo hiperprotector*, sin que el mismo sea extremo, llevando a cabo consejos continuos hacia su hijo: - “no te comportes así”, “tienes que recapacitar”, “sigo confiando en ti”... y sin llegar a poder ejecutar consecuencias realmente significativas para él mismo, quien la reta continuamente: - “si no me compras ropa no estudio”, “si no me das dinero te vas a enterar”, “eres una mala madre”, “nunca has sido un ejemplo para mí” o “eres la peor madre que conozco”, esto potencia que la madre se sienta culpable y “baje” la exigencia hacia el menor, potenciando un mayor apego: “a través de concesiones materiales” o “intentando acercarse más al menor a través de gestos de cariño hacia él mismo”, que el menor “utiliza” para sacar provecho (comprar ropa que le gustaba), para posteriormente comenzar de nuevo el ciclo de chantajes. La madre en relación al hijo vive en un *posicionamiento ambivalente*, caracterizado por ser el hijo el que se sitúa en una situación jerárquica superior, sobre todo en situaciones de exigencia y manipulaciones tales como: - “yo te puedo hacer mucho daño y lo sabes”, “no eres para mí un referente”, “yo domino esta situación, tengo más poder que tú”, etc., que la madre afronta con miedo por las acciones que el menor pudiera llevar a cabo: “romper el mobiliario”, “simular un suicidio”, “enfrentarse con la pareja de ésta”, etc., siendo una madre, en líneas generales, *permisiva apegada* (o madraza): “intenta persuadir al menor, pero sin imponerse”. Los límites y las normas están condicionados por las acciones violentas del menor y la madre se ve “impotente” a la hora de establecer una normativización continua y coherente, aunque intenta: “que el menor respete horarios, paga, responsabilidades en casa y estudios y sobre todo que le respete a ella y que no la insulte”. De esta forma se describe la semilla patológica entre el menor y la madre, ya que éste a través de

manipulaciones, chantajes y amenazas consigue que la madre le conceda lo que él pide, siendo sus exigencias cada vez más pronunciadas e intensas.

El padre muestra un *modelo intermitente* dando a entender que el hijo es capaz de comportarse bien, minimizando todas las acciones violentas que el menor lleva a cabo en su convivencia con él: - “yo sé que mi hijo es capaz de hacerlo bien”, “es muy inteligente”, “no se comporta tan mal, la madre es muy exagerada” o “yo sé hacer que él me entienda”. Sin embargo, tras acciones violentas por parte del menor, se muestra con un talante muy diferente: - “este chico está loco”, “no sabe lo que hace”, “no puedo controlarlo” o “para que haga estas cosas mejor que no venga a casa”. Se muestra infrarreactivo al pensar que su hijo “debe y sabe hacer las cosas bien”, sin embargo ante la actitud violenta del menor hacia él: “ya sea verbalmente o destruyendo el mobiliario de su casa”, comienza a ser *hiperreactivo*, entrando en *escaladas simétricas* con el menor, de manera dialéctica: “te comportas como un niño”, “vete de mi casa”, “eres lo peor” o “no te quiero ver aquí más”, son una muestra de este tipo de escaladas dialécticas, aunque a nivel general existe una relación basada en el *vacío relacional*, ya que el menor sólo acude al padre cuando quiere conseguir algo material, pero vive desconectado emocionalmente de él mismo y el padre no posee habilidades interpersonales para poder captar al hijo a través de otros mecanismos que no sea el ofrecimiento material, es decir, el padre intenta que su hijo acuda a casa llamándole por teléfono y ofreciéndole “ropa, zapatillas, entradas de cine, teatro”, etc., éste acude y cuando el padre no está dispuesto a seguir ofreciendo este tipo de cosas, el menor monta en cólera y se va a casa de la madre. Partiendo de la base de que el padre no cree que el menor tenga que tener unas normas estrictas, ya que - “ya es mayorcito y sabe lo que hace”, es obvio significar que los límites convivenciales y las normas son difusos en la relación padre-hijo, siendo a veces contradictorios: “pide lo que quieras” vs “no te voy a dar más por mucho que pidas”, “haz caso a todo lo que te digo” vs “dime las cosas que no te gustan y lucha por cambiarlas”, etc., por ello se trata de un padre *permisivo desapegado*. El ciclo recurrente que determina la semilla patológica es el siguiente: “el menor exige al padre cosas materiales, éste accede, llega un momento que deja de acceder y el menor presiona, chantajea, insulta y destruye el mobiliario,

el padre entra en escalada simétrica con él y el menor acaba yéndose a la casa de la madre, mientras el padre cuando vuelve a sentirse sólo, lo vuelve a llamar para que el menor vuelva a su casa y comienza nuevamente el ciclo”.

En la **segunda historia de vida**, “De patito feo a cisne hiperprotegido” (Anexo IIb), nos encontramos con un *modelo* educativo *hiperprotector* de los padres hacia esta chica, que como hemos comentado había sido objeto de bullying en el pasado, caracterizado por el hecho de que los padres: “intentan hacer la vida más fácil a la misma”, “realizan muchas preguntas en torno a dónde va y qué hace” o “no alientan las iniciativas de su hija y la disuaden de cualquier propuesta distinta a la que ellos consideran acertada, como por ejemplo: el hecho de intentar convencerla de que no se fuera a Almería a trabajar”. Esto conlleva a una situación de *vacío relacional*, donde ella no se siente parte activa de la familia, debido a que todo lo que intenta no “está bien visto por parte de los padres”. El apego por parte de los padres es desmedido y patológico, ya que intentan controlar todas las acciones de su hija, por ello se muestran como *exigentes apegados*: - “por qué te juntas con fulanita”, “tú sabes que eres muy tonta y te fías de todo el mundo”, “quién te va a querer más que tus padres”, etc. Existe una inhibición de su conducta, que sólo se ve alterada cuando no “puede aguantar más” y dice a sus padres las cosas desproporcionadamente: - “no me queréis, nunca me habéis querido, soy vuestra peor hija, etc.”. Debido al intento de controlar a la chica, las normas que intentan imponer a la misma, en muchas ocasiones no se corresponde con su edad: - “tienes que llegar un poco más pronto”, “no puedes salir sola”, “intenta no hablar con fulanito o menganito”, etc. Los límites relacionales, por todo lo hasta aquí comentado, no están bien definidos ya que impera: “el miedo de los padres sobre la confianza hacia la chica”, “el mandato sobre las sugerencias” o “el reproche sobre la crítica constructiva”. Mientras mayores acercamientos intentan los padres, a través de acciones de control: - “dónde estás”, “con quién hablas”, “toma como ejemplo a tus hermanos”, “no salgas sola”, etc., mayor reactividad encuentran en su hija, que anteriormente les “hacía caso a todo” y actualmente les muestra que ella es una chica adulta y que puede hacer las cosas por sí misma, a través de mensajes como: “ya soy mayorcita”, “no tenéis que estar siempre encima de mí” o “tenéis

que respetar mis gustos”, quedando así definido la semilla patológica en esta relación paterno-filial.

En la **tercera historia de vida**, “Entre la espada y la pared” (Anexo IIc), nos encontramos con un menor que cumple una medida judicial a raíz de una denuncia realizada por su madre. En la actualidad vive con su padre y guardan una relación en donde no existe violencia de ninguna índole, sin embargo hasta hace relativamente poco vivía en la casa de su madre, donde se sentía continuamente cuestionado por todo: - “cuando se enfadaba conmigo, mi madre me ha llegado a decir que yo nunca tendría que haber nacido, que ella estaba convencida de abortar, pero que si no lo hizo fue porque mi abuela y mi hermana querían que me tuviera. Ante esas palabras yo guardaba silencio y lo achacaba a que tenía un mal día, pero en realidad había muchos momentos así en mí día a día, en donde ella intentaba infravalorarme, a veces lo conseguía”. En esta descripción el menor nos hace ver varios aspectos interesantes, en primer lugar significar que se trata de una madre con un carácter profundamente ambivalente (posible trastorno de personalidad no diagnosticado ni tratado), que del mismo modo que decía estas palabras tan duras, acto seguido: “besaba, acariciaba o emitía palabras bonitas hacia sus hijos”. Por esa misma ambivalencia en su personalidad, hay que significar, en segunda instancia, que lleva a cabo un *modelo intermitente*, donde pasa de ser muy “dictadora”: - “no haces esto porque yo no quiero” a tremendamente laxa: -“pídeme todo lo que quieras y te lo daré”. El desempeño en las funciones como madre, está totalmente condicionado por la historia de desencuentros con su marido, como nos hace ver el menor: - “las peleas eran continuas y por casi todo, a veces por nosotros, por la ropa, por otros gastos... de hecho aún hoy, que ya llevan tiempo separados, sigue pasando con el pequeño por ejemplo, cuando tienen que comprar los libros del colegio, cuando tienen que apuntarlo a clases particulares, cuando tienen que comprarle ropa, etc. Mi madre le dice que no tiene dinero y el pequeño se pasa por casa de mi padre para pedirle dinero”. El padre del menor, sin embargo, según éste: - “nos dejaba hacer, apenas nos regañaba, nunca se metía en nuestras cosas, aunque nos daba consejos”, con lo cual el padre llevaba a cabo (cuando vivía con la madre) un *modelo educativo permisivo*. Los menores ante esta situación se sentían

desprotegidos y en un estado continuo de indefensión, como nos comenta el chico: - “dijera lo que dijera sentía que me lo iba a cuestionar, nada estaba bien para ella”. Debido a la marcada hiperreactividad de la madre y a la inhibición del menor, la relación entre ambos era de *complementariedad rígida* ya que ante la hiperreactividad descrita por la madre, el menor inhibía su conducta, sin llevar a cabo conductas disruptivas. Las demandas de la madre, en ocasiones, no eran cumplidas por él porque en muchas ocasiones eran inverosímiles y contradictorias: “le cuestionaba como comía”, “como se sentaba a la mesa”, “le cuestionaba si salía o si no lo hacía”, igualmente “le cuestionaba si dialogaba con ella o si se quedaba en silencio”, etc. Con el padre, sin embargo, existía en aquel tiempo un *vacío relacional*, ya que éste tampoco tomaba decisiones por miedo a las represalias que su mujer podría tomar en su contra: “insultarle, cuestionarlo como padre, ridiculizarlo delante de los hijos, etc.”. Por todo lo descrito significar que nos encontramos con una madre *exigente desapegada*: “sólo intentaba conectar con el hijo a través de mandatos, la mayoría incoherentes y contradictorios” y un padre *permisivo desapegado*: “hijo y padre tienen poco que ofrecerse a nivel relacional”. Existían normas y límites incongruentes, como es el hecho, por ejemplo, de no dejar salir a este hijo hasta los 16 años, tras una orientación de un psicólogo. La semilla patológica en esta relación paterno filial parte del estado de ánimo de la madre, de tal forma que si se encuentra bien en su día a día, los que le rodean son “personas maravillosas”: - “sé que me queréis”, “sois geniales” o “tengo los mejores hijos”, pero si su estado de ánimo era negativo intenta cuestionar a todo el mundo que le rodeaba: - “sois despreciables”, “no me merecéis” o “no tengo porqué seguir aguantando vuestra actitud”, posibilitando peleas tanto con su marido como con sus hijos.

En la **cuarta historia de vida**, “El culpable no era yo” (Anexo IIId), nos encontramos con una madre *permisiva apegada*, que emite frases tales como: - “no puedo con él”, “siempre es igual”, “no sé qué hacer”, etc. Con un padre *dictador*, en tanto en cuanto se dirige al hijo en los siguientes términos: - “tienes que hacer lo que yo y tu madre te digamos”, “no quiero ni una palabra más alta que la otra”, “vas a hacer las cosas bien porque lo digo yo”, etc. El hijo ha inhibido su conducta a lo

largo de la historia, incluso ante los frecuentes imposiciones y reproches de la madre: - “estudia que vas a ser un tonto si no lo haces”, “haz las cosas bien”, “no haces nada bien”, “no hay quien te corrija”, y también cuando la madre utilizaba ciertos objetos para golpear al hijo intentando corregir su conducta: “zapatillas y correas”. Esto queda patente cuando el menor nos comenta en la historia de vida: - “me he tragado muchos “zapatillazos” que no me correspondían”. La *hiperreactividad* del padre se hace tácita cuando el menor nos comenta: - “a mi padre le tenía más respeto, me imponía más verlo cabreado que a mi madre”, ya que el padre nunca ha dudado en utilizar el insulto para corregir la conducta de este chico: - “como sigas así vas a ser un desgraciado”, “eres un niño que no nos puede amargar la vida”, “haz las cosas como sabes y no seas estúpido”, etc. La madre presenta una actitud *infrarreactiva* que se transforma en *hiperreactiva* cuando no le quedan estrategias para contener la conducta del menor, como estamos analizando, es en esos momentos cuando utiliza “la zapatilla” o “la correa” para intentar controlarlo, por tanto mientras el padre y el hijo presentan una tipología parentofamiliar de *complementariedad rígida*: “donde las demandas del menor no eran correspondidas por el hijo”. Con la madre vivía en un continuo *posicionamiento ambivalente*: “ya que existe una jerarquía disfuncional”, como hemos podido comprobar. El menor a lo largo de toda su trayectoria ha tenido una actitud inhibida: “guardaba silencio e intentaba hacer las cosas bien”, pero a partir de los 12 años comienza a descontrolar su conducta: “rompiendo el mobiliario de casa”, “insultando a la madre: estúpida, idiota, mala madre, etc.” o “chinchando al hermano al no dejarlo jugar a la videoconsola”. Esa actitud del menor siempre ha sacado de quicio a la madre que llamaba al padre del menor para intentar que se calmara, éste cuando llegaba alzaba la voz y amenazaba al menor: - “como no hagas las cosas bien te vas a enterar”, “te vas a quedar sin paga”, “te vas a venir a vivir conmigo”, etc., según nos relata el chico. En aquellas situaciones éste se siente enfadado y lo hace explícito diciéndole a su madre: - “eres lo peor”, “tienes que llamar a papá, tú sola no sabes cuidar de nosotros”, “ahora sí que no te voy a hacer caso nunca”, etc., siendo este proceso cíclico el foco de la semilla patológica. La madre intenta que el menor se comporte bien e insiste mucho en hacérselo saber: - “tienes que ser bueno, mira lo bien que estamos cuando no discutimos”, “yo sé que

sabes hacerlo bien”, etc., sin embargo no tiene estrategias para hacer que el menor se comporte bien, ni para establecer consecuencias, emitiendo frases del tipo: - “le impongo que no salga y sale”, “le quito la paga y le da igual”, “intento meterme en medio cuando discute con el hermano pero no consigo nada”, etc., por lo tanto el establecimiento de límites y normas resulta prácticamente nulo y su estrategia, como hemos comentado, se basa en apoyarse en el padre en los momentos negativos. Así pues, se trata de un padre que aplica un *modelo educativo autoritario*: “ante todo quiere que el menor haga exactamente lo que él le pide de manera impositiva” y una madre que pone en práctica un *modelo educativo intermitente*: “ya que intenta ir cambiando las estrategias intentando que alguna le funcione”.

Objetivo nº 8: Identificar cómo influye en el menor agresor el hecho de estar privado de libertad en un centro determinado.

Dimensión: Privación de libertad de los menores y su incidencia en la conducta violenta de éstos.

Subdimensión a analizar: *Altercados con uso de violencia que los menores protagonizan en el centro cerrado.*

Variables a analizar: reacciones en un contexto de privación de libertad y de qué forma toleran un ámbito normativizado, cuando acceden desde un contexto familiar “desorganizado”, en donde ellos ostentan el poder.

De todas las historias de vida que hemos elaborado a lo largo de este estudio, existen dos menores que cumplieron medidas judiciales en distintos centros de reforma socioeducativa de la comunidad castellanomanchega. Se trata del hijo de la protagonista de la historia de vida “De la tiranía a la emancipación” y por otro lado del protagonista de “El culpable no era yo”.

En la **primera historia de vida**, “De la tiranía a la emancipación”, la madre protagonista nos comenta como su hijo se ha comportado de manera ejemplar en el centro de menores donde ha estado internado en dos períodos de tiempo distintos: - “nunca cuestiona a los educadores”, “cumple con todas las normas que le imponen”, “no tiene altercados con ningún otro menor de los allí internados”, etc., la madre no se explica como esta no era la tónica en su día a día en casa, ya que en el centro había demostrado que podía comportarse bien. La primera vez que el menor sale del centro, según nos comenta la madre, cambia de estrategia y en lugar de destrozar el mobiliario, chantajea y manipula a la madre más sutilmente que antes: - “me tienes que comprar esto porque ya sabes que ahora soy un chico distinto”, “tienes que darme más dinero porque me lo he ganado”, “ya no soy el chico de antes con lo cual puedes confiar en mí”, etc., sin embargo cuando no consigue lo que quiere, realiza acciones violentas e imprevisibles, como “la simulación de intento de suicidio tras no conseguir que la madre le comprara la ropa que él quería”.

En la **cuarta historia de vida**, “El culpable no era yo”, el menor realiza todas las peticiones que los educadores le piden en el centro: “la cama, por las mañanas”, “poner la mesa a la hora de comer”, “limpiar la parte que le tocara del centro”, “ordenar su habitación”, etc., sin embargo vive con desesperación su internamiento en dicho centro: - “no sé por qué lo llaman centro de menores si en realidad es una cárcel”, “con los educadores conviene llevarse bien para que no te la llien” o “no le deseo a nadie que vaya a un centro como el que yo he estado, es lo peor, eso no es vida”, son muestras clarividentes de la resignación del menor. Su conducta no se vio alterada ni tras el robo que sufrió de un compañero, él sólo pidió a los educadores: - “dejadme registrarlo para saber si ha sido él”. Si es cierto que guarda rencor a su madre por haberle denunciado y tener que haber pasado por esta experiencia: - “no creo que tuviéramos que haber llegado a esto, no sabía que la situación estaba tan mal, lo podíamos haber hablado y tal vez yo tendría que haber cambiado, aunque ella también tenía que haber cambiado ciertas cosas, como por ejemplo no dar tantas voces”.

Objetivo nº 9: Analizar la influencia que los esquemas y estereotipos sociales ejercen sobre el uso de la violencia por parte de los menores y determinar la influencia que posee sobre los mismos la legitimación social existente sobre el uso de dicha violencia.

Dimensión nº 1: Esquemas y estereotipos sociales y relación con la conducta violenta de los menores.

Subdimensiones 1 y 2 a analizar: *Prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y cómo los hacen patentes. Escala de valores que guían la conducta de los menores.*

Variables a analizar: **qué entienden por violencia y qué no consideran violencia, qué mitos poseen sobre el proceso de la violencia, qué valores subyacen detrás del uso de la violencia, de qué manera entienden el proceso que les conduce a una conducta violenta y de qué forma se retroalimenta su conducta.**

Según el menor de la **primera historia de vida**, su actitud era “coherente conforme la gente, sobre todo sus padres, se comportaban con él”. En ninguna de las sesiones mantenidas con él o conjuntas con su madre, reconoce la utilización de la violencia como instrumento para conseguir cosas: - “a veces me pongo furioso, pero si me dieran lo que quiero esto no tendría que ser así y todos seríamos más felices”, “mi madre a veces me trata como un niño pequeño y yo tengo que ponerme en mi sitio” o “no conocen nada de mí y sólo juzgan lo que ven, hay mucho más adentro”, eran frases que éste utilizaba para describir la responsabilidad de sus actos. La madre nos hace saber que nunca el menor le ha pedido perdón y que si alguna vez lo ha hecho ha sido para pedirle después algo a cambio: “dinero para pantalones”, “dinero para zapatillas”, “poder ir a un concierto”, etc. Su concepto de violencia no se corresponde con la realidad de sus actos, prueba de ello es que después de salir del centro de reforma donde había pasado seis meses, comenzó a llevar a cabo violencia más “sutil”, pero con una fuerte carga de violencia verbal: -

“no me entiendes eso es porque nunca me has escuchado”, “has tenido a tu hijo encerrado en ese sitio durante meses por capricho tuyo”, “nunca te he considerado una madre referente porque nunca lo has sido para mí, nunca me has entendido”, etc. Y este tipo de mensajes solía emitirlos cuando quería conseguir algo material que la madre no estaba dispuesta a darle. El principal mito que posee este menor (actualmente mayor de edad) es el de que “nadie va quedar por encima mía, aunque tenga que pasar por encima de quien sea”. La madre nos comenta en las sesiones que sigue poseyendo miedo a que su hijo vuelva a llevar a cabo todas las acciones que le condujeron al centro de menores: - “él me sigue pudiendo porque nota mi miedo, nota que puede más que yo”, frase que emitía poco después de que el menor hubiera salido por segunda vez del centro de menores. Esto hacía que el menor se sintiera “más fuerte” que ella y le fuera “comiendo terreno” poco a poco, retroalimentándose de esta manera su conducta violenta.

En la **segunda historia de vida**, “De patito feo a cisne hiperprotegido”, hay que significar que cuando peor lo pasaba esta chica era cuando ejercía violencia verbal hacia sus padres: - “les decía que no me comprendían, que eran malos padres, que me gustaría haber nacido en otra familia, que prefería estar muerta”, etc., y pensaba que se estaba convirtiendo en una de esas chicas que le hicieron la vida imposible: - “no quería parecerme a ellas en nada y hubo un momento en mi vida que pensé que era como ellas y eso me aterrorizaba”, según nos hace ver en las sesiones terapéuticas. Fue el momento donde se vio a sí misma como un *ogro* y esto unido a otros factores, provocó el intento de suicidio descrito en la historia de vida, por lo tanto era plenamente consciente del ejercicio de esa violencia y le hacía sentirse muy culpable. El acoso recibido por sus compañeros de clase y posteriormente por otras chicas, ha posibilitado que la protagonista de la historia de vida se viera a sí misma como alguien frágil e indefensa: - “no sabía por qué me hacían lo que me hacían”, “tal vez yo tuviera algo que ver porque a las otras chicas no se lo hacían”, “veía imposible poderme defender”, etc. Entre los mitos que poseía sobre el proceso violento destacaba, al ser víctima de maltrato, el de “culpabilizarse por no saber o no poder defenderse”, pensando que si le “hacían todo aquello por algo sería”, lo que dañaba continuamente su autoestima. Dicho

acoso hacía que se sintiera mal consigo misma y esto lo filtrara demostrando su malestar en casa: - “cuando llegaba a casa no tenía ganas de nada, sólo de descansar y a veces mi madre me decía algo y yo le contestaba mal, no quería saber nada de ellos en ese momento, quería que se callaran y que todos me dejaran en paz”. Sin embargo en la actualidad se ve a sí misma como una persona fuerte y capaz de controlar su ira en momentos difíciles: - “antes no, pero ahora si me veo a mí misma como alguien fuerte, capaz de hacer las cosas bien, sin tener que insultar a nadie, pero sin dejar que nadie se aproveche de mí. Quizás todo esto que me ha pasado, en algún sentido me haya ayudado a sentirme hoy por hoy así”. Con el tiempo ha aprendido a dar sentido aquella violencia que ella ejercía sobre los demás: - “como yo me sentía tan mal lo mostraba de esta manera, hoy sé que mi *furia* se apoderaba de mí, pero yo puedo dominarla en cuanto quiera”.

En la **tercera historia de vida**, el menor protagonista tiene adquirido un rol “pasivo” en la relación con su madre y nos da entender que nunca intentaría golpearla por mucho que esta no se haya comportado bien con él: - “Ante las palabras que ella decía que a veces eran muy fuertes, yo se lo achacaba a que tenía un mal día y guardaba silencio. Jamás en la vida se me hubiera ocurrido golpear, ni insultar a mi madre”. Uno de los aspectos que más valora este menor es la unidad familiar, sin embargo, tuvo que observar como uno tras otro sus hermanos se iban yendo al igual que su padre, lo que por otra parte es una manera de violencia implícita, ya que el menor se veía separado de cada uno de ellos, sin saber muy bien por qué: - “yo intentaba aguantar, todos se fueron, me sentía un poco solo, sin embargo creo que mi madre busca que todos al final nos vayamos”, lo cual es síntoma de dejarse guiar por el mito de: “hay que aguantar pase lo que pase ya que la persona querida va a cambiar”. A pesar de tener definido el concepto de violencia: - “la violencia para mí es todo aquello que hace daño a alguien”, ha padecido violencia verbal continuamente en casa de su madre: - “me sentía juzgado por todo y ella me lo reprochaba todo, a cada instante”. El menor siempre ha intentado apaciguar los ánimos de su madre y posteriormente actuar como si nada pasara: - “después de una trifulca con mi madre, yo intentaba comportarme igual como si nada hubiera pasado y eso creo que le molestaba aún más”. El hecho de

sentirse en una situación de poder retroalimentaba la conducta de la madre que descargaba sus momentos de ansiedad con su marido y con sus hijos: - “ella siempre tenía algo que le hacía sufrir y entraba en discusiones constantes con mi padre y mis hermanos, apenas existían momentos de paz que duraran un tiempo”.

En la **cuarta historia de vida**, “El culpable no era yo”, hay varios hechos determinantes en la vida del menor, uno de ellos, tal vez el más importante, es cuando sus padres se separan y nadie le da una explicación razonable de por qué se han separado y él comienza a sentirse el culpable de la situación que éstos están viviendo: - “sentía que algo cambiaba, ya nunca volvimos a ser una familia, todo era distinto”. Otro momento a tener en cuenta es cuando entra en el instituto y ya no le vale para aprobar su técnica de atender en clase y comienza a suspender algunas asignaturas, lo cual trae consigo que se sienta menos eficaz y peor emocionalmente y más criticado a nivel familiar, sobre todo por la madre: - “mi madre me agobiaba un poco, siempre estaba encima de mí, me decía que no estudiaba, que hacía lo que me daba la gana”. El paso por el centro de menores es otro aspecto a tener en cuenta, ya que él nunca se sintió del todo responsable de sus actos violentos y simplemente los achacaba a situaciones de convivencia entre madre e hijo: - “no sé por qué tuve que acabar ahí, no me lo merecía, para tanto no había sido”. Un último aspecto interesante es que en la actualidad vive con su padre, cuando siempre ha vivido con su madre y tiene la necesidad de seguir haciéndolo, sin embargo se siente tan dolido ante la situación vivida, que tiene reticencias a volver y su madre tiene reticencias para que vuelva: - “mi madre tal vez no quiera volver a vivir conmigo y yo ahora mismo tampoco, la verdad”. La conducta del menor, cuando vivía en casa de la madre, era continuamente reforzada ya que su madre hacía explícitos mensajes tales como: - “no puedo hacer nada, él puede más que yo, lo he intentado todo, etc.”, con lo cual el menor ejercía su papel de “tirano”. Uno de los mitos más marcados en su manera de proceder es el de “yo no soy violento, simplemente me enfado de vez en cuando y a veces la lío”, sus amigos reforzaban su conducta con expresiones tales como: - “yo ya me hubiera marchado si fuera tú”, “tus padres no te merecen”, “no sé cómo aguantas esta situación”, etc.

Dimensión nº 2: Legitimación social de la violencia a través del grupo de referencia y del uso de los Mass media.

Subdimensiones 3 y 4 (del objetivo 9) a analizar: *Legitimación social de la violencia e influencia en la conducta de los menores. Influencia de los Mass media en la conducta de los menores.*

Variables a analizar: cómo actúa el grupo de iguales ante el uso de la violencia, justificación, negación y minimización de los actos violentos, análisis de mensajes sociales implícitos, tales como: “si te pegan, pega”, “sólo el más fuerte resiste”, “utiliza la violencia y te respetarán”, etc., violencia como identificación grupal, horas que pasan jugando a videojuegos, socialización a través de videojuegos, tipos de juegos que consumen, consideración de la violencia observada a través de videojuegos, películas, programas de televisión, etc.

En la **primera historia de vida**, una vez que el menor salió del centro de reforma encontró un cierto rechazo por parte de los amigos, quienes entre otras acciones: “ponían excusas para no quedar con él”, “otros se interesaron en saber por qué había sido internado y tras la explicación del menor no quisieron seguir saliendo con él” o “simplemente dejaron de hablarle”. Esto enojó al menor, quien, según nos comenta la madre, le hizo reproches tales como: - “por tu culpa nadie quiere seguir estando conmigo”, “tampoco habían pasado tantas cosas como para acabar en un centro de menores”, “ahora qué voy a hacer con mi vida sin mis amigos”, etc. Poco a poco esto se fue regularizando y no todos los amigos le “abandonaron”. La manera de proceder después de cualquier acción violenta era muy similar, negándola en primera instancia: - “yo no he hecho eso” o “se lo ha inventado mi madre”, posteriormente minimizándola: - “no le insulté, sólo le hablé en voz alta” o “no destrocé el mueble, tan sólo di un pequeño puñetazo en la mesa” y finalmente justificándola: - “si mi madre no se hubiera comportado así, nada hubiera pasado” o “ella también tiene culpa de lo que pasa en casa”.

El menor no suele socializarse a través de los juegos multimedia porque según él: - “este tipo de juegos es para niños y como comprenderás yo no soy ningún niño”. Sin embargo si se encuentra “mediatizado” por la consecución de bienes materiales: “ropa, zapatillas, trajes, chaquetas, cinturones, etc.”. La última situación que nos ha relatado su madre es que estando en Madrid cursando sus estudios: - “se ha gastado todo el dinero que le había quedado de la herencia de su padre, apenas ha cumplido sus obligaciones en la universidad y finalmente ha vuelto a casa tras seis meses estando allí”.

En la **segunda historia de vida**, los compañeros de clase y posteriormente las chicas con las que tuvo otros altercados mandaban un mensaje implícito a la protagonista de esta historia de vida: - “te lo mereces”, “no eres nada”, “nadie te quiere” o “podemos hacerte esto y lo que queramos”. Existía una negación indirecta por parte de la institución escolar, ya que no se tomó ninguna medida específica y, según la menor: - “nadie parecía saberlo”, “nadie me ayudó a que esto no siguiera pasando”, “ningún profesor se acercó a mí para hablarlo conmigo”, etc. Y por otra parte en casa le quitaban importancia a la situación: - “es pelea entre niños”, “no pasa nada, no te sientas mal por ello”, etc. Todo esto ha llevado a lo largo de todo este tiempo a “refugiarse” a la menor en su habitación y a establecer amistades a través de las diferentes redes sociales existentes en Internet, principalmente *Facebook* y *Tuenti*: - “En mi habitación siempre he sido yo, no me he tenido que esconder de nada, todo el mundo que ha hablado conmigo por ahí me ha aceptado, nadie me ha traicionado, incluso ahora tengo una grandísima amiga en Extremadura a través de Tuenti, a la que dentro de poco visitaré”.

En la **tercera historia de vida**, el menor comienza a tener relaciones con sus iguales y a establecer lazos de amistad de manera tardía, según comenta: - “recuerdo que con 13 o 14 años, mi madre no nos dejaba salir, comenzó a dejarme salir con 16 años, a raíz de que un psicólogo al que íbamos se lo aconsejara a ella y fue a esa edad donde comencé a conocer el pueblo y conocí a mis actuales amigos. Anteriormente el único mundo que conocía era el de mi casa y no me hacía a la idea de lo que me podía esperar ahí fuera, tenía un poco de miedo, porque mi madre me

lo transmitía, con respecto a salir y conocer gente”. Consideraba en aquella época que lo que había vivido en casa era una situación familiar “normal”, sin embargo los amigos le hicieron ver que ese no es el tipo de relación que los hijos tienen con sus madres: - “me dijeron que había vivido un infierno, que ellos no hubieran aguantado tanto esta situación”.

Continúa en las sesiones justificando a la madre y minimizando los actos violentos que la misma había cometido a nivel familiar: - “no pienso que sea una mala mujer, ella tenía días malos y reaccionaba así, pero en el fondo yo creo que nos quiere y que quiere lo mejor para su familia”. Ninguna de las situaciones vividas en casa, ni la presión mediática en torno al uso de la violencia, le han hecho cambiar su actitud, mostrándose como un menor respetuoso y afable en los diferentes contextos de socialización: - “yo pienso que lo que me ha pasado a mí me tiene que hacer más fuerte y que no voy a hacer con nadie lo mismo que han hecho conmigo”. En lugar de jugar a la play, prefiere ir con sus amigos: “de pesca, con la bicicleta, a echar un rato en el parque, etc.”.

En la **cuarta historia de vida**, el menor, protagonista de la misma, justificaba continuamente sus actos: - “si me comporto así es porque mi madre no me entiende”, “a mi hermano se lo permiten todo, sin embargo a mí siempre me protestan por todo”, etc. Se trata de un menor que pasaba unas cuatro o cinco horas al día jugando a la videoconsola: “juegos de competición futbolística y automovilística”, lo que posibilitaba tener frecuentes enfrentamientos con la madre y con el hermano pequeño y sentía un trato discriminatorio en relación con el hermano:- “a mi hermano no le cuestionas nada”, “siempre lleva la razón”, “te pones de su parte”, etc. Existía una incongruencia entre las demandas de sus padres y las reacciones que éstos tenían con él, según nos comenta: - “mi padre es una persona con la que apenas se puede hablar sin discutir”, “con una mirada de mi padre ya me basta”, “mi madre siempre me está reprochando todo, me hace sentir muy incómodo, para ella no hago nunca nada bien, etc.”.

Objetivo nº 10: Evaluar en qué medida la terapia familiar mitiga el uso de la violencia por parte de los menores.

Dimensión: Terapia familiar como posibilidad de filtraje del proceso violento.

Subdimensiones a analizar: *Valoración por parte de los diferentes miembros de las familias sobre la utilidad de la terapia familiar* y por otra parte, *descenso o no de la conflictividad familiar*.

Variables a analizar: **qué opinan los menores agresores inmersos en el proceso terapéutico, qué opinan los padres inmersos en el proceso terapéutico, qué opinan los hermanos u otras personas que conviven con el menor agresor y por otra parte: en qué medida las personas implicadas gestionan el conflicto de manera diferente, a raíz de la terapia.**

En la **primera historia de vida**, a raíz de la terapia en nuestro servicio, la madre ha sabido gestionar las situaciones de chantaje y manipulación de una forma más eficiente, sin caer en profundas lamentaciones, ni en cuestionarse frecuentemente qué tipo de madre es y por qué su hijo se comporta como lo hace, y nos lo expresa de la siguiente manera: - “a raíz de las terapias he comprendido que la vida de mi hijo es responsabilidad de él, tiene que tomar decisiones en su vida que, acertadas o no, yo no puedo tomar por él y he comprendido que no puedo controlar todas las situaciones que vivimos, ni todas las conductas que tiene”. Por su parte el menor (actualmente mayor de edad), siempre ha estado reacio a las intervenciones terapéuticas en tanto en cuanto suponían la asunción de su responsabilidad en todo este proceso de violencia ascendente y emitía frases del tipo: - “las terapias psicológicas no sirven para nada”, “a cuántas personas habéis ayudado a una de cada 100” o “yo soy como soy nadie me va a poder cambiar”. Las situaciones violentas remitieron toda vez que se dio el proceso de independencia por parte del menor con respecto a la madre y ésta asume que su vida está muy ligada a su hijo pero que él tiene que “valerse por sí mismo”, a través de frases como: - “mi

hijo tiene su vida, yo le apoyaré pero no la puedo vivir por él”, “no estoy dispuesta a dejarme manipular como antes, ni a sentirme mala madre” o “le he ayudado y lo seguiré haciendo siempre, pero él tiene que vivir su independencia porque le va a enseñar mucho más que seguir viviendo conmigo”. La madre tuvo que tomar, según nos relata, - “la decisión más importante de su vida y una de las más duras”, y lo hace explícito de la siguiente forma: - “al principio pensaba que denunciar a mi hijo por maltrato era una traición hacia él, que meterle en un centro de menores no le iba a ayudar en nada, sin embargo me he dado cuenta que tras esta experiencia mi hijo ha sabido vivir en otro contexto, ha aprendido muchas cosas y ha sido capaz de tolerar que no todo va a ser siempre como él quiere”.

En la **segunda historia de vida**, los padres de la protagonista ejercen un control hacia ella “insano”, que anteriormente afectaba mucho más a la relación de ellos con esta, un claro ejemplo de ello es que recientemente estaba dispuesta a irse a Almería para comenzar a trabajar y ganarse la vida y ser autosuficiente, en un principio con el apoyo de los padres, pero finalmente desistió en su intento por no defraudar a sus progenitores y porque aún tiene miedo de si va saber valerse por ella misma sin la ayuda de éstos. Sin embargo en la actualidad y a pesar de esta situación puntual, tiene menos presente la valoración de los padres con respecto a su vida e intenta vivir la vida de una forma más personal, según nos da a entender: - “mis padres siempre han estado muy encima de mí, ahora comprendo que no todo lo que ellos ven bien para mí, tiene que ser lo que yo quiero en mi vida, así que tengo amigos que ellos no aceptan y tomo decisiones que en ciertas ocasiones les molesta, pero yo siento que tengo que tomarlas”. La terapia ayudó a que la madre “desetiquetara” a su hija, y se diera cuenta de que el problema no estaba en la misma, sino en cómo se habían vivido las situaciones en casa a raíz de la situación de bullying. En cierta ocasión la madre nos trajo varios informes que indicaban el CI de la menor y a través de esto trabajamos la normalización de la relación con su hija, toda vez que si ella como madre la veía como una persona “anormal”, sería más fácil que todos la vieran así y que ella misma se viera así. A raíz de las sesiones conjuntas e individuales la madre comprendió que tenía que posibilitar mayor espacio a su hija: - “sé que ella puede decidir por sí misma”, “sé que compararla

con sus hermanos no le ayuda” y “pienso que todo ello ha influido en que ella se comportara mal en casa”.

En la **tercera historia de vida**, el proceso de terapia está encaminado a la afirmación de la identidad del menor y a evaluar la autoestima que el menor posee después de todo el proceso conflictivo vivido con la madre. Para el menor: - “estar con vosotros me ha ayudado a valorarme más a mí mismo y a saber que no todo era culpa mía en las peleas con mi madre”. Desde las primeras sesiones hemos observado que el menor, aun teniendo una medida por violencia hacia su madre, no presenta un perfil problemático, ya que desde primera hora asumió su parte de responsabilidad y en ningún caso descalificaba a la madre ante esta situación: - “ella es como es y es mi madre y aunque no tenga relación con ella espero que le vaya bien, no le guardo rencor, algo habré hecho yo mal en todo esto también”. La madre no acudió a terapia y el padre lo hizo en contadas ocasiones.

En la **cuarta historia de vida**, hay que significar que el menor se muestra muy reactivo a la intervención psicológica ya que, según él: - “nadie se tiene que meter en nuestros asuntos, nosotros podemos arreglarlo si queremos, tampoco estamos tan mal”. Posteriormente, después de su internamiento en el centro, se muestra menos reactivo a la intervención psicológica: - “yo creo que en algo me podéis ayudar y si esto sirve para tener mejor relación algún día con mi madre, pues será bueno”. Durante varios momentos antes del internamiento y durante él mismo se sintió poco reconocido por los psicólogos que habían intervenido con él: - “nadie me creía, ni los psicólogos, todos me culpabilizaban de la situación en casa”. La madre, en primera instancia, intentaba que la terapia sirviera para el cambio de su hijo: - “quiero que mi hijo cambie y nos llevemos bien” y posteriormente, después del internamiento, pretendía un acercamiento con él mismo: - “quiero que sea como antes de pasar todo esto, que hablemos, que nos entendamos..., no sé qué pasará”. Después de intervenciones individualizadas con el menor y cuatro intervenciones conjuntas con ambos, la relación comenzó a normalizarse entre los dos, según la madre: - “vuelve a llamarme para que le haga una tortilla si tiene que ir al campo, para pasarse a ver a su hermano, para pasar un rato en casa, etc.”, por su parte el

hijo nos comenta: - “todo va mejor, poco a poco, hay que tomárselo con calma, pero yo quiero volver a tener relación con ella y ella parece que también”. Por su parte el padre, siempre se mostró poco de acuerdo con la intervención terapéutica y cuando acudía, lo hacía con un talante poco autocrítico: - “esto no hace falta, cuando estaba en casa no había problemas, mi mujer le da muchas vueltas a todo, el chico no es malo y hay que saber llevarlo, etc.”.

Toda vez que hemos analizado estos objetivos, dimensiones, subdimensiones y variables, podemos resumirlo a través de la siguiente tabla:

OBJETIVOS/ SUBDIMENSIONES	HISTORIAS DE VIDA			
	“De la tiranía a la emancipación”	“De patito feo a cisne hiperprotegido”	“Entre la espada y la pared”	“El culpable no era yo”
Obj. 4: Experiencia vital de violencia	NO EXISTE VIOLENCIA EN LA INFANCIA DEL MENOR	Bullying: humillaciones, insultos: “tonta, gilipollas, idiota, etc.” y empujones por la escalera, en su época de Educación Primaria e insultos y golpes en su época de adolescente.	Violencia descendente de madre a hijo: “humillaciones, correcciones continuas, ridiculizaciones, etc.”, por lo que: “sus hermanos y padres se marcharon de casa.	NO EXISTE VIOLENCIA EN LA INFANCIA DEL MENOR
Obj. 6: Modelo educativo familiar	Madre hiperprotectora y relación madre-hijo basada en posicionamiento ambivalente: “cede a chantajes en ocasiones y termina comprándole ropa”. Madre apegada permisiva. Padre intermitente y relación padre-hijo basada en el vacío relacional y en las escaladas simétricas: “intenta dárselo todo y posteriormente marcarle límites”. Padre permisivo-desapegado.	Padre y madre hiperprotectores y exigentes apegados: “intentan compensar el malestar que la menor ha sufrido tras ser objeto de bullying”. Situación de <i>vacío relacional</i> , donde ella no se siente parte activa de la familia, debido a que todo lo que intenta no “está bien visto por parte de los padres”.	Madre que aplicaba modelo educativo intermitente, existiendo una tipología de complementariedad rígida: “contradicciones constantes en las peticiones de la madre hacia el menor e hiperreactividad continua en dichas peticiones”. Desapegada exigente. Padre que llevaba a cabo modelo educativo permisivo, presentando tipología parento-filial de vacío relacional: “no entraba en las decisiones de casa, ni educativas por no tener bronca con la mujer y actitud infrarreactiva”. Desapegado permisivo.	Madre que utiliza modelo educativo intermitente y que se muestra como apegada permisiva: “intenta que el hijo haga lo que le pide, pero no es capaz de establecer consecuencias cuando este no cumple”. Existiendo un posicionamiento ambivalente en la relación entre ella y su hijo. Padre autoritario, exigente desapegado: “intenta conectar con su hijo sólo a través de exigencias”. Existiendo una complementariedad rígida entre ambos.
Obj. 8: Uso de violencia de los menores en el centro	“No usa violencia en el centro y posee una conducta ejemplar, pero cuando sale del centro vuelve a las andadas en casa de la madre”.	NO EXISTE MENOR INTERNADO	NO EXISTE MENOR INTERNADO	“Menor con conducta ejemplar en el centro y no posee reacciones violentas ni cuando sufre un robo por otro compañero”.

Obj. 9: Prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia	Mito más reiterado en la conducta del menor: “nadie va quedar por encima mía, aunque tenga que pasar por encima de quien sea”.	Mito más reiterado en la conducta del menor: “hacían todo aquello por algo sería”.	Menor con concepto de violencia bien definido a pesar de ser víctima de violencia descendente.	Uno de los mitos más marcados en su manera de proceder es el de “yo no soy violento, simplemente me enfado de vez en cuando y a veces la lío”
Obj. 9: Legitimación social e influencia de los Mass medias	El menor niega, minimiza y justifica su conducta violenta. Sufrió cierto rechazo tras salir del centro y ejerce presión para obtener bienes materiales continuamente.	Minimización de la situación de bullying en casa, que conllevaba pérdida de autoestima por parte de la menor. Se socializa fundamentalmente a través de las redes sociales.	Justifica y minimiza los actos de su madre hacia él. No se socializa a través de los Mass medias, prefiere quedar “en vivo” con sus amigos.	El menor justifica su conducta violenta: “mis padres lo han hecho mal y ellos no han pagado por ello”. Pasa varias horas al día jugando a la videoconsola.
Obj. 10: Valoración de la terapia familiar.	Valoración muy positiva por parte de la madre de la terapia y mejora en la gestión de los conflictos con el hijo. Valoración negativa por parte del menor en torno a la terapia “recibida”.	Valoración muy positiva de la terapia por parte de la menor, ya que a partir de la misma comenzó a tomar decisiones, sobre su vida, teniendo menos en cuenta las críticas o los miedos de los padres.	Según el menor: - “estar con vosotros me ha ayudado a valorarme más a mí mismo y a saber que no todo era culpa mía en las peleas con mi madre” y esta desculpabilización le ha ayudado a fortalecer su autoestima.	Primera etapa donde el menor se muestra reactivo a la terapia, segunda etapa donde se muestra colaborador para intentar volver a tener relación con su madre. Madre con mucha “fe” en la terapia y padre que considera que la terapia es innecesaria.

Tabla nº 20: Resumen del análisis de subdimensiones y variables de las historias de vida.
Fuente: Elaboración propia.

8.3. Análisis de datos de los estudios de casos

"El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de los idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo" (Walker, 1983, En Vázquez y Angulo, 2004, p. 1).

Los cuatro estudios de casos que han sido elaborados para esta investigación se han recogido a través de las terapias cognitivo conductuales que hemos podido realizar a lo largo de cuatro años y medio a través del Programa de Prevención e Intervención en Violencia Familiar y que están recogidos en los Anexos IIIa, IIIb, IIIc y IIId. Siendo necesario un análisis de datos detallado que ayude a crear un mayor espacio de reflexión en torno a la violencia filio-parental, a sus causas y a sus consecuencias en el ámbito familiar y social.

El análisis de datos se corresponde con *"la etapa más delicada del estudio de caso. El objetivo es tratar la información recopilada durante la fase de terreno y establecer relaciones causa-efecto tanto como sea posible respecto de lo observado. Contrariamente a las fases de diseño y de recopilación de datos, este análisis está menos sujeto a metodologías de trabajo, lo que de hecho constituye su relativa dificultad"* (AAVV, 2010, pp. 5-6).

Objetivo nº 4: Detectar y analizar los antecedentes violentos a través de las historias de vida tanto de los menores como de los padres.

Dimensión: Antecedentes de violencia en las vidas personales de los menores, objeto de estudio.

Subdimensión a analizar: Existencia de violencia de género, bullying u otro tipo de violencia en la experiencia vital de los menores.

Variables a analizar: cómo está influyendo su historia violenta en su presente, de qué forma reproduce actitudes violentas en su día a día, cómo afrontó la situación violenta y factores resilientes.

En el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado” (Anexo IIIa), el padre del protagonista, según nos comenta, animó a su hijo para que se metiera en un gimnasio y se sintiera mejor consigo mismo: - “el chico estaba gordo y todo el mundo se metía con él, que fuera al gimnasio fue una buena manera para que bajara de kilos y pudiera defenderse ante los demás”, esa era la manera que este padre entendía como forma de ayudar a su hijo. El menor, en aquella época, se puso “fuerte” y se fue vengando de todos y cada uno de los chicos que se habían metido con él o le habían golpeado: - “tenía que ajustarle las cuentas a estos chicos, esto no podía quedar así”. Sin embargo, esto no hizo que el menor fuera capaz de filtrar la ira porque a día de hoy siguen temiéndole en el pueblo donde vive debido a que lo consideran un “tipo duro”, con el que nadie se puede meter: - “la gente me respeta, saben que no se pueden pasar conmigo y eso me hace sentirme fuerte”. En terapia se resiste a abordar la situación de acoso por parte de los menores de aquella época: - “no quiero hablar de aquello, es un tema superado y ya está”.

En el **tercer estudio de caso**, “Madre maltratada, madre respetada (anexo IIIc), los menores, según nos comenta la protagonista, han sufrido la violencia verbal y física que ella ha recibido por parte de su exmarido: - “ellos han escuchado cosas tan duras como: puta, eres una mierda no vales nada, no sé cómo me pude casar con alguien como tú... y han visto como el padre me daba puñetazos, patadas, me cogía de los pelos..., así que todo esto les ha tenido que afectar”. Posteriormente reprodujeron muchas de esas conductas en contra de la madre y ésta se tuvo que marchar de casa: “no pude aguantar que lo mismo que me hizo mi marido, me lo estuvieran haciendo mis hijos, aunque no quería denunciarlos, como hice con el padre”.

En el **cuarto estudio de caso**, “Homofobia paterno-filial y maltrato de género” (Anexo IIIId), los menores afrontaron situaciones de violencia de género desde su infancia, donde el padre menospreciaba continuamente a su madre: - “no sabes hacer nada”, “no sabes cuidar de tus hijos”, “sin mí no serías nada”, etc. Estas situaciones se tornaron en violencia hacia la hija mayor cuando los padres supieron que su hija es lesbiana, la madre: “dejó de hablarle durante un tiempo, intentó convencerla de que su sexualidad no era esa, dejó de tener confianza con ella, etc.”, mientras el padre le dijo a su hija: - “me das asco”.

Objetivo nº 6: Establecer la conexión que existe entre estilo educativo familiar y uso de la violencia por parte del menor.

Dimensión: Modelos educativos y violencia de menores.

Subdimensión a analizar: *Modelo educativo familiar en el que se está desarrollando el menor y cómo afecta en las conductas del mismo.*

Variables a analizar: qué modelo impera de los descritos en la teoría (hiperprotector, permisivo, autoritario, sacrificante, delegante o intermitente), tipología parental (exigencia vs permisividad, apego vs desapego), tipología parento filial (hiperreactividad vs infrarreactividad, inhibición vs descontrol) y qué fomenta la semilla patológica en la relación familiar y establecimiento de límites y normas de la familia.

En el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado” (Anexo IIIa) el progenitor cuestiona constantemente las conductas de su hijo cuando se encuentra frente a los profesionales que trabajan con el menor: - “este chico no se entera”, “no hay quien haga carrera de él”, “es imposible vivir con él”, etc., para posteriormente dar a entender que se trata de: “un chico genial”, “con mucho potencial”, “un gran hijo”, etc., lo que nos da idea de la ambivalencia en la manera de actuar del padre, de hecho en más de una sesión y en espacio de tiempo muy corto ha dejado entrever que somos los mejores y los peores profesionales con

los que se ha encontrado. Cuando el menor se enfadaba ante cualquier situación, el padre en lugar de llevar a cabo el “time out”, seguía insistiendo en la conducta negativa del menor incluso a través de insultos, como nos hace ver el menor: - “me decía que era un hijo que no los merecía como padres”, “que no se explicaba cómo me comportaba así”, “que era un estúpido”, “un sin cabeza”, “que les estaba destrozando la vida”, etc. Todo ello nos hace conferir la idea de que se trata de una familia con un *modelo educativo intermitente*, ya que cuando el menor se alejaba de ellos y no les hablaba, intentaban acercarse a él a través del diálogo: - “nosotros queremos lo mejor para él, le decimos las cosas por las buenas, intentamos que se dé cuenta de las situaciones que hay en casa, etc.”, para posteriormente volverlo a criticar: - “ya vuelves al mismo camino”, “así no puede ser”, “intentamos hacer las cosas bien y tu nos pagas con la misma moneda”, etc., esto configura el *ciclo recurrente* patológico en la convivencia del menor con sus padres.

Se trata de un progenitor que desautoriza continuamente la labor de la madre cuando existe alguna acción de esta que no le convence: - “tú te pones a favor de tu hijo y ese es el verdadero problema, porque él se crece”, “no me tienes en cuenta muchas veces para nada y por eso las cosas van como van” o “él te come terreno y tú no sabes ni qué hacer”, frases que posibilitan una percepción deteriorada que la madre adquiere sobre su labor: - “en realidad no puedo con él, es verdad lo que dice mi marido, no sé qué hacer, él sabe llevarlo mejor, etc.”, anulando de esta manera la potestad que la madre posee para tomar decisiones con respecto al menor (actualmente mayor de edad). Los límites que establecen ambos son difusos y encaminados a dirigir la vida personal y las decisiones del menor: - “no vayas con estos chicos con los que vas”, “no queremos que fumes”, “tienes que estudiar más e ir al instituto siempre”, etc., ante lo que el menor se muestra reacio porque lo considera parte de su vida personal y como nos comenta en otras ocasiones sus padres: - “me dicen que soy el dueño de mi vida, que elija entre estudiar o no, me dan dinero para que compre tabaco, me dicen que me van a dejar ir con quien yo quiera, etc.”. Los padres sitúan un hecho desencadenante violento por parte de éste, como el “colmo de las situaciones vividas”, ya que: “en el camino de vuelta de la visita al psiquiatra, al que habían llevado al menor sin su consentimiento, agarró al

padre del cuello mientras conducía”, poco después el menor fue denunciado por éstos y lo internaron en un centro de reforma socioeducativa, del que tras salir, pasados unos meses, volvió a tener problemas con sus padres a nivel convivencial: “infringía horarios, iba con gente poco recomendable, comenzó una relación con una chica que los padres no toleraban, etc.”. Debido a esa hiperreactividad el padre vive frecuentes *escaladas simétricas* con el menor: “se insultan gravemente, hay continuas faltas de respeto, en varias ocasiones han llegado a las manos, etc.”. Sin embargo la madre se muestra infrarreactiva y posee una relación basada en el *posicionamiento ambivalente* con su hijo: ya que en realidad quien tiene más poder en esta relación es el hijo y no la madre, que se hace patente: “cuando la madre le dice algo y el menor la amenaza con que no lo va a hacer y le ordena que se calle”. Por todo ello nos encontramos con un padre *exigente desapegado* (dictador) y una madre *exigente apegada* (agobiadora).

En el **segundo estudio de caso**, “Menor reeducado, madre amparada” (Anexo IIIb), existe un modelo educativo dispar entre ambos progenitores, la madre se muestra como una progenitora *protectora*: “intentando en todo momento que su hijo se hiciera caso de ella y que recondujera su camino vital: sin malas compañías, sin malos hábitos, con responsabilidades, etc.”, haciendo hincapié en frases del tipo: “tengo que luchar por él”, “tengo que intentar que su vida se encauce”, “no puedo dejar que se convierta en un perdido” o “si no lucho yo por él quién lo va a hacer”. Por su parte el padre utiliza un *modelo intermitente*, a veces dictatorial, a veces permisivo: “exigiendo a su hijo que se comportara ante todo, llegando incluso a los insultos mutuos” y en la mayoría de las ocasiones “dejando que su hijo hiciera lo que quisiera porque, según él, no sabía qué hacer con el menor”, aun a pesar de ser dicho progenitor el primero en acudir a las terapias con el Programa de Prevención e Intervención en Violencia Familiar. Así pues la relación entre padre e hijo estaba marcada por la transición entre el *vacío relacional* hacia las *escaladas simétricas*: “normalmente no se comunicaban pero en algunas ocasiones el padre exigía de manera reactiva y el menor respondía igual”, mientras que con la madre existía una *complementariedad rígida*: “ella dialogaba, intentaba que hiciera las

cosas bien, exigía y el menor decía a todo que sí, pero luego no cumplía las expectativas y exigencias de la madre”.

Igualmente existía una desconexión emocional entre la madre y el padre, que la madre nos resumía de la siguiente forma: “quien necesito a mi lado ahora mismo no es mi marido”, “no me siento apoyada en el asunto de mi hijo”, “anteriormente ha sido todo genial con él, pero tal vez haya llegado el momento de separarnos”, etc., finalmente y una vez que el menor llevaba internado en el centro de reforma un año, la madre se separó del padre. Con todo lo comentado hasta aquí es evidente significar que el establecimiento de límites y normas siempre ha sido una tarea eminentemente llevada a cabo por la madre, quien cuando ya no podía seguir observando pasivamente la actitud de su hijo con respecto a su vida: “traficaba drogas”, “se juntaba con los chicos más conflictivos del pueblo”, “tenía pendiente varias causas por robo y otros delitos”, etc., tomó la decisión de denunciar a su hijo para que “comenzara una nueva vida”. Actualmente el hijo vive independizado de ella y tanto con ella como con su padre tiene una relación cordial. La semilla patológica estaba determinada por la desconexión entre padre e hijo que el progenitor intentaba paliar de manera dictatorial: “no hagas esto te he dicho, no nos tienes respeto ninguno, a partir de ahora ya no vas a salir con esta gente”, etc., a lo que el hijo responde de manera violenta: “hago lo que quiero, cuando quiero, como quiero, tu intentas ir de buen padre y no sabes nada de mí”. Y por otro lado la madre intentaba salvaguardar el bienestar del hijo de manera dialogante: - “me gustaría que hicieras las cosas de otra manera”, “no ves que estás yendo por un camino que no te conviene”, “tienes que ir viendo las consecuencias de tus actos”, etc., asintiendo el hijo a todas las proposiciones de la misma, pero posteriormente llevando a cabo conductas “peligrosas” reiterativas: “no acudir a casa en varios días”, “no querer saber nada del padre”, “traficar con ciertas sustancias para satisfacer a los líderes de ciertas bandas”, etc. Por todo ello nos encontramos con un padre *permisivo desapegado* (pasota) que a veces se muestra como *exigente desapegado* (dictador) y una madre, en general, *permisiva apegada* (madraza).

En el **tercer estudio de caso**, “Madre maltratada, madre respetada” (Anexo IIIc), existió violencia de género por parte del padre hacia la madre y posteriormente violencia ascendente, como hemos comentado, lo que condicionó el modelo educativo a nivel familiar, que pasó de ser *democrático permisivo*: “donde el padre dejaba hacer a sus hijos y quitaba la autoridad de la madre en muchas de las decisiones y responsabilidades que los menores tenían que acometer” a un modelo *hiperprotector*, una vez que la madre comenzó a vivir sola con sus hijos, ya que ésta “intentaba que sus hijos no volvieran a sufrir todo lo que habían sufrido a lo largo de la convivencia con su padre, por lo que también se sentía culpable” y esto conllevaba que la exigencia hacia ellos fuera muy liviana. La *infrarreactividad* de la madre, mortificada por el miedo que sentía tras la relación con su exmarido, traducida en: “dejar hacer a sus hijos aquello con lo que no estaba de acuerdo por miedo a su reacción y por pena ante todo lo sucedido”, provocó que los hijos se hicieran con el poder en casa y que desplazaran a su madre en su rol: “por un lado la hija intentaba actuar como madre, recordando a su hermano con quien se tenía que juntar, la hora de llegada, etc.” y “por otro lado el hijo también reproducía las mismas órdenes hacia la madre que anteriormente llevaba a cabo el padre: haz la comida, lávame la ropa, dame dinero, etc.”, en un tono dictatorial y elevado. La semilla patológica en la relación entre madre e hijos residía en la “fragilidad emocional” de la primera, que era incapaz de establecer unos límites y unas normas equilibrados, a nivel convivencial: “incapaz de mantener una relación donde no se mostrara como víctima”, “incapaz de infundir respeto a través de sus demandas”, “incapaz de establecer unas responsabilidades que los menores cumplieran”, etc. Por todo esto la madre *apegada permisiva* (madraza) vivía en un *posicionamiento ambivalente* constante con ambos hijos.

En el **cuarto estudio de caso**, “Homofobia paterno-filial y maltrato de género” (Anexo IIId), el padre se muestra muy reactivo con el menor cuando la madre le indica: - “que no hace nada”, “que no cumple sus responsabilidades”, “que no estudia”, etc., en lugar de establecer una negociación con el hijo y unas consecuencias ante el incumplimiento de responsabilidades, reacciona castigando físicamente al menor: “dándole un tortazo” o “golpeándole con la correa”, el menor

ante esto se enfada con su madre y la acusa: - “tú tienes la culpa de todo”, “papá se pone así conmigo por tí”, “no te quiero ni ver”, etc., con lo cual la madre se siente culpable, dando más “cuartelillo” al menor, que lo aprovecha para hacer “lo que quiere”: “jugar a la play” o “salir con sus amigos” y evitar sus responsabilidades, que sobre todo es estudiar, con lo cual la madre vuelve a enfadarse y comienza el ciclo recurrente que potencia la semilla patológica de esta relación convivencial.

A raíz de que la madre comenzó a sentirse atraída por una persona ajena al matrimonio, y el padre se enteró de la situación, se desencadenó un cúmulo de acontecimientos violentos, que hasta entonces no se habían producido de manera tan intensa en el ámbito familiar: “mi marido hizo ver a mis hijos que yo era una puta porque me había ido con otro, cosa que no era verdad, de hecho mis hijos en alguna ocasión han utilizado esto en mi contra, diciéndome que no les quería. Por otra parte mis padres me dijeron que en un matrimonio había que estar para las buenas y para las malas y que tenía que aguantar lo que me venía encima porque le había fallado a mi marido y a mis hijos”. A partir de entonces la relación con su marido y con sus hijos cambió bastante: - “a partir de ahí nos faltábamos el respeto en casa y nuestros hijos se daban cuenta de todo”. Por otra parte la relación con su hija mayor, quien en cierta forma había establecido una alianza con ella, y era la persona a quien confiaba algunos de sus problemas: - “en aquellos momentos yo a mi hija le contaba muchas cosas y ella me decía que para no estar bien lo mejor era que nos separáramos”, cambió radicalmente cuando la madre descubrió que era lesbiana, ya que en ningún momento lo aceptó ni ella ni su marido, quien en el momento de saber la noticia dijo a su hija: - “me das asco, así no es como nosotros te hemos criado”. Ni la madre, ni mucho menos el padre destacan por el apego hacia sus hijos y mientras la madre vive en un continuo *posicionamiento ambivalente* hacia ellos, el padre presenta continuas *escaladas simétricas* con los mismos, haciendo que en su familia prevalezca un *modelo educativo autoritario*: “el padre ordena y todos tienen que acatar sus órdenes, el que las cuestiona es insultado por éste o castigado de una u otra forma”.

Objetivo nº 7: Evaluar la influencia que las expectativas de los padres ejerce sobre la conducta violenta llevada a cabo por los menores.

Dimensión: Expectativas de los padres y su incidencia en la conducta de los menores.

Subdimensiones a analizar: *Qué piensan los padres de la relación con sus hijos* y por otra parte *cómo influyen las expectativas de los padres sobre la conducta violenta de los menores.*

Variables a analizar: **padres o madres: visitantes, demandantes o compradores, cómo se refieren a la conducta de su hijo, en qué medida se ven parte del problema o parte de la solución, las expectativas de los padres cómo influyen en la autoestima y conducta del menor, La existencia de reforzadores positivos o negativos hacia sus hijos y a qué achacan el problema de sus hijos.**

En el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado”, nos encontramos ante padres *demandantes*, que expresan frases del estilo: - “este chico tiene que cambiar”, “así no va llegar a ningún lado”, “no sabemos en qué piensa”, etc. El padre, en ocasiones, achaca la conducta de su hijo a un trastorno mental: - “este chico le pasa algo ya nos lo dijo el psiquiatra”, para días o momentos después intentar hacernos ver que el chico no tiene ningún problema: - “el chico está bien, tiene que mejorar pero no tiene ningún tipo de trastorno, sólo que es desobediente”. Ellos creen que la culpa es del menor y que la actitud de ellos hacia él no tiene nada que ver: - “nosotros hicimos todo lo que pudimos, ahora le toca a él correspondernos”. En todas y cada una de las categorizaciones que realizan sobre su hijo, implícita o explícitamente transmiten un mensaje, “hace esto por fastidiarnos”. No se ven ni parte del problema: - “ya es grande, él sabrá lo que hace”, ni por tanto parte de la solución: - “hicimos lo que pudimos y así nos lo agradece”, la cual supeditan a que el menor madure. El menor se siente continuamente juzgado: - “no entienden mis amistades”, “ni la relación con mi

novia”, “me tratan muchas veces como a un niño pequeño”, “nunca les parece nada del todo bien”, etc.

En el **segundo estudio de caso**, “Menor reeducado, madre amparada”, nos encontramos con una madre *compradora*, en tanto en cuanto se ve parte del problema y también parte de la solución: - “está perdido y parte de todo lo que está pasando tiene que ver con nuestra forma de educarlo, con lo que ha vivido, tengo que hacer lo que pueda para ayudarlo, aunque tenga que tomar decisiones que no me gusten”. El padre es una persona *demandante*, aunque no tiene muy claro qué quiere demandar a su hijo: - “este chico no era así, debiera respetarnos más, no podemos más”, en ningún sentido se ve parte de la solución porque entre otras cosas le cuesta entablar un diálogo con el menor: - “hace tiempo que no nos hablamos, cuando hablamos nos solemos enfadar”, atribuye la conducta de su hijo a que: - “hace lo que quiere porque le da gana”, mientras la madre nos da a entender que: - “no sabe actuar de otra manera”.

El hecho de que la madre haya persistido en su empeño de que el menor “salga hacia adelante” ha provocado que tome decisiones que no eran agradables para ella: - “cuando puse la denuncia hubo muchos días que no pude dormir, pero valió la pena”, y ésta ha posibilitado una vida mucho más “organizada” del menor, el cual posee en la actualidad unos objetivos vitales: - “sacarse el carnet de conducir”, “estudiar” o “trabajar”, que anteriormente se presuponían una utopía por el círculo recurrente conductual del que venimos hablando en este estudio de caso.

En el **tercer estudio de caso**, “Madre maltratada, madre respetada”, se trata de una madre *compradora*, ya que muestra una actitud de “eterna escucha” en las terapias y está dispuesta a poner en juego las estrategias y herramientas que en las mismas se ofrecen: - “el otro día probé ser menos permisiva con mis hijos y funcionó, ellos no se esperaban mi nueva actitud”, viéndose parte del problema y parte de la solución de la situación conflictiva que existe en el hogar: - “yo sé que ellos han sufrido mucho y que el padre y yo les hemos dado mal ejemplo, por ello tengo que hacer algo para cambiar la situación en casa”. El hecho de que la mayor

de las hijas dejara de vivir con ella y con su hermano pequeño influyó bastante en la normalización de la convivencia de éstos dos últimos: - “con ella siempre había tensión, es una persona dictatorial, posesiva, quiere llevar la razón en todo”, según nos hacía ver la madre, para quien la relación con su hijo había cambiado sustancialmente: - “él me hace mucho más caso, hablamos de muchas cosas de su vida y aunque a veces se mete en líos, ya no es la situación como era antes, donde constantemente me insultaba, me pegaba o destrozaba los muebles”. Su hijo volvió a tener a su madre como referente, cosa que hacía tiempo que no pasaba: - “es como si ahora viviéramos las situaciones de cuando él tenía doce años, donde siempre estaba hablando conmigo y consolándome ante la violencia de mi marido y hacíamos muchas actividades juntos”. Aún se sigue culpabilizando por haber aguantado tanto en casa con su marido maltratándola: - “tal vez si no hubiera aguantado tanto, mis hijos serían de otra manera y no tendrían ese odio dentro que tienen”.

En el **cuarto estudio de caso**, “Homofobia paterno filial y maltrato de género”, nos encontramos ante un padre *visitante*, que no entiende, ni da sentido a las terapias: - “el pequeño tiene algunos problemas, según nos han dicho, pero eso se soluciona pronto, conmigo no tiene ningún problema en casa”, mientras la madre es una *compradora*, ya que en todo momento de la terapia se muestra dispuesta a llevar a cabo cambios en casa que hagan que su hijo pequeño le haga más caso: - “necesito sentir otra vez que puedo con él, que me hace caso, que no me insulta, que hace sus deberes y para ello vengo aquí para intentar llevar a cabo lo que me aconsejéis”, como ella misma nos comentaba. El padre, como hemos comentado, ejerce violencia verbal sobre la madre y por otro lado castiga físicamente al hijo cuando éste no cumple con las expectativas en el colegio, según nos comenta la madre: - “quiere arreglarlo siempre todo igual, a base de golpes al chico”, y el menor cuando esto pasa le echa la culpa a la madre por habérselo contado al padre: - “después de este castigo del padre, siempre me dice que no quiere hablar conmigo, que cuento mentiras a mi marido para que le pegue”.

Objetivo nº 8: Identificar cómo influye en el menor agresor el hecho de estar privado de libertad en un centro determinado.

Dimensión: Privación de libertad de los menores y su incidencia en la conducta violenta de éstos.

Subdimensión a analizar: *Altercados con uso de violencia que los menores protagonizan en el centro cerrado.*

Variables a analizar: reacciones en un contexto de privación de libertad y de qué forma toleran un ámbito normativizado cuando acceden desde un contexto familiar “desorganizado”, en donde ellos ostentan el poder.

En el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado”, hay que significar que al menor le costó al principio adaptarse a las nuevas condiciones vitales: “sin televisión en su habitación”, “con apenas ropa”, “sin ningún tipo de privilegios”, etc. Vivió un capítulo conflictivo con otro menor: “con insultos, menosprecios mutuos, con golpes, etc.”, según el menor no había tenido nada que ver y quien comenzó la pelea fue el otro chico, esto mismo le hizo ver a los padres, y éstos nos llamaron para consultarnos “si no sería conveniente sacar al menor del centro, ya que este no era sitio para su hijo”, paradójicamente en casa tampoco sabían “qué hacer con él”. Nosotros, de una forma terapéuticamente “neutral”, indicamos al padre y a la madre que el hijo posiblemente les estuviera contando el conflicto como él lo ha vivido y que en el centro existían profesionales capacitados para lidiar con estas situaciones, más allá de lo que el hijo le pudiera estar contando, después de esta conversación, decidieron no retirar la denuncia. Cuando el menor volvió a casa, en primera instancia los padres no le exigían nada porque implícitamente pensaban: “bastante mal lo habrá pasado en el centro”, pero al poco tiempo de convivir, nuevamente, comenzaron a intentar ejercer control sobre la vida de éste (que ya era mayor de edad): “regularle la subvención que le habían dado tras estar en el centro”, “insistir en la responsabilidad de que tenía que estudiar de manera reiterada”, “intentar controlar con quién salía en su tiempo de

ocio y cuestionar a sus amigos”, “cuestionar la relación con la chica que había conocido en el centro” etc., a lo que el menor respondía con capítulos de violencia verbal y de golpes en el mobiliario de la casa.

En el **segundo estudio de caso**, “Menor reeducado, madre amparada”, significar que el hijo de la protagonista de este estudio de caso, estuvo interno en dos períodos a raíz de la denuncia de su madre; en el primer internamiento tuvo algunos enfrentamientos con educadores: “por no querer hacer lo que le imponían”, “por no querer comer lo que había de menú” o “por haber consumido marihuana algún fin de semana de los que tenía libre e iba a casa”, todo ello le suponía perder privilegios, que poco a poco iba recuperando. En el segundo internamiento, los educadores lo “utilizaban” como el ejemplo a seguir ante los demás chicos y ayudó a un menor muy conflictivo a moderar su conducta, según nos comenta la madre: - “el le dijo al director del centro que dejara que este chico fuera con él dos semanas y así lo hicieron y el resultado fue espectacular, el chico mejoró en casi todo y eso que era uno de los que más la liaba”.

En los demás estudios de casos no existen protagonistas que hayan estado internados en centros de reforma, con lo cual sólo podemos analizar la actitud de los menores del primer y segundo estudio de caso.

Objetivo nº 9: Analizar la influencia que los esquemas y estereotipos sociales ejercen sobre el uso de la violencia por parte de los menores y determinar la influencia que posee sobre los mismos la legitimación social existente sobre el uso de dicha violencia.

Dimensión nº 1: Esquemas y estereotipos sociales y relación con la conducta violenta de los menores.

Subdimensiones 1 y 2 a analizar: *Prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y cómo los hacen patentes. Escala de valores que guían la conducta de los menores.*

Variables a analizar: **qué entienden por violencia y qué no consideran violencia, qué mitos poseen sobre el proceso de la violencia, qué valores subyacen detrás del uso de la violencia, de qué manera entienden el proceso que les conduce a una conducta violenta y de qué forma se retroalimenta su conducta.**

En el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado”, nos encontramos con un menor que reconoce su conducta violenta en muchas ocasiones – “hay momentos que no puedo parar, si alguien me toca la moral respondo muy fuerte, no tolero que me insulten”. El mito que más predomina en su manera de actuar ante los demás es el de “sólo el más fuerte resiste”, ya que en muchas ocasiones nos comenta que: - “anteriormente nadie me respetaba y ahora me he hecho respetar, he conseguido que nadie se burle de mí, que todos me teman”, valorando de esta manera el *poder* que ha adquirido con respecto a sus iguales a través de sus conductas violentas. Aun a pesar de reconocer su conducta problemática, entiende que siempre la exhibe cuando anteriormente alguien ha hecho algo que le ha enfadado: - “casi siempre estoy bien y me enfado muchísimo cuando hacen algo que no me gusta nada, mientras tanto estoy tranquilo”. El grupo de iguales tiene una consideración particular sobre este menor e incluso uno de los menores que acudía a nosotros por una medida judicial, a raíz de una denuncia que una expareja le puso, nos comentaba: - “¿Este chico también viene aquí con vosotros?, es bastante duro, yo me llevo bien con él, menos mal que es así porque no conviene llevarse mal”. Esto conlleva que el menor protagonista de este estudio de caso retroalimente su conducta de esta manera y debido también al ciclo recurrente convivencial, al que aludíamos anteriormente.

En el **segundo estudio de caso**, “Menor reeducado, madre amparada”, conviene significar que el menor pasó por dos fases, la primera donde no se veía como un ejecutor de violencia y la segunda, a raíz del internamiento en el centro de reforma, donde comprendió que había llevado a cabo muchas conductas nocivas para la convivencia con sus padres. Según nos comenta la madre: - “al principio no

se daba cuenta de nada, se sentía mal porque nos hacía muchas cosas que le hacían sentirse culpable, sin embargo a raíz de la entrada en el centro comprendió que la vida que llevaba era muy complicada y que le iba a conducir a un futuro bastante negro. Ha pasado de odiar al padre a dialogar durante horas con él”. Si en la primera fase se caracterizaba por ser un menor que ejercía poder sobre sus padres y se amparaba en el “falso respeto” de las personas a las que hacía favores: “venta de drogas, robos, chantajes a otras personas, etc.”, que reforzaban su conducta violenta. En la actualidad, debido a una convivencia normalizada, posee ilusiones sobre su trabajo, sobre la persona que comparte su vida y ha establecido relaciones de mayor equilibrio con sus iguales, destacando en su personalidad valores como: “la solidaridad, el compañerismo, la bondad”, etc., que como nos recuerda la madre: - “Mi hijo siempre ha sido así, sólo que en los últimos años estos valores los llevaba muy ocultos”. El mito que guiaba su conducta anteriormente era el de “sólo se puede conseguir respeto si te temen”, que ha sido superado en la actualidad.

En el **tercer estudio de caso**, “Madre maltratada, madre respetada”, los hijos de la protagonista han crecido observando la violencia que su padre llevaba a cabo con su madre, con lo cual las reacciones hacia su madre: “insultos, amenazas, chantajes, etc.”, durante años fue el día a día a nivel convivencial. Un punto de inflexión lo supuso el hecho de que la madre les “abandonara” porque según ella: - “era imposible seguir viviendo en esas circunstancias”. Esto provocó que los menores se culpabilizaran entre ellos y pidieran en reiteradas ocasiones a su madre que volviera. El mito que hacían patente es el de: “si no existe sangre o un daño fuerte no es violencia”. Aunque poseen conductas diferenciadas: “la hermana mayor lleva a cabo una violencia verbal muy intensa hacia su madre con: acusaciones de mala madre continuas, chantajes para conseguir beneficios materiales, amenazas sobre quitarse la vida, etc.”, mientras que el menor “reacciona con: golpes al mobiliario, insultos y puñetazos a la pared cuando se enfada”, el trasfondo de las conductas de ambos es muy similar, en tanto en cuanto existe una intolerancia a la frustración por parte de ambos que a veces ni ellos mismos se explican: “momentos de enfado sin saber por qué, situaciones de hastío, situaciones de rabia interna que no saben controlar, etc.”. La concepción de la violencia por parte del menor se hizo

patente cuando la hermana y la madre nos comentaron que al observar una película donde existían menores imputados y llevados a un centro de reforma donde abusaban de ellos, el menor se había puesto a llorar diciendo que no quería pasar por la misma situación y que mejoraría.

En el **cuarto estudio de caso**, “Homofobia paterno filial y maltrato de género”, los hijos de la protagonista de la historia siguen viviendo una situación indirecta de maltrato en casa, con lo cual la elaboración del concepto de violencia por parte de los mismos es contradictoria y difusa, en tanto en cuanto la madre intenta transmitir, sobre todo al menor, mensajes tales como: “no vocees, no insultes, respétame a mí, a tu padre, a tu hermana, etc.”, sin embargo a lo largo de mucho tiempo, el padre ha llevado a cabo todo este tipo de acciones en la relación con su madre, quien poco a poco ha ido rebelándose y cuestionando a su marido, dándose en muchas ocasiones conflictos dialécticos entre ambos, donde: “existen insultos por ambas partes, voces, reproches: nunca te has ocupado de tus hijos (de la madre al padre), no eres capaz ni de que te hagan caso (del padre a la madre), etc.”. El mito que implícitamente le han transmitido a sus hijos es el de: *los gritos, insultos y dar voces a la hora de hablar no es violencia*. Detrás del uso de la violencia castigo (del padre con mayor poder hacia la madre con menor poder) subyace la idea, en el padre, de que “la mujer por ser tal se sitúa en un peldaño menor que el hombre”. Por otra parte la violencia agresión (de padre a madre y de madre a padre en igualdad de poderes) que existe en la relación actual transmite la idea de que “los conflictos sólo se pueden resolver de manera violenta”.

Dimensión nº 2: Legitimación social de la violencia a través del grupo de referencia y del uso de los Mass media.

Subdimensiones 3 y 4 (del objetivo 9) a analizar: *Legitimación social de la violencia e influencia en la conducta de los menores. Influencia de los Mass media en la conducta de los menores.*

Variables a analizar: cómo actúa el grupo de iguales ante el uso de la violencia, justificación, negación y minimización de los actos violentos, análisis de mensajes sociales implícitos, tales como: “si te pegan, pega”, “sólo el más fuerte resiste”, “utiliza la violencia y te respetarán”, etc., violencia como identificación grupal, horas que pasan jugando a videojuegos, socialización a través de videojuegos, tipos de juegos que consumen, consideración de la violencia observada a través de videojuegos, películas, programas de televisión, etc.

En el **primer estudio de caso**, nos encontramos ante un menor que anteriormente era víctima de violencia por parte de sus iguales, en su época escolar: “siendo insultado por estar grueso, no queriendo jugar ninguno de sus compañeros con él en el colegio, tampoco iban a su casa a llamarle para algún evento de ocio, etc.”, y se ha convertido en un ejecutor de esa violencia: - “me vengué de todos ellos y actualmente muchos de ellos me tienen miedo y eso les ha enseñado a respetarme”, con lo cual el grupo de iguales ha reforzado sus conductas desde su posición de víctima hasta la actualidad donde ocupa un rol de agresor. No obstante se “resguarda” tras la justificación: - “soy un tío pacífico y no me escondo de nada, me gusta dialogar hasta que alguien me hace daño y tengo que actuar”. El videojuego preferido, al que pasa horas y horas jugando, es “Demon’s Souls”, que se desarrolla en el reino de *Boletaría*, una ciudad llena de prosperidad hasta que un día llega repentinamente a su fin cuando una neblina arroja la ciudad trayendo demonios sedientos de sangre y miseria y cuyo objetivo es liquidar a todos los demonios para salvar dicho reino. En palabras del menor. - “este mundo está lleno de demonios aunque sean humanos y esos demonios tienen que recibir una lección”. El grupo de iguales con el que se socializa posee un perfil parecido al suyo: “chicos con problemas en diferentes ámbitos, que no estudian, que consumen alcohol y marihuana, que trafican a pequeña escala y que pasan la mayor parte de su tiempo en la calle”, lo que favorece continuos enfrentamientos con los padres, quienes continuamente le están recordando: - “tus amistades te van a llevar a una gran ruina para tu vida”.

En el **segundo estudio de caso**, significar que en la etapa anterior al internamiento, el menor justificaba sus reacciones diciendo: - “mi madre es muy exagerada, tampoco me comporto tan mal, ellos dicen lo que yo les hago, pero no lo que ellos me hacen a mí”, mientras que durante el internamiento (segunda etapa), según nos comenta la madre: - “ahora él dice a algunos chicos que llegan al centro que ellos están allí por algo y que él decía lo mismo que ellos, pero que tenían que cambiar de actitud para poder salir lo antes posible y poder vivir en sus casas con sus padres”. Anteriormente, cuando estaba en casa, su vida era jugar a la videoconsola (nunca nos especificó el juego al que solía jugar) después de levantarse (más allá del medio día) y no tener apenas diálogo con sus padres, mientras que en la actualidad, según palabras de la madre: - “ahora no para, siempre está buscando algo que hacer, en qué trabajar, algo que compartir con su chica, algo que hacer por los demás”.

En el **tercer estudio de caso**, “Madre maltratada, madre respetada”, hay que significar que la hermana mayor negaba continuamente las conductas violentas: - “estamos aquí por mi hermano, él tiene un problema, le ha afectado mucho todo lo de mi padre, yo, la verdad, es que lo llevo bien y aunque no estoy siempre de acuerdo con mi madre y a veces discutimos, en realidad no pasa nada”, según su madre: - “siempre está intentando dar a entender, a todos los demás, que su vida es muy normal, niega los sucesos que ocurrieron con su padre y para atacarme siempre dice que su padre es mejor que yo y que preferiría que nunca hubiera conocido a alguien como yo, porque él merecía mucho más”. Por su parte, el hermano menor justifica sus acciones e intenta minimizarlas, según nos comenta su madre: - “él sabe que está mal lo que hace a veces e intenta pedirme disculpas, aunque a veces me dice: es que si tu no hubieras hecho esto yo no hubiera reaccionado así, otras veces intenta darle menos importancia preguntándome ¿De verdad te he dicho todo eso?”.

Lejos de establecer una relación causa efecto entre las horas que pasan frente a Internet y sus reacciones conductuales, si que podemos decir que ambos hermanos pasan muchas horas delante del ordenador en las redes sociales y el hecho de

distribuirse dichas horas es un frecuente foco de conflictos, según nos hace ver la madre: - “se ponen muy nerviosos, porque ambos quieren conectarse a las mismas horas y es cuando surgen las peleas y los insultos entre ellos”, aunque actualmente eso ocurre en menos ocasiones toda vez que la hermana mayor estudia fuera.

Cabe significar que la película *Sleepers* (1996)²¹ observada por el menor, hizo reflexionar durante varios días a éste sobre su conducta y las consecuencias que podían tener las mismas, según nos hizo ver tanto su hermana como su madre.

En el **cuarto estudio de caso**, hay que significar que los hijos de esta familia han crecido escuchando al padre negar y justificar sus conductas en relación a la madre: - “yo nunca he gritado a mamá”, “si a veces hemos discutido es porque ella es muy cabezona y no entra en razón”, “no recuerdo que le haya hecho daño”, etc., justificaciones y negaciones que los hijos utilizan cuando cometen algún acto de violencia verbal. En varias ocasiones la madre nos comenta: - “que su hijo se enfada por casi todo y que a veces no entiende esos enfados y que sólo se controla cuando están allí sus amigos porque más de uno lo ha visto así de enfadado conmigo y le ha reprochado su conducta, con lo cual se ha sentido un poco avergonzado”. Una de las frecuentes discusiones que el menor y la madre tienen, viene por el hecho de que el hijo intenta siempre manipular la situación para jugar a la videoconsola antes de hacer los ejercicios y a veces lo ha conseguido: - “se hace el remolón y me promete una y cien veces que después de jugar se va a poner a hacer los ejercicios y alguna vez los ha llevado sin hacer porque se ha hecho muy tarde”.

Objetivo nº 10: Evaluar en qué medida la terapia familiar mitiga el uso de la violencia por parte de los menores.

Dimensión: Terapia familiar como posibilidad de filtraje del proceso violento.

²¹ Película donde cuatro menores cometen un acto delictivo inconsciente y por ello son reclusos en un reformatorio, donde abusan sexualmente de ellos los policías encargados de su seguridad.

Subdimensiones a analizar: *Valoración por parte de los diferentes miembros de las familias sobre la utilidad de la terapia familiar* y por otra parte, *descenso o no de la conflictividad familiar*.

Variables a analizar: **qué opinan los menores agresores inmersos en el proceso terapéutico, qué opinan los padres inmersos en el proceso terapéutico, qué opinan los hermanos u otras personas que conviven con el menor agresor y por otra parte: en qué medida las personas implicadas gestionan el conflicto de manera diferente, a raíz de la terapia.**

En el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado”, hay que significar que los objetivos no se han conseguido a nivel terapéutico: sobre todo no se ha conseguido: “reestructurar cognitivamente a los padres en torno a situaciones presentes, pasadas y futuras en relación al uso de la violencia”, ni tampoco “hemos podido redefinir su rol como padres, en tanto en cuanto sienten que es el hijo el que tiene que realizar el mayor cambio”, con el menor no hemos podido “indagar sobre los resquicios emocionales que la situación de bullying le produjo y analizar las consecuencias de las mismas en su día a día”. Aunque, bien es cierto, que el nivel de violencia familiar no es tan agudo: “no existen golpes entre el menor y los padres”, “el menor no destroza el mobiliario de casa cuando se enfada”, “no viven juntos, con lo cual coinciden menos en los mismos espacios”, etc. La figura paterna es un elemento distorsionante que imposibilita una terapia familiar de “garantías”: “manipula constantemente a su mujer sobre la responsabilidad de esta en todo lo que está pasando y establece, en ocasiones, alianzas con el menor para intentar ganarse su confianza, aunque momentos después realice una crítica desmesurada a sus actos”. El hijo intenta, como así está haciendo, “hacer su vida y poco a poco ir dependiendo en menor medida de sus padres, sin embargo éstos no posibilitan esa independencia total y real ya que cuando sienten que el menor está alejado realizan rituales (ya explicados) de acercamiento”. De esta forma cabe significar que los padres y el menor observan la terapia como un vehículo insuficiente a sus problemas: “los padres comentan que hacen todo lo que les aconsejamos y no resulta” y el menor

nos da a conocer que “sus padres siempre han sido así y que no van a cambiar ni acudiendo a terapia, ni acudiendo a ningún lado”.

En el **segundo estudio de caso**, “Menor reeducado, madre amparada”, cabe significar que el menor, en primera instancia, poseía una actitud negativa hacia la terapia: - “no sé para qué vengo aquí, esto no me va a ayudar en nada, nadie me puede cambiar”, posteriormente comprendió que muchos de los aspectos tratados en la misma le servían para su desarrollo vital, según nos comentaba la madre, su hijo: - “ha comprendido que su vida estaba mal encauzada, que hubo un tiempo donde ejercía violencia hacia nosotros, ha sido capaz de ponerse en el lugar de otras personas, o sea a raíz de la entrada en el centro de menores ha comenzado a vivir de nuevo”. La terapia con la madre se basó en desculpabilizarla y reconducir los pensamientos erróneos que poseía en torno a la labor como madre: - “no soy una buena madre, no lo he hecho bien, mi hijo no ha comprendido nada de lo que le he intentado transmitir o creo que he fallado a mi hijo”, reorientando esta culpa hacia las decisiones que podía seguir tomando en torno a su labor como madre: “regularle paga”, “transmitirle su preocupación ante la situación”, “intentar volver a conectar emocionalmente con su hijo”, etc., y al ver que su hijo no reconducía ciertas conductas que eran peligrosas para su integridad (anteriormente descritas), tomó la decisión de presentar una denuncia que derivaría en el internamiento de éste. Después de este internamiento la madre nos comenta: - “fue la decisión más dura de mi vida pero nunca me alegraré lo suficiente de haberla tomado, porque mi hijo ha vuelto”.

En el **tercer estudio de caso**, “Madre maltratada, madre respetada”, conviene significar que el menor no consideraba necesaria la intervención terapéutica: - “no creo que esto me ayude en nada” y por otra parte la hermana mayor sólo acudía a terapia porque creía que la terapia iba destinada a paliar las conductas de su hermano y la relación con su madre: - “ellos tienen problemas y yo estoy dispuesta a ayudarles”. La madre, a través del proceso terapéutico, consiguió: “mejora de su autoestima: mejorando su rol como madre, fomento de la capacidad para tomar decisiones con respecto a su vida y la de su hijo: como el hecho de establecer

consecuencias a las conductas del menor del tipo: no dar paga, no potenciar privilegios, etc., potenció el establecimiento de límites: consiguiendo no sentirse agredida por las conductas de su hijo y adquirió seguridad en sí misma a través de la consecución de una mayor autoridad y de que su hijo tomara en cuenta sus decisiones, tales como: horarios de entrada, salida, búsqueda de un trabajo, etc.”. Por todo lo comentado hay que significar que la madre posee una excelente opinión de las terapias llevadas a cabo: - “sin vosotros no podría haber seguido”, “me habéis allanado el camino”, “he llegado a comprender qué podía hacer mucho más de lo que creía”, etc. Poco a poco fuimos espaciando las sesiones de semanales a quincenales y posteriormente teníamos terapias mensualmente, para finalmente realizar un seguimiento mensual a nivel telefónico, donde nos cerciorábamos, como en la mayoría de los casos, de la evolución de la situación familiar.

En el **cuarto estudio de caso**, “Homofobia paterno-filial y maltrato de género”, podemos decir que la terapia ha ayudado a elaborar el duelo de su hermana, fallecida hacía años, a la protagonista de la historia: - “anteriormente intentaba hablar todos los días con ella, ahora sé que está ahí, me acuerdo mucho, pero no acudo a ella ante cualquier problema, he asumido que por mucho que me duela ya no está conmigo”. Esto unido a que se siente más competente a la hora de “imponer” normas a su hijo: “a la hora de hacer los deberes, de ordenar su cuarto, de no dejarle salir, de no permitirle insultos, etc.”, ha aumentado su autoestima y le ha ayudado a tomar una decisión muy importante en su vida, como es el hecho de separarse de su marido: - “no podía aguantar más, no nos entendíamos, yo me sentía infravalorada, él se desentendía de nuestros hijos y ahora siento que yo sola puedo llevarlos hacia adelante”. Por su parte, el hijo menor observa la terapia como una amenaza a una posible separación definitiva entre el padre y la madre: - “qué vayáis allí significa que os vais a separar”, según nos comenta la madre es la pregunta más reiterada por parte del menor desde los inicios de la terapia familiar. El padre no ve sentido a las terapias, ya que opina: - “nadie me tiene que decir a mí como educar a mi hijo”, “lo veo una tontería” o “es una pérdida de tiempo”, son los comentarios que más ha repetido desde el inicio de este proceso.

Toda vez que hemos analizado estos objetivos, dimensiones, subdimensiones y variables, podemos resumirlo a través de la siguiente tabla:

OBJETIVOS/ SUBDIMENSIONES	ESTUDIOS DE CASOS			
	“Menor imputado menor selectivamente perdonado”	“Menor reeducado madre amparada”	“Madre maltratada madre respetada”	“Homofobia paterno filial y maltrato de género”
Obj. 4: Experiencia vital de violencia	Menor que sufre bullying y que el único apoyo que encuentra de sus padres es el refuerzo del padre para que acudiera a un gimnasio y así no ser vejado por sus compañeros de clase.	NO EXISTE VIOLENCIA EN LA INFANCIA DEL MENOR.	Madre que sufre maltrato de género y que dichos maltratos: “físicos y psíquicos”, son observados desde la infancia por los menores, quienes posteriormente ejercen violencia hacia ella.	Violencia verbal del padre hacia la madre que los menores sufren desde pequeños, situación que se ve agravada con la hija mayor cuando éstos descubren su orientación homosexual.
Obj. 6: Modelo educativo familiar	Modelo educativo familiar intermitente, con madre e hijo con relación de posicionamiento ambivalente: “menor con más poder que su progenitora” y padre e hijo con frecuentes escaladas simétricas: “donde se insultan, faltan el respeto y a veces han llegado al enfrentamiento físico”.	Madre protectora, permisiva y apegada y padre intermitente permisivo desapegado: “que no dialoga apenas con su hijo”. Relación de hijo y madre basada en la complementariedad rígida: “ella intenta controlar, pedir, aconsejar, etc. y el hijo hace lo que quiere”. Relación hijo y padre basada en vacío relacional: “tienen poco que ofrecerse y sólo se acerca a él en determinadas ocasiones para exigirle, entrando en alguna ocasión en escalada simétrica”.	Modelo democrático permisivo cuando vivían todos juntos, que se transformó en hiperprotector cuando comenzaron a convivir madre e hijos. Madre que vivía en un frecuente posicionamiento ambivalente y “que se caracterizaba por intentar perdonar a sus hijos por todo, aunque sus conductas fueran de riesgo hacia ella (madraza)”.	Modelo educativo autoritario, donde el padre “exige a sus hijos de manera desconsiderada”, padres no muy apegados hacia sus hijos. Relación entre madre e hijos basada en el posicionamiento ambivalente y del padre hacia los mismos basada en las escaladas simétricas. “La madre no se ve con fuerzas de contradecir en muchas decisiones al marido y cuando lo hace sufre los insultos de éste”.
Obj. 7: Expectativas de los padres e influencia sobre la conductas de sus hijos	Padres <i>demandantes</i> , que expresan frases del estilo: - “este chico tiene que cambiar”, “así no va llegar a ningún lado”, “no sabemos en qué piensa”, etc.	Madre <i>compradora</i> , en tanto en cuanto se ve parte del problema y también parte de la solución: - “está perdido y parte de todo lo que está pasando tiene que ver con nuestra forma de educarlo, con lo que ha vivido, tengo que hacer lo que pueda para ayudarlo, aunque tenga que tomar decisiones que no me gusten”. Padre <i>demandante</i> , pero sin tener muy claras cuáles son sus demandas.	Madre <i>compradora</i> que siempre está intentando aplicar nuevas estrategias para reconducir la conducta de sus hijos: “ser menos permisiva, atender a las demandas cuando las piden correctamente, ser capaz de establecer consecuencias, etc.”.	Padre <i>visitante</i> que no entiende el sentido de las terapias y madre <i>compradora</i> que intenta modificar la conducta de su hijo hacia ella.
Obj. 8: Uso de violencia de los menores en el centro	“Menor que es protagonista de varias situaciones violentas en el centro de menores	“Menor con dos internamientos, teniendo una conducta disruptiva, en ocasiones, en su	NO EXISTE MENOR INTERNADO	NO EXISTE MENOR INTERNADO

	tanto con iguales como con educadores”	primera etapa. Siendo “usado” como modelo reeducativo de otros menores por parte de los educadores en su segunda etapa”.		
Obj. 9: Prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia	El mito que más predomina en su manera de actuar ante los demás es el de “sólo el más fuerte resiste”. Tanto los padres como el grupo de iguales temen sus conductas violentas, lo que posibilita el reforzamiento de las mismas.	El menor vivió dos fases en el centro de menores: una primera fase de no reconocimiento y donde poseía el mito de que “sólo te pueden respetar si te temen”, y una segunda fase de mayor interiorización de sus conductas y de mayor equilibrio emocional.	El mito que hacían patente es el de: “si no existe sangre o un daño fuerte no es violencia”. Aunque poseen conductas diferenciadas: “la hermana mayor lleva a cabo una violencia verbal muy intensa hacia su madre con: acusaciones de mala madre continuas, chantajes para conseguir beneficios materiales, amenazas sobre quitarse la vida, etc.”, mientras que el menor “reacciona con: golpes al mobiliario, insultos y puñetazos a la pared cuando se enfada”	El mito que implícitamente le han transmitido a sus hijos es el de: <i>los gritos, insultos y dar voces a la hora de hablar no es violencia</i> . Detrás del uso de la violencia castigo (del padre con mayor poder hacia la madre con menor poder) subyace la idea, en el padre, de que “la mujer por ser tal se sitúa en un peldaño menor que el hombre”.
Obj. 9: Legitimación social e influencia de los Mass medias	El menor fue objeto de bullying, y quienes ejercían violencia hacia él reforzaban su conducta mutuamente. Sus padres reforzaron la idea en el menor de que la violencia podría ser el camino para acabar con el bullying. El menor justifica sus acciones: “yo no hago nada si me dejan tranquilo”.	En la etapa anterior al internamiento, el menor justificaba sus reacciones diciendo: - “mi madre es muy exagerada, tampoco me comporto tan mal, ellos dicen lo que yo les hago, pero no lo que ellos me hacen a mí”, mientras que durante el internamiento (segunda etapa), según nos comenta la madre: - “ahora él dice a algunos chicos que llegan al centro que ellos están allí por algo y que él decía lo mismo que ellos, pero que tenían que cambiar de actitud para poder salir lo antes posible y poder vivir en sus casas con sus padres”.	Mientras la hermana mayor negaba continuamente las conductas violentas: “yo nunca he tenido problemas con mis padres, es mi hermano el que no sabe contenerse”, el hermano menor las justificaba: “cuando me comporto así es porque me ponen muy nervioso”.	Los hijos de esta familia han crecido escuchando al padre negar y justificar sus conductas en relación a la madre: - “yo nunca he gritado a mamá”, “si a veces hemos discutido es porque ella es muy cabezona y no entra en razón”, “no recuerdo que le haya hecho daño”, etc., justificaciones y negaciones que los hijos utilizan cuando cometen algún acto de violencia verbal.
Obj. 10: Valoración de la terapia familiar.	Los padres no confían en la terapia familiar y la abandonan. Se sigue interviniendo con el menor.	Madre con buena consideración hacia la terapia. Al principio acudía el menor, finalmente se interviene sólo con la madre.	Sólo se lleva a cabo la intervención con la madre, quien consigue modificar el entorno familiar.	Padre que no considera la terapia como una posibilidad de mejora, menor reticente a la intervención y madre que comienza a llevar a cabo estrategias para la mejora de la convivencia familiar.

Tabla nº 21: Resumen del análisis de subdimensiones y variables de los estudios de casos.
Fuente: Elaboración propia.

8.4. Análisis de datos de los grupos de discusión

“El análisis de los datos obtenidos en la realización de grupos de discusión se inicia de dos modos. En primer lugar, con una recopilación de los materiales producidos por el proceso de investigación. En segundo lugar con una recuperación del planteamiento general que originó el proceso de investigación” (Llopis, 2004, p. 215).

El investigador debe recuperar los objetivos iniciales que guiaron la realización de los grupos de discusión elaborados durante este estudio y poder contrastar continuamente las distintas posibilidades de responder a los interrogantes que se plantearon en el diseño de los mismos.

Objetivo nº 3: Analizar la repercusión que el estado emocional de los menores ejerce sobre su conducta violenta.

Dimensión: Estado emocional de los menores ante sus conductas violentas.

Subdimensiones a analizar: *Situaciones de ansiedad vividas por los menores, situaciones de rabia vividas por los menores y momentos de alegría vs momentos de tristeza de los menores en el centro donde viven o en las interacciones con sus iguales.*

Variables a analizar: motivos y situaciones de preocupación, temores de los menores, dificultad para tomar decisiones, miedos y pensamientos negativos de los menores sobre ellos mismos o sobre sus compañeros, control de la ira, agresiones ante la pérdida de control, irritabilidad, verbalizaciones, tolerancia a la frustración, ilusiones verbalizadas, satisfacciones vividas, expresión de alegría, insatisfacciones, expresión de tristeza y desencadenantes de momentos alegres y tristes.

Cuando se configuran los grupos de discusión (Anexo IV), los menores se realizan cuestionamientos en torno a la funcionalidad del mismo: - “qué hacemos aquí”, “por qué tenemos que venir a estas charlas”, “hasta cuándo van a durar”, “qué hemos hecho nosotros para tener que venir aquí”, etc., que de alguna manera evidencian el hecho de que los menores fueron inducidos por padres, madres y centros educativos para acudir a estas sesiones. En la primera sesión existen dinámicas de presentación como “yo nunca...”, donde los menores tras decir “yo nunca...” seguidamente enunciaban una frase que hubieran realizado en sus vidas para comprobar quién había hecho esta misma actividad, como por ejemplo: - “yo nunca he jugado al fútbol”, el menor que también hubiera jugado tenía que sentarse en las rodillas del primero y así sucesivamente. Las expresiones de los menores (tanto los de mayor edad como los de menor edad) son altamente positivas en torno a éste y otros juegos de presentación – “esto está de muerte”, “que panzada de reír”, “nunca había jugado a esto”, etc.

En la segunda sesión el objetivo (tanto para grupo de menores con más edad como para el grupo de menores con menos edad) de la misma no es otro que: “reconocer las emociones propias” y las de los compañeros. Existen dudas sobre las emociones y se confunden las mismas en determinadas situaciones: “tristeza con rabia”, “impotencia con rabia”, etc., y ninguno de los menores que forman parte del grupo de discusión es capaz de reconocer más de cuatro emociones distintas. Para facilitar el reconocimiento de las emociones y el ciclo de la ira con el que comenzamos la tercera sesión, proyectamos un video sobre una situación de violencia entre una menor y su madre. Pese al no reconocimiento de la ira como emoción genérica para desencadenar reacciones agresivas, varios menores se ven reflejados ante las situaciones que se daban en el vídeo entre jóvenes de edades parecidas a ellos y sus progenitores. A raíz de estos vídeos un menor nos comenta que él “había tenido este tipo de reacciones con su madre y que había estado internado por ello en un centro de menores, pero que en la actualidad la situación en casa había mejorado”. Todos los menores, sin excepción, dan a conocer su desaprobación en torno a las conductas de la menor que han observado: - “esa tía está loca”, “yo le hago eso a mi madre y me mata”, “cómo le puede hacer eso a su

madre y que la madre no haga nada”, etc. Sin embargo al tratar las situaciones de su día a día y los conflictos que acaban resolviéndose con violencia, los menores no encuentran alternativa a sus conductas: - “cuando hay que golpear se golpea para que el que te está haciendo la puñeta deje de hacerlo”, “a veces te provocan tanto...”, “yo no me puedo quedar quieto como una niña, sin hacer nada”, etc., con lo cual justifican (como ya veremos en el objetivo nº 9) sus acciones en función de las acciones de los demás. La cuarta sesión, con ambos grupos de menores, la seguimos dedicando al reconocimiento de la ira y a las conductas alternativas que podemos llevar a cabo en nuestro día a día para evitar utilizar la violencia y la quinta sesión pasamos un test sobre los estilos de respuestas: agresivo, pasivo y asertivo que posteriormente analizamos con los menores, quienes se reconocen que muchas veces han utilizado el estilo pasivo: - “si algo no me cae bien, normalmente no digo nada”, “me suelo quedar callado, para qué vas a decir nada”, “le doy la razón al otro cuando algo no me interesa” y en otras ocasiones el estilo agresivo: - “cuando se meten mucho contigo hay que atizar”, “si alguien me dice un insulto contesto igual o le pego”, “nadie me va a pisotear”, etc. A esta última sesión el grupo de menores con más edad no acudió.

Cuando comentamos en las sesiones que visualizamos el video de la menor, que a una situación de violencia se puede llegar por el miedo que uno siente a una determinada situación, la respuesta unánime de todos los menores es: - “yo no tengo miedo a nada”, con lo cual hay una evitación a hablar de sus temores delante de otros iguales.

La mayoría de los menores sitúan los momentos felices de su vida en momentos donde “están jugando con colegas a la play o cuando están en el parque con sus amigos”, mientras que los momentos tristes lo evidencian cuando “los padres los castigan sin poder salir o sin jugar a la videoconsola”. No verbalizan las ilusiones que poseen en sus vidas, ni a qué se quieren dedicar cuando sean mayores, sólo se ven viviendo el momento de la mejor manera posible, esto queda patente a través de frases como: - “yo que sé a lo que me voy a dedicar, lo que sea, mientras

pueda vivir y tener dinero para mis cosas”, “no sé que quiero ser cuando sea mayor, no lo he pensado” o “voy a tener mucho dinero, pero no sé como lo conseguiré”.

Objetivo nº 5: Determinar la influencia del carácter introvertido sobre el uso o no de la violencia familiar, por parte de los menores.

Dimensión: Carácter introvertido en los menores violentos.

Subdimensión a analizar: *Nivel de asertividad mostrada por los menores en momentos de tensión.*

Variables a analizar: situaciones en las que hacen algo que no quieren hacer por no quedar mal con otras personas, respuestas pasivas, asertivas y agresivas que emplean en sus relaciones en las sesiones de grupo y utilización de los mensajes “yo”: “me gustaría, me encantaría”... vs utilización de mensajes directos o de mandato.

Los menores, en las sesiones, se muestran con un tipo de respuesta agresivo con respecto a otros menores a los que consideran más débiles que ellos: “con insultos tales como: este es tonto, no tiene ni idea, no sabe de lo que habla, no sé ni que hace aquí, pesado, etc.”, lo que provoca continuas interrupciones en la dinámica del grupo e igualmente origina respuestas por parte de estos menores que se sienten agredidos: - “y tú tonto, qué dices gilipollas, tu sí que no tienes ni idea, como te coja mi primo te vas a enterar, etc.”. Se muestran pasivos en otras muchas situaciones de su día a día: “cuando los profesores les llaman la atención por su conducta, cuando sus madres se dirigen a ellos para recriminarles algo, a la hora de quedar con los amigos para llevar a cabo un plan que no les apetece, etc.”.

Nunca, según nos comentan, les habían explicado la asertividad como habilidad para relacionarse con los demás y tras debatir sobre ella, juzgan la misma como: “dejar que te pisoteen, no defender tus razones, cosa de niñas, etc.”, aunque en algunas ocasiones se han mostrado asertivos durante las sesiones: “cuando piden

la hora, cuando quieren aportar algo que les interesa, para dirigirse al profesor, etc.”.

Objetivo nº 9: Analizar la influencia que los esquemas y estereotipos sociales ejercen sobre el uso de la violencia por parte de los menores y determinar la influencia que posee sobre los mismos la legitimación social existente sobre el uso de dicha violencia.

Dimensión nº 1: Esquemas y estereotipos sociales y relación con la conducta violenta de los menores.

Subdimensiones 1 y 2 a analizar: *Prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y cómo los hacen patentes. Escala de valores que guían la conducta de los menores.*

Variables a analizar: **qué entienden por violencia y qué no consideran violencia, qué mitos poseen sobre el proceso de la violencia, qué valores subyacen detrás del uso de la violencia, de qué manera entienden el proceso que les conduce a una conducta violenta y de qué forma se retroalimenta su conducta.**

El término violencia lo definen de la siguiente manera: - “cuando pegas a alguien, cuando alguien te insulta, cuando alguien te hace la puñeta o cuando te hacen la vida imposible”, sin embargo nos hacen ver que “nunca han tratado este tema en clase ni en casa, ni nadie nunca les ha hecho ver que han cometido un acto violento hacia otra persona”.

Los mitos relacionados con la violencia giraban en torno a: “nadie va quedar por encima de mí”, “tengo que demostrar que soy fuerte y llegado el caso defenderme atacando”, “yo no ejerzo violencia sólo me defiendo si me atacan”, “no defenderse es de cobardes”, etc. Todos ellos los hacen patente durante las sesiones grupales, ya que no permiten que ninguno de sus compañeros hagan comentarios

sobre ellos: - “como digas eso otra vez te vas a acordar de quién soy yo”, “como me vaya hacia ti te vas a enterar”, “mira el tonto éste”, etc.

Dimensión nº 2: Legitimación social de la violencia a través del grupo de referencia y del uso de los Mass media.

Subdimensiones 3 y 4 (del objetivo 9) a analizar: *Legitimación social de la violencia e influencia en la conducta de los menores. Influencia de los Mass media en la conducta de los menores.*

Variables a analizar: cómo actúa el grupo de iguales ante el uso de la violencia, justificación, negación y minimización de los actos violentos, análisis de mensajes sociales implícitos, tales como: “si te pegan, pega”, “sólo el más fuerte resiste”, “utiliza la violencia y te respetarán”, etc., violencia como identificación grupal, horas que pasan jugando a videojuegos, socialización a través de videojuegos, tipos de juegos que consumen, consideración de la violencia observada a través de videojuegos, películas, programas de televisión, etc.

Siendo objeto de gran cantidad de burlas, en el grupo de adolescentes más pequeño, un menor que constantemente realiza interrupciones: “se va hacia atrás o hacia adelante en la clase, dice cosas en voz alta, se tira sobre la mesa, interrumpe constantemente a los demás, etc.”, en las sesiones para ganarse la atención y el beneplácito de los demás compañeros, lo que no consigue salvo en contadas ocasiones. Esta violencia “latente” confiere una identidad al grupo, que sin conocerse anteriormente, tienen en común el hecho de “ensañarse” con este menor.

Desde que comenzamos las sesiones, los menores continuamente realizan comentarios en torno a: - “cuándo vamos a comenzar a jugar a la videoconsola, por qué en lugar de estar aquí no echamos una partida al pro evolutions (juego de fútbol de la play station), yo podría estar ahora mismo jugando a mi juego favorito, etc.”,

lo que nos da una idea de la mediatización del ocio existente por parte de los menores.

La observación de situaciones de violencia, proyectadas durante las sesiones, por parte de menores hacia sus madres, resulta ser bastante ilustrativa para éstos, dando lugar a un “sinfín” de comentarios por parte de los mismos en torno a dichos vídeos, tales como: “yo le hago eso a mi madre y me mata”, “yo nunca me he comportado así”, “ese tío está loco” (referido a un menor que mostraba sus ataques de ira contra el mobiliario del hogar materno, “nosotros no nos parecemos a ese tío”, etc., no reconociendo a nivel grupal sus conductas, que en algún sentido (en algún contexto en determinadas situaciones) son similares a las de los menores protagonistas de las proyecciones.

8.5. Análisis de datos de las entrevistas en profundidad e informales

“Lejos de constituir un intercambio social espontáneo comprende un proceso, un tanto artificial y artificioso, a través del cual el entrevistador crea una situación concreta –la entrevista– que, lejos de ser neutral, implica una situación única. En esta situación, intervienen tanto el entrevistador como el entrevistado, dando lugar, con frecuencia, a ciertos significados que sólo pueden expresarse en este mismo marco de interacción mutua” (Ruiz Olabuenaga, 1996, p. 165).

La gran cantidad de recogida de información ha sido analizada en base a la obtención de una secuencia coherente de datos partiendo de categorías definidas, recogidas en la tabla nº 10 de esta investigación durante el proceso de análisis. Dadas las características de los instrumentos de recogida de datos hemos optado, al igual que en las otras técnicas descritas y analizadas, por realizar un estudio *cualitativo manual o Análisis Fundamental*, (término recogido entre otros por Bolívar, Domingo y Fernández, 2001 y Mella, 2003).

Objetivo nº 10: Evaluar en qué medida la terapia familiar mitiga el uso de la violencia por parte de los menores.

Dimensión: Terapia familiar como posibilidad de filtraje del proceso violento.

Subdimensiones a analizar: *Cómo valoran los terapeutas sus sesiones como filtraje de la violencia (1), descenso o no de la conflictividad familiar (2), factores en la intervención con menores violentos (3) e influencia de los límites y las normas en el proceso violento (4).*

Variables a analizar: para qué sirve la terapia en violencia, según los mismos, en qué medida filtra el proceso violento, según ellos, cómo creen que ven la terapia los demás agentes implicados: entes derivantes, familias, etc., en qué medida las personas implicadas gestionan el conflicto de manera diferente,

a raíz de la terapia, casuística en la violencia familiar, cuándo se considera a un menor objeto de reforma socioeducativa, para qué sirven los centros de reforma y los de protección, educadores ¿Reforzadores o paliadores del proceso violento de los menores?, diferencias entre la intervención terapéutica y la reeducación social en el proceso de violencia, violencia mitigable o no mitigable e importancia que le dan los profesionales a los límites y las normas establecidos por los padres dentro del proceso violento.

Según el profesional entrevistado en la **primera entrevista** (Anexo Va), la terapia posibilita un nuevo “rayo de luz y de esperanza a las familias que están enzarzadas en un proceso violento, sin esta intervención quizás los procesos de violencia serían mucho más crudos, pudiendo acabar de manera más trágica para uno o varios miembros familiares”. Él mismo nos comenta que: - “la evolución a nivel de casos de violencia familiar no ha sido tanta en cuanto a las formas de ejecución de la misma, como en la dirección hacía donde se ejecuta dicha violencia, o sea, si anteriormente existía violencia de hombre a mujer o de hijo a padre, en la actualidad la violencia ascendente es uno de los tipos de violencia más frecuentes”.

Está totalmente convencido de que el Programa de Prevención e Intervención en Violencia Familiar de AMFORMAD que él puso en marcha y ha coordinado durante tantos años, es una alternativa para las familias y lo constata a través de datos de las derivaciones que otros profesionales realizan al recurso y las familias atendidas en todos y cada uno de los centros. Es por ello por lo que sostiene que han existido tantas derivaciones de diferentes entidades que confían en dicha intervención a través de este programa. “Desde el 2000 nuestros centros han ido aumentando gradualmente el volumen de casos derivados por las diferentes entidades: Cruz Roja, Centros de la Mujer, Delegación de Menores, Colegios..., y actualmente cada profesional trabaja con unos 20 casos, teniendo una media anual de 120 familias atendidas por cada uno de los centros y con una media de lista de espera de 20 casos familiares”.

Describe un poco la realidad de las terapias, aduciendo que: - “los padres siguen sin acudir en la misma proporción que las madres, y que éstos acuden esperanzados en muchas ocasiones hacia un cambio, siendo más reticentes los adolescentes, a los que hay que ganarse y una vez esto se consigue, todo es más llevadero y más fácil para poder posibilitar los cambios pertinentes”.

Resalta los condicionantes que se tienen que dar para que un clima familiar no sea protector ni terapéutico, evidenciando que cuando “uno o más miembros de la familia está siendo vejado continuamente y nadie ejerce un papel protector, es cuando debe existir un cambio radical en el contexto, que pase, tal vez, por retirar al menor del ámbito familiar, ya sea, según los casos, a un centro de protección o a un centro de reforma”.

Considera que cuando: - “existe una familia que no posee suficientes herramientas para poder afrontar el proceso de convivencia de una forma pacífica, paliando los efectos de la violencia que existe en su seno: cuando no existe una certeza de que los padres puedan protegerse a ellos mismos o a otros miembros de la familia, cuando la violencia es exacerbada a nivel físico o emocional, cuando el entorno no es protector, ni reforzante, ni terapéutico” el menor debe ser apartado del contexto familiar, ya sea, según cada caso, internándolo en un centro de reforma o de protección.

Sobre los centros de reforma nos comenta que: - “existe una falta de profesionalización en este sector, tanto en la gestión como en la tarea educativa que se lleva a cabo. Hay que tener en cuenta que trabajar con menores agresores requiere de una alta especialización profesional, que la mayoría de los educadores que se contrata no poseen, por falta de experiencia, de formación más específica, etc.”. Igualmente nos hace ver que los educadores: - “pueden ser reforzadores de las conductas violentas a través de sus juicios de valor, traspasando la barrera entre profesionalidad y persona, pudiendo entrar *cuerpo a cuerpo* con los menores agresores y no darles la respuesta socioeducativa que realmente necesitan”.

Parte desde una visión realista, ya que proclama que “la violencia como proceso cultural que es, no puede ser erradicada del todo, aunque para que el trabajo sea más efectivo a nivel social, deberíamos estar dotados de mayores recursos que aborden la temática de manera específica”. Para ayudar a mitigar este fenómeno nos comenta que: - “el rol de los padres está muy unido a la edad de sus hijos. En los primeros estadios de desarrollo del menor, la influencia de los padres es muy grande y la misma se va diluyendo a medida que el menor va creciendo y entran en juego otros subsistemas. La escuela por ejemplo tiene gran responsabilidad, en estos primeros estadios y en la adolescencia y también en esta última etapa hay que hacer mención especial al grupo de iguales. Los modelos sociales afectan a la conducta del menor evidentemente, pero sólo se trataría de un factor más a tener en cuenta en aquellas familias con una *buena* base educativa y protectora, con lo cual podemos hablar de que la sociedad y sus circunstancias es un factor más o menos “estresor”, o más o menos un apoyo, pero nunca tiene la relevancia que posee el papel de los padres, en la conducta del menor”.

El entrevistado hace hincapié en que: - “los límites y las normas que los padres establecen a sus hijos, son de vital importancia, sin embargo reducir todo el proceso violento a este factor, según él, es quedarse “muy cortos” a la hora de analizar este proceso, consecuentemente si sólo lo analizamos desde esta dimensión, el éxito o fracaso de la terapia sólo estará supeditado a la reacción de los familiares en torno a la misma, menospreciando otras que poseen la misma importancia”, con lo cual no se realizaría un abordaje multifactorial y multidimensional del proceso de violencia, desde su punto de vista.

En la **segunda entrevista** (Anexo Vb), nos hemos centrado con mayor énfasis en preguntas relativas a los centros de menores, como podemos ver en el Anexo Vb de esta investigación, toda vez que la entrevistada es psicóloga del centro de menores en el que llevamos a cabo la observación participante. Para ella el objetivo primordial de los centros de protección sería: - “ofrecer la socialización que articule todas las acciones en materia del Sistema de Protección de Menores y particularmente, en lo referido a la atención individualizada a menores con

problemas de comportamiento y/o de adaptación social y de sus familias. Proporcionándoles un lugar de convivencia cuyo fin es el de satisfacer sus necesidades de protección, educación y desarrollo evolutivo, mediante la intervención psico-educativa individualizada y bajo la estructura consolidada de un contexto normalizado”. Objetivo que no se cumple en muchas ocasiones en dichos centros ya que suele existir un proceso de culpabilización que desde el centro donde trabaja y desde otros centros se lleva a cabo hacia los menores, que en realidad son víctimas de un proceso convivencial deficitario.

Hace referencia a que: - “el trabajo en los centros de reforma no atiende a una verdadera reconducción, ni reinserción familiar y social de los menores infractores, en tanto en cuanto no se potencian sus habilidades sociales para un mejor desenvolvimiento tanto en sus vidas en el centro, como en el día a día de éstos una vez que salgan del mismo”. Coincidiendo totalmente esta visión con el protagonista de la historia de vida “El culpable no era yo”, donde el menor se mostraba compungido y no sabía realmente para qué estuvo “encerrado” el tiempo que permaneció en el centro de menores de reforma, en el que cumplió una medida de internamiento. “Los impedimentos principales son un ineficaz trabajo en red, una deficiente coordinación multidisciplinar e interdisciplinar (profesionales del sistema de protección de menores, profesionales y directivos de las entidades residenciales, menores y familias), junto con los vacíos burocráticos a nivel de ofrecer una asistencia, apoyo y entendimiento alejados de la uniformidad y medidas generalistas hacían imposible lo anteriormente descrito”. Precisamente nos comenta que el objetivo primordial de los centros de reforma versa sobre, - “diseñar proyectos educativos individualizados y con ello me refiero, a lo más adaptados a las necesidades, potencialidades y realidad del menor posible. Desde donde se pudiera analizar el por qué ha llegado un menor a esta situación de cumplimiento de una medida judicial (sistema social, familiar, educativo-laboral) y hacia dónde se le puede dirigir con un carácter preventivo de situaciones de riesgo futuras”. Sin embargo hace hincapié en que el trabajo cognitivo se realiza por servicios especializados como el de AMFORMAD, durante la medida judicial de los menores o una vez acabada esta. Para ella un menor debe ser considerado de reforma

cuando: - “aun habiendo sido tratado en recursos especializados, el menor haya cometido un delito en el ámbito familiar”.

Coincide con el primer entrevistado en que en unos centros y otros (protección y reforma) no existe un perfil de profesionales formados en la tarea de intervenir con menores que han sido ejecutores o víctimas de violencia familiar y esto lo sitúa como uno de los grandes hándicaps de intervención en estos centros. Para paliar el fenómeno de la violencia ascendente da a conocer que una de las claves sería: - “la desculpabilización de los menores y entender el por qué un menor ha realizado un determinado tipo de conductas”.

Por otra parte, según esta profesional: - “la casuística de los casos tratados ha cambiado principalmente en la dirección hacia dónde se ejecuta la violencia en el ámbito familiar, si anteriormente era en el plano de pareja, actualmente se tratan mayor número de casos de violencia ascendente”, coincidiendo nuevamente con el entrevistado en primer lugar.

Establece una clara diferenciación entre el trabajo que realiza como psicóloga del centro y el trabajo como psicóloga en intervención en violencia, en el primer caso el trabajo es: - “más indirecto, ya que depende de otros profesionales como son los educadores para que sea eficiente y por otro lado el trabajo en terapia clínica, que posee unos objetivos encaminados a la reconducción cognitiva y a la reestructuración de un sistema familiar sobre el que también hay que intervenir para que los menores dejen de emitir conductas disfuncionales. El psicólogo en intervención sistémica tiene que reconocer al menor como potencial víctima de la situación que está viviendo y contextualizar cómo éste está dando a conocer su estado emocional en declive, para poder reconducir su situación y posibilitar que su familia tenga una visión más integral del menor, más allá de sus conductas”. En el segundo caso, el psicólogo tiene las siguientes funciones: “evaluar las situaciones de riesgo, en el plano de violencia, existentes a nivel familiar, fomentar estrategias para la mejora de la convivencia, prevenir situaciones futuras de violencia, coordinarse con los distintos recursos para posibilitar una intervención integral con

cada familia, dar a conocer los procedimientos para romper el ciclo de la ira a los distintos usuarios del servicio y descifrar el ciclo recurrente que posibilita que la violencia continúe siendo una manera de relacionarse en las diferentes familias”.

En cuanto al dilema existente a nivel profesional en torno a límites y normas, la psicóloga lo tiene claro: - “no sólo es cuestión de límites y normas, es también cuestión de aprendizaje y manejo emocional. De que no existan tantas grietas o diferencias entre el orden de mi micro-sistema (familia) y el orden del macro-sistema (sociedad donde cada miembro de la familia interacciona por separado)”.

Nos da a conocer que: - “las transformaciones en las formas de convivencia familiar por combinación de factores demográficos, culturales y educativos han obligado a nuevas aspiraciones vitales que producen otros tipos de organización familiar y de comunicación entre sus miembros. Por tanto, el concepto *desprotección* no sólo se centra en menores en situación de riesgo por: abandono, de familias excluidas y/o empobrecidas, padres toxicómanos o que viven de la droga, chicos afectados por la toxicomanía, o menores inmigrantes no acompañados, etc., sino que, junto a éstos, tenemos que añadir la nueva realidad de menores desprotegidos de familias supuestamente normalizadas, fuertes conflictos entre padres e hijos en los que se dan situaciones de violencia y de agresión (física y psicológica) mutua, menores que acaban siendo agresivos y expertos en chantaje emocional debido, entre otros, a los cambios que se han producido en la forma de vida de las sociedades avanzadas, la soledad, el estrés con el que viven diariamente mientras sus padres no permanecen a su lado, suele ser compensado con bienes materiales (dinero, regalos, caprichos, etc.) por parte de éstos” han posibilitado que se de este fenómeno de violencia ascendente.

En cuanto a las **entrevistas informales** conviene aclarar que las mismas han sido obtenidas durante el período de observación participante, centrándonos en el siguiente objetivo, dimensión, subdimensiones y variables:

Objetivo nº 1: Analizar las expectativas de los profesionales que trabajan en el campo de la violencia, en centros de menores de protección, sobre la reeducación y reinserción de los menores en riesgo con los que trabajan.

Dimensión: Expectativas de los profesionales que trabajan con menores violentos sobre su posible reeducación.

Subdimensiones a analizar: *Experiencia previa de los profesionales trabajando con este perfil de menores o siendo menor acogido y los diálogos entre los educadores de los centros en torno a la situación de los menores.*

Variables a analizar: recursos parecidos en los que han trabajado, otros ámbitos trabajando con menores, experiencia previa como menor acogido en protección, prejuicios que evidencian sobre los adolescentes, comentarios acerca de la actitud de los menores, sobrenombre que utilizan para referirse a un menor y reflexiones sobre el hipotético futuro de los mismos.

Para el primer entrevistado este es su primer trabajo desde que terminó la carrera, la segunda entrevistada provenía de otra labor socioeducativa (ocio con menores adolescentes) y la última entrevistada había trabajado en centros cerrados, de reforma socioeducativa. Todo esto evidentemente, condiciona el día a día con los menores, ya que no es lo mismo trabajar con menores en un centro de reforma, “donde las medidas suelen ir encaminadas a paliar las conductas de los menores y donde éstos son conscientes de que no pueden salir de dicho centro”, que trabajar en un centro abierto, “donde los menores llevan a cabo una vida más normalizada”, no es lo mismo haber coincidido en diferentes ámbitos con menores, que exponerte por primera vez ante menores con conductas disruptivas, no tiene nada que ver ser un menor protegido hace doce o quince años, que ser un educador que protege en la actualidad (como le ocurría a uno de los educadores del centro, aunque éste no fue entrevistado) entre otras cosas porque la ley del menor no estaba tan consolidada, los menores actuales poseen características, demandas y necesidades diferentes a las

de entonces y porque ser menor protegido no te da, en sí mismo, “categoría de educador protector”.

Especial mención merecen dos de los educadores con los que coincidimos más tiempo en nuestra experiencia en el centro. Uno de ellos es un chico que había acabado la carrera de educación social hacía poco tiempo, y por lo tanto llevaba poco tiempo trabajando allí y otra educadora que llevaba tres años trabajando con los menores y que anteriormente había trabajado en otros recursos, también con menores. Ambos saben medir el transcurrir del día a día con los chicos de una forma bastante distinta: “no se exaltan con los menores casi nunca y exigen a los mismos que respondan a sus demandas de manera equilibrada, sin voces, sin enfrentamientos con los mismos, etc.”, son cercanos en momentos donde se requería ser cercano: “a la hora por ejemplo de hablar de los problemas de los menores y a la hora de persuadirlos para intentar que hagan lo que les piden” y establecen un espacio en los momentos donde los menores lo necesitan. Ambos son *tutores*, de dos de los menores: “del menor que más tiempo llevaba en el centro y de otro menor de los más corpulentos y conflictivos, respectivamente”. Ambos tienen la habilidad de manejar de manera diferente los momentos de enfado de los menores: “de tal forma que no intensifican la escalada de la ira, ni entran en luchas de poder innecesarias con éstos”. En las entrevistas mantenidas con ellos, nos hacen partícipe de su opinión con respecto al centro donde trabajan, el primer educador al que nos referimos nos comenta que: - “estoy contento de trabajar aquí, no tengo problemas con mis compañeros, aunque no siempre esté de acuerdo con las acciones que éstos llevan a cabo, pero en líneas generales creo que se hace muy buen trabajo con los menores”. La segunda educadora a la que venimos haciendo alusión nos comenta que: - “los chicos deben tener un referente y muchos de los educadores somos referentes para ellos, vienen de familias desestructuradas o con grandes problemas de convivencia. Este centro les da la posibilidad de volver a tener una familia y eso tenemos que tenerlo presentes todos los educadores”. La tercera educadora entrevistada, que proviene de varios centros cerrados, aboga más, mucho más, por una respuesta basada en el respeto a las normas: - “estos chicos están acostumbrados a saltarse las normas y aquí tienen que aprender a respetarlas,

muchos de ellos son chicos de reforma aunque están en este centro de protección. Creo que el trabajo que se desempeña con ellos es positivo”. Los menores entrevistados tienen una buena percepción, a nivel general, de los educadores entrevistados, emitiendo juicios sobre el primer educador tales como: - “es un tío enrollado, sabe hacer las cosas bien, sabe ganarse a la gente, es un cachondo, cuando se pone serio le cambia la cara y hay que hacerle caso, etc.”. Sobre la segunda educadora comentan: - “es chiquitilla pero matona, tiene mucho nervio y fuerza, sabe imponerse, la mayoría de las veces es amable, juega bastante con nosotros, te escucha siempre, etc.”. De la tercera educadora comentan: - “es muy seria, tienes que hacerle caso cuando se pone seria, no aguanta muchas bromas, cuando dice algo lo tienes que cumplir, etc.”. A quienes más hacen referencia estos menores es a un educador que no ha sido entrevistado y que se corresponde con el que más tiempo lleva allí y que fue “menor protegido” en su infancia. El menor que más tiempo lleva en el centro nos comenta: - “es un educador que nos entiende, él ha pasado por lo mismo, cuando dice algo se hace lo que él dice porque sabe mejor que nadie lo que tiene que hacer, yo siempre le hago caso, de otros educadores paso más, pero de él no se puede pasar”. La segunda menor entrevistada nos comenta: - “hace las cosas bien, todos los educadores le hacen más caso que a nadie y lo mismo nos pasa a nosotros, pero, no sé si estará bien decirlo o no, a veces es muy bruto y coge del cuello, del brazo, de la pierna, de donde sea, a alguno de los compañeros de manera muy fuerte”. El tercer menor, que proviene de un centro cerrado, nos comenta: - “como este educador tienen que ser todos, los compañeros y yo tenemos que aprender así, en la calle el más fuerte es el que gana siempre, aquí tiene que ser lo mismo, no se puede ir de buenas porque entonces nadie te respeta, yo siempre he aprendido en el centro donde he estado de educadores fuertes, firmes, que saben lo que quieren y que a veces han utilizado la violencia para corregir algo”.

Significar que los tres educadores nos comentan que no existe protocolo de “adaptación” de los menores que comienzan a vivir en el centro, ya que dan a conocer: - “estos chicos no necesitan ir poco a poco, ya que en un día o dos días se conocen todos y actúan como si se conocieran de toda la vida”.

Por otra parte, las necesidades que un adolescente posee, por el período evolutivo en el que se encuentra, en no pocas ocasiones, no es tomada en cuenta a la hora de establecer normas, ya que por ejemplo: “los amigos de los menores no podían acudir al centro con ellos, no podían recogerlos allí, no siempre disfrutaban del tiempo de ocio que requerían los mismos etc., con lo cual los amigos de éstos, “no conocen el espacio donde se desenvuelven, no pueden jugar, al menos en el centro, juntos a la play, no pueden darse un baño junto con ellos en la piscina del mismo, etc.”. Y por otra parte, los familiares tampoco pueden visitarlos al centro. Ante esto los menores entrevistados se muestran indignados: - “dicen que tenemos que vivir como en nuestra casa, pero no podemos traer a nadie, tenemos una hora para todo, dependemos de que alguien nos lleve para ver a nuestros amigos y familiares”. Esto ayuda muy poco al proceso de normalización por parte de los menores “protegidos”. ¿En qué hogar un menor no puede llevar a sus amigos y poder estar un rato de ocio en diferentes partes de la casa? Ante esto los educadores entrevistados alegan: - “nosotros no hacemos las normas y las normas son las que son, otra cosa es lo que pensemos al respecto de algunas de estas normas”.

Algunos de estos educadores evidencian en su lenguaje estereotipos propios de la sociedad en torno a los adolescentes, tales como: - “siempre se meten en líos, no son capaces de resolver sus problemas, no se expresan, son difíciles de entender, no aceptan normas, quieren vivir al día, etc.”, sin embargo los educadores entrevistados nos comentan que: - “aunque tienen conductas similares cada menor tiene su historia y hay que intentar tratarlo en función de lo que sienten y de cómo funcionan (primer entrevistado). – Los menores actúan como otros chicos de su día a día, pero han tenido unas circunstancias en sus vidas distintas (segunda entrevistada). – Ellos tienen que aprender que esto es una convivencia y que las reglas están por encima de todos y son para todos iguales (tercera entrevistada)”. Los menores entrevistados hacen alusiones a estas expectativas, a través de comentarios tales como: - “en realidad no nos conocen aunque ellos crean que sí, no saben cómo somos, en qué pensamos, ellos habrán estudiado mucho pero a veces no saben cómo tratarnos, no todos somos iguales y cada uno necesita una cosa, a veces

no valen las mismas reglas para todos, cada educador tiene su *ojito derecho* y eso se nota”.

Todas estas concepciones previas, por parte de los educadores, condicionan el hecho de saber interponer una consecuencia justa ante un hecho negativo o por el contrario interponer una consecuencia injusta, ante lo que es sólo una demanda reiterativa por parte del menor, como ejemplo: “la camiseta que la segunda menor entrevistada necesitaba tintar para el día siguiente debido a una fiesta de camisetas que tenía con su grupo de iguales”, como se expone en la observación participante (Anexo I).

Aunque los educadores no utilizan sobrenombres para referirse a los menores, dejan constancia implícitamente de que no todos cumplen el mismo rol, como nos indica uno de los educadores y dos de los menores, en este centro existía: “el duro”, “el tontito”, “el irresponsable”, “el raro”, “la loca”, etc., lo cual también influencia de manera indirecta la relación entre los menores.

Consideran que la menor con más posibilidades es quien anteriormente considerábamos (en la observación participante) como informante clave, o sea la segunda entrevistada. Así nos lo hacen ver la segunda y la tercera entrevistada, quienes comentan: - “van a tener una vida difícil y probablemente delictiva”.

8.6. Análisis de datos de las encuestas

“Las medidas que se pueden realizar con los datos obtenidos de una encuesta, pueden tener distinto nivel de complejidad, dependiendo de los intereses del investigador y de la propia naturaleza de los datos” (García Domingo y Quintanal Díaz, 2000, p. 11).

Como comentábamos el cuestionario fue pasado a 42 profesionales, 8 educadores sociales, 4 psicólogos y 30 trabajadores sociales de distintos ámbitos de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid. Igualmente fue validado por dos profesionales de intervención en violencia familiar y se hizo la prueba piloto con dos profesionales de los Servicios Sociales de la Comunidad de Castilla-La Mancha.

Objetivo nº 11: Evaluar el conocimiento sobre el proceso violento de diferentes profesionales pertenecientes a distintos recursos de atención sociofamiliar.

Dimensión: Experiencias profesionales con situaciones de violencia por parte de menores.

Subdimensión nº 1 a analizar: *Experiencia profesional en la prevención o el tratamiento de la violencia familiar.*

Variabes a analizar: qué consideran violencia familiar y ascendente, trabajo en otros recursos con menores violentos y función profesional que desempeñan en la actualidad.

A tenor de la **pregunta 1** (cuestionario detallado en Anexo VI) hay que significar que de estos 42 profesionales, aunque la gran mayoría de las

encuestadas²² trabaja en Servicios Sociales, en el área de personas mayores (30 en total), en su día a día laboral han llegado a valorar como profesionales situaciones de violencia familiar, no sólo hacia el mayor por parte de otros profesionales, hijos, nueras, yernos, nietos, sino situaciones de violencia multidireccional, como así constatan en sus respuestas.

En función de la **pregunta 2**, significar que definen la violencia familiar de una manera bastante clarividente, utilizando términos para explicarla tales como: “agresiones físicas o psíquicas en el entorno familiar, conflicto intrafamiliar, disfunción relacional entre los distintos miembros de la familia, dañar a otro por acción u omisión, incomunicación”, etc., es evidente pues, que todo lo que comentan está relacionado con el acto violento en sí, que se produce en el entorno familiar, pero en muchas ocasiones más como síntomas que como definición expresa del mismo. Podemos englobar estas definiciones en tres tipos:

- a) Academicistas: aquellas que en su definición existe mayor influencia de la literatura al uso sobre la temática, como por ejemplo: - “actos reiterados en el tiempo que dañan a algún miembro de la familia por acción u omisión”.
- b) Las que engloban el término de violencia dentro de la definición, como por ejemplo: - “cualquier tipo de violencia ejercida dentro de la familia entre los diferentes miembros”.
- c) Autodidactas: aquellas que con mayor o menor influencia dan una visión de la violencia muy particular, como por ejemplo: - “actos cotidianos con intencionalidad por acción u omisión sobre personas con las que hay una unión por consanguinidad o afinidad”.

En el término de violencia ascendente, la gran mayoría coincide en definir el concepto, significando que ocurre cuando la violencia se ejerce de hijos a padres o hacia abuelos, llamando especialmente la atención, tres definiciones, dentro de todas las encuestadas:

²² Utilización del femenino como genérico en este apartado, ya que la mayoría de las encuestadas son mujeres.

- “Un conflicto cada vez mayor y sin contención, con actuaciones cada vez de más tensión y descontrol”.

- “Suele ocurrir por disfunción parental cuando los padres, no han sabido inculcar en los hijos, límites, normas, respeto y autoridad en su justa medida”.

- “La violencia ascendente comienza desde los hijos menores que no han sido enseñados a respetar a sus padres y les contestan o levantan la mano, siendo esta la más leve, hasta la de los hijos adolescentes, muy de moda, que desobedecen normas, faltan al respeto, agreden y son los que ni estudian, ni trabajan, porque se pueden permitir el lujo de denunciar a sus padres”.

A tenor de la **pregunta 3**, cabe significar que existen pocas encuestadas que hayan estado en contacto directo en el tratamiento de la violencia ascendente en trabajos anteriores (en total 5), una labor con menores más específico lo realizaba una trabajadora social que comenta que: - “he trabajado en un centro de menores de reforma”, aunque casi todas han detectado algún caso en sus actuales labores profesionales.

Subdimensión nº 2 a analizar: **Situaciones de violencia detectadas.**

Variables a analizar: **detección de casos de violencia ascendente y tratamiento de la violencia detectada.**

A raíz de la **pregunta 4** de este cuestionario, en donde pedíamos que nos comentaran situaciones de violencia familiar que hubieran detectado en sus trabajos, la casuística de la problemática se hace patente en las respuestas de las encuestadas, así pues nos comentan una gran variedad de casos:

- Varios casos de violencia de adolescente hacia sus abuelos.
- El caso de un monitor que lleva a cabo conductas violentas, según ella, por “sobrecarga” de menores.

- Otra de las personas encuestadas nos comenta haber trabajado con un menor violento con la madre, a la que culpabiliza de la huida del padre.

- Existen varios casos de personas que ejercían violencia y estaban diagnosticados con un trastorno mental (en total 3).

- Varios casos de violencia de género y hacia los menores, directa o indirectamente (en total 5).

- La situación de un menor de orientación homosexual cuyos padres no asimilan la noticia y comienza una crisis familiar que depara en violencia. Que guarda relación con el estudio de caso “Homofobia paterno-filial”, que se describe en el Anexo IIId de esta investigación.

- Hijo adolescente que comienza a agredir a su madre, una vez que se separa de su padre. Cuyas características guarda relación con la historia de vida descrita en el Anexo IId, “El culpable no era yo”.

- Un matrimonio de ancianos donde vive hija y yerno y existen situaciones de maltrato hacia los primeros, con denuncia interpuesta por Servicios Sociales.

- Joven de 23 años acogido desde su infancia por su abuela, con conductas violentas hacia el mobiliario de la casa, no aceptan intervención psicológica.

- Joven de 15 años que convive con madre discapacitada y hermana, que lleva a cabo agresiones físicas y psicológicas con las dos.

- Joven de 17 años que es violento con el resto de personas que conviven con él y del que había sospechas de posible trastorno, no diagnosticado, con mucho tiempo de intervención en Servicios Sociales.

- Joven de 14 años que ejerce violencia hacia los padres desde la infancia, llegándoles a agredir físicamente a ambos, con abandono escolar y consumo frecuente de hachís.

- Hijo de familia monoparental que agrede al padre por enfado/rabieta de situaciones que el padre no ha sabido explicar adecuadamente. El hijo se encuentra frustrado por no entender dichas situaciones y se comporta de manera violenta con su padre.

- Adolescente con graves conflictos con su madre desde hace tres años y que derivan en agresiones mutuas.

Una vez detectadas estas situaciones de violencia comentadas, salvo en dos casos (en donde no existían otros recursos), las profesionales encuestadas no han intervenido terapéuticamente con menores ejecutores de violencia en los servicios donde trabajan en función de las respuestas emitidas en la **pregunta 5**, han derivado los mismos a otros servicios profesionales de intervención.

Subdimensión nº 3 a analizar: *Consideración hacia otros profesionales de la terapia en violencia.*

Variables a analizar: **derivación de casos de violencia ascendente y seguimiento de los mismos, una vez derivados, líneas de coordinación con otros profesionales y consideración que tienen sobre el tratamiento terapéutico en violencia familiar.**

En cuanto a la **pregunta 6**, el relativo pesimismo con el que algunas de las encuestadas responden sobre la eficiencia o no de la intervención terapéutica (2 de las encuestadas), al indicarnos que: - “no conozco casos en donde la intervención haya posibilitado una mejora sustancial de la relación a nivel familiar”, se contrapone con la ilusión y aceptación de la intervención en este campo y con las enormes expectativas de quien nos indicaba que: - “apenas comienzo a descubrir esta temática y todo me parece interesante. No puedo, por el momento, aportar mucho en relación a la séptima pregunta”, que hace referencia a la reflexión sobre cualquier aspecto interesante dentro de este mundo. A nivel general, apoyan la intervención terapéutica como uno de los medios más eficaces para el trabajo en violencia ascendente, coincidiendo, la mayoría de las encuestadas, en que el tratamiento psicológico “es positivo para que las familias envueltas en una situación de violencia puedan mejorar”, resaltando como aspectos más interesantes los siguientes:

- “Debiera ser obligatoria tanto para agresor como para víctima”.
- “Sólo se dispone, en algunos casos, de recursos de atención a víctima de maltrato de género”.

- “Cualquier oportunidad de mejora es positiva a nivel familiar”.
- “Permite modificar conductas y concienciar tanto a agresor como a víctima”.
- “El cambio en el adolescente violento, a través de la terapia, es lento pero positivo”.
- “Supone un análisis alternativo a la situación y unas estrategias diferentes a las que las familias utilizan”.
- “Posibilita refuerzos positivos para la mejora de la autoestima de la víctima, eliminando el sentimiento de culpa”.
- Etc.

Existiendo un gran número de trabajadoras sociales (25 en total) que coinciden en afirmar que: - “han observado y realizado el seguimiento de varios casos, que tras la terapia psicológica han mejorado muy positivamente”. Cabe mencionar a una de las alumnas que es psicóloga clínica y terapeuta familiar que sitúa la importancia de la intervención en: - “trabajar sobre los mitos y las creencias que poseen las familias que les hace interiorizar un discurso patológico que hay que reestructurar”.

Ante la petición expresa sobre que reflexionaran aspectos que les resultaran importantes dentro de la terapia, en la **pregunta 7**, no han existido muchas propuestas, sin embargo vamos a resaltar aquellas que han sido relevantes:

- Uno de los aspectos más importantes de los que se resaltan es la prevención, tanto para padres como para hijos, para no tener que llegar a estas situaciones de violencia.
- “Debiera ser una conjunción entre intervención social, educativa y psicológica”, nos comenta una encuestada.
- Se percibe, por parte de una de las encuestadas, un aumento de los casos de violencia ascendente a nivel familiar, sobre todo en casos de separación de los padres o desarraigo. Y en ocasiones, según nos comenta: - “cuando existen medidas

por parte de Fiscalía, éstas no ayudan a la intervención psicosocial que se realiza con dichas familias”.

- Existe, según otra encuestada: - “falta de información de la población en general, por parte tanto de padres como de hijos. Habría que poner en marcha mecanismos judiciales y/o institucionales ante estas situaciones que fueran efectivos y que se trabajara con mediadores familiares dentro del propio ámbito familiar, con todos los integrantes de ésta”.

- “Es un tema tan complicado que desde las diferentes disciplinas no se consiguen los resultados esperados”, destaca otra de las profesionales.

- “Creo que los equipos de atención a menores-adolescentes son todavía muy escasos, cosa que se ha agravado con la crisis, donde encima están despidiendo a profesionales que forman estos equipos”.

- “Es de vital importancia en la educación a nivel escolar, donde se pueden prevenir ciertas situaciones trabajando con los menores”.

- También se nos comenta textualmente: “tengo la esperanza de que con las nuevas generaciones que han recibido una formación más igualitaria entre sexos, las situaciones de violencia se reduzcan o desaparezcan”.

- “No hay concienciación a nivel general de trabajar con los agresores y se debería reflexionar sobre los modelos educativos existentes a nivel social y entre padres e hijos a nivel particular”, como última respuesta reseñable.

A tenor de este análisis de datos, que acabamos de realizar, surgen una serie de resultados que vamos a abordar en el capítulo siguiente, que obtenemos teniendo en cuenta las dimensiones, subdimensiones y variables del estudio.

Capítulo IX. RESULTADOS OBTENIDOS

“Una vez recogidos y analizados los datos, el investigador está en condiciones de dar respuesta a los problemas que se había formulado. La interpretación de los resultados debe integrarse en el marco teórico preciso para poder proponer las acciones oportunas a llevar a cabo” (Pérez Serrano, 2002, p. 124).

En base a las técnicas e instrumentos utilizados en este estudio y toda vez que hemos realizado la recolección y análisis de datos, es momento de realizar una interpretación de los resultados que hemos ido obteniendo en base a las dimensiones, subdimensiones y variables de este estudio de cada una de las técnicas utilizadas, a través de cada uno de los instrumentos “puestos en juego” en esta investigación.

9.1. Resultados de la observación participante

“El abundante y pluridisciplinar campo de la «investigación cualitativa» crece rápidamente y depende cada vez más del trabajo de campo por medio de la observación participante como el sine qua non de su desarrollo profesional” (Greenwood, 2000, p. 28).

A tenor del análisis de datos realizado en el capítulo anterior y teniendo en cuenta el **objetivo nº 1** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y dentro de la dimensión expectativas de los profesionales que trabajan con menores violentos sobre su posible reeducación, a través de esta observación participante, los primeros resultados, teniendo en cuenta la subdimensión *tipo de comunicación entre los profesionales y los menores durante su convivencia* y las variables descritas en dicho análisis de datos, nos dicen que, en primer lugar, la comunicación, a nivel general, entre educadores y menores es de respeto mutuo, de hecho en la mayoría de los momentos convivenciales existe un clima socioafectivo sin tensiones, con mensajes de respeto mutuo entre profesionales y menores y entre éstos últimos, aunque eso no es excluyente para dar a conocer que los menores en muchas ocasiones responden con cierta agresividad sin haber ocurrido una circunstancia conflictiva anterior que pudiera explicarlo, o sea, podemos decir, que sobre todo cuando están en grupo, contestan como si tuvieran que *defenderse* de un posible ataque.

En muchas ocasiones los mandatos y las imposiciones son la forma de comunicarse por parte de los educadores a la hora de solicitar que los menores cumplan con sus responsabilidades. Los menores responden con frecuencia con negativas ante estos mandatos y a raíz de ahí existen conflictos dialécticos entre el menor que ha recibido el mandato y el educador que lo ha realizado. Por lo tanto, existen carencias a la hora de proponer tareas, actividades, horarios, etc., por parte de los educadores, quienes, salvo en contadas ocasiones, no hacen uso de los “mensajes yo”, que se definen como aquellos que se envían en primera persona y “se utilizan para definir el origen personal de los sentimientos que se experimenta,

de las opiniones que se expresan y de los deseos y preferencias que se tienen, todo ello sin evaluar o reprochar la conducta de los demás y facilitando la expresión de las diferencias y del desacuerdo” (Troyano y Carrasco, 2006, p. 9).

Las amenazas, chantajes y subidas de tono por parte de los educadores hacia los menores ascienden en la medida en que el enfado de éstos se hace más patente, intentando utilizar estos recursos como medida de amedrentamiento. Dichas amenazas y chantajes tienen que ver con futuras actividades que los menores podrían desarrollar en circunstancias *normales*, es decir: paseos en el fin de semana, pagas, salidas de tarde, salidas a ciber, salidas a piscina, etc. Existiendo tres educadores que poseen la capacidad para alejarse de la situación y posteriormente hablar con los menores, cuando éstos se encuentran más calmados. De esta manera, es relativamente frecuente observar conflictos entre educadores y menores que llevan consigo luchas de poder favorecedoras de escaladas simétricas de interacción, que, en alguna ocasión, acaban en descalificaciones mutuas entre menores y educadores, de esta forma coincidimos en este análisis totalmente con la psicóloga del centro de menores Inmaculada Gutiérrez Cabrera, con la que llevamos a cabo una entrevista recogida en el anexo Vb.

A tenor del análisis de datos y teniendo en cuenta el **objetivo 2** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión intervención de los educadores que mitigan o reproducen el proceso violento, la primera subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de esta observación participante, es el *sentimiento de apego que los menores experimentan con los educadores*, centrándonos en una serie de variables ya mencionadas en el anterior capítulo.

El apego, se define como una “*vinculación afectiva intensa, duradera, de carácter singular, que se desarrolla y consolida entre dos personas, por medio de su interacción recíproca, y cuyo objetivo más inmediato es la búsqueda y mantenimiento de proximidad en momentos de amenaza ya que esto proporciona seguridad, consuelo y protección. No se trata de un sentimiento inmaterial, sino de*

conductas observables que comienzan de manera refleja” (Bowlby 1999, En González Ruseek, 2003, p. 7)

El apego entre los menores y los educadores es significativo, cada menor tiene como referencia a un tutor, como podemos ver en el Anexo I de esta investigación, tanto a la hora de comentarle pequeñas preocupaciones, como a la hora de tomar decisiones con respecto a sus vidas. Aunque no en todo momento los menores comunican de manera explícita sus emociones, temores, expectativas..., ni en todos los casos, los educadores se muestran capaces de detectar las verdaderas necesidades de los menores.

Entre los comentarios que realizan los educadores cuando no estaban los menores presentes, evidencian que no todos gozan del mismo status entre sus consideraciones, lo cual es percibido en el día a día por los menores y este estatus que asignan entre ellos se corresponde con el asignado implícitamente por los educadores.

Es evidente que los menores, tienen ciertas reticencias a encariñarse con los nuevos educadores, no en vano muchos de ellos provienen de otros centros donde habían dejado atrás educadores de referencia y habían sufrido un desapego prematuro de sus padres, por diferentes circunstancias, con lo cual, como elemento protector, evidencian cierta resistencia a “engancharse emocionalmente” a los nuevos educadores. Esa “tela de araña” se va rompiendo, en función del apego mostrado por los educadores y de las habilidades de éstos para ganarse la confianza de los menores y evidentemente posee gran influencia el carácter de los menores para posibilitar el acercamiento.

Las muestras de cariño: besos, abrazos, lenguaje cariñoso... no se hacen muy patentes entre algunos educadores y los menores, sin embargo en otras ocasiones, surgen muestras espontáneas por parte de los menores y también muestras de afecto diversas por parte de algunos educadores. Principalmente en momentos de “paz convivencial”. Aunque también algunos menores dan a entender este cariño del que

venimos hablando, sobre todo una chica, muestra su afectividad cuando pide perdón por alguna conducta negativa. Normalmente cada menor se apoya principalmente en su tutor, realizando más muestras de cariño hacia él mismo que hacia otros educadores.

Una vez realizado el análisis de datos, dentro de este **objetivo 2**, y de la dimensión anteriormente reseñada, la segunda subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de esta observación participante, es la *manera de contener las conductas violentas de los menores, por parte de los profesionales. Gestión de los momentos de enfado*, centrándonos en las variables anteriormente mencionadas.

Las frases que observamos en la tabla nº 18 confieren a los menores la idea de que son “chicos malos” que no cumplen con lo acordado, reforzando esta idea y sintiendo una cierta animadversión hacia la autoridad ejercida por el mundo adulto, en este caso por los educadores.

Aunque durante el tiempo que hemos permanecido en el centro no hemos presenciado ninguna sujeción, dos menores nos comentaron que si habían recibido desde su llegada al centro varias sujeciones para contrarrestar su conducta y los mismos la consideraban a la larga como una buena manera de controlarlos, con lo cual indirectamente se les transmite que a veces con ellos hay que actuar así, que no existe otra posibilidad, los mismos argumentos que ellos alegan en otros ámbitos de su vida, como por ejemplo en la calle, cuando suelen mostrar actitudes agresivas a la hora de referirse a otros menores con los que tienen alguna cuestión pendiente.

Existe, a nivel general, colaboración a la hora de abordar la problemática con los menores y los educadores intentan ponerse de acuerdo tanto en la forma de aplacar la conducta de los menores, como en el establecimiento de las consecuencias a estas conductas, aunque no siempre son respetadas entre educadores, ni ejecutadas de la misma manera sobre todo entre educadores de diferentes turnos. Los menores interpretan la descoordinación entre educadores como síntomas de fragilidad en el proceso educativo y les “anima” a seguir retando

las normas establecidas en el centro, bien es cierto que con unos educadores es más proclive que pase esto que con otros.

Al trabajar en pareja, los educadores toman decisiones conjuntas acerca de las dinámicas a realizar y de la organización de la mañana, la tarde o la noche, estando muchas de las tareas prefijadas de antemano por la normativización conjunta del centro que se recoge en el protocolo de actuación y que se van modificando por algunas necesidades detectadas y dependiendo del período del año. Normalmente en situaciones altamente conflictivas, los educadores intervienen en conjunto.

Como recogemos en *la imagen que los educadores poseen sobre los menores*, en el Anexo I de este estudio, éstos, a nivel general, intentan dar una imagen de autoridad sobre los segundos, que, según ellos, es muy valiosa para ganarse el respeto de los menores. Sin embargo, el reconocimiento de “momentos de horizontalidad” (de igualdad sin distinción de roles), tan importantes para nosotros como los “momentos de autoridad-verticalidad” (marcando el rol de educador-menor), no siempre son bien reconocidos por los educadores, por exceso o por defecto, es decir, no en todas las situaciones reconocen cuándo y por qué tienen que ejercer la autoridad y cuándo y por qué tienen que “ponerse a la altura de las demandas del menor”.

Se suele confundir, entre los educadores, el significado del valor de respeto y en muchas ocasiones, implícitamente, desean sumisión de los menores a sus mandatos, más que respeto de éstos hacia sus posibles propuestas. Por tanto, como acabamos de mencionar, apuestan por un tratamiento hacia los menores *vertical* y cuando los menores reclamaban cierta *horizontalidad*, no siempre es detectada por los educadores, existiendo acciones incongruentes y ambivalentes entre la imagen que quieren mostrar ante los menores y su manera de proceder, es decir, en ciertas ocasiones los educadores actúan de una manera u otra dependiendo de factores como: si el otro educador estaba presente o no, del menor del que se tratara, de la afinidad con el menor al que interponer la consecuencia, del momento emocional del educador... Esto conlleva confusión de los menores, porque aunque se refleja la

idea de que todo en el centro está consensuado entre educadores la praxis de cada uno es muy distinta a la de los otros y por otra parte posibilita pérdida de confianza de los menores sobre los educadores ya que sienten “miedo” de exponer cualquier problema al no saber si en ese momento les van a reprender o no.

Existe un educador de referencia, para los otros educadores y para los menores, cuyas creencias sobre la educación de los menores consisten en valorar la disciplina, el orden, el mandato y el autoritarismo como las formas proclives para controlar a los menores. Las acciones de este educador no son cuestionadas por ningún compañero, por el simple hecho de que es el que más tiempo lleva en el centro e igualmente había sido un menor protegido en su infancia. Incluso si se proponen otras medidas alternativas “corres el riesgo” de que te etiqueten de “blando”.

Una vez realizado el análisis de datos, dentro de este **objetivo 2**, y de la dimensión anteriormente reseñada, la tercera subdimensión de la que obtenemos resultados, es *el análisis de la situación y aplicación de consecuencias ante las conductas violentas de los menores, por parte de los educadores*, centrándonos en las variables anteriormente mencionadas en dicho análisis de datos.

Aunque está estipulado en el protocolo de actuación interna, cada educador propone consecuencias distintas ante conductas negativas de los menores, siendo incongruentes en muchos casos a la hora de interponer las mismas tanto en el momento, como en la ejecución como en el cumplimiento. En muchos casos las consecuencias son injustas, según otros educadores y según los menores, sin embargo son pocas las veces que los educadores reconocen sus errores, ya que piensan que esto es un síntoma de debilidad ante los menores. Las consecuencias al no ir en consonancia, en ocasiones, con lo que los menores han dejado de hacer, lo que han roto, con la falta de responsabilidad que han tenido o con el insulto que han cometido, no son en sí mismas reparadoras ya que no implican un *costo de respuesta* hacia el menor en función de lo que han roto, de lo que han dejado de hacer, de su falta de responsabilidad o del insulto que han cometido. El educador

que más tiempo lleva en el centro (en su infancia fue menor acogido) suele cuestionar las consecuencias impuestas por los demás educadores cuando considera que no son demasiado “duras”, sobre todo si éstos son educadores “novatos”, potenciando la idea en los menores de que no todos los educadores saben lo que hacen y por tanto no todos los educadores merecen el mismo respeto ni el mismo nivel de atención.

En ocasiones las consecuencias no son ajustadas a la edad de los menores adolescentes, no tienen en cuenta su momento evolutivo y se proponen en función de consecuencias que los educadores “sufrían” cuando eran menores, lo que no favorece en nada una intervención contextualizada.

En lo relativo a la actitud de los menores, queda patente que muchos de los educadores se toman estas actitudes como algo personal, como si los momentos de enfado de los menores se debieran a un “ajuste de cuentas” hacia ellos, siendo en pocas ocasiones capaces de diferenciar la conducta problema de los menores, de lo que son los menores en sí. Las atribuciones sobre la conducta de los menores, son bastante parecidas a las que pueden realizar padres y madres, en las terapias, hacia sus hijos con problemas conductuales.

No sabían “externalizar” el problema para poder diferenciar los sentimientos que los menores les inspiraban de los que provocaban los actos disruptivos de los mismos (Santiago Almazán, 2008). Es clave esto para poder tener una buena dinámica de relación entre menor y educador.

Teniendo en cuenta el análisis de datos del **objetivo 3** de esta investigación y la dimensión estado emocional de los menores ante sus conductas violentas, la primera subdimensión de la que obtenemos resultados (en este objetivo), a través de esta observación participante, se corresponde con las *situaciones de ansiedad vividas por los menores*, centrándonos en las variables ya descritas.

Muchas de las preocupaciones de los menores giran en torno a la presión social que existe a nivel material, ya que si no poseen los bienes materiales que les dan status a los mismos dentro del grupo de iguales se sienten en desigualdad con respecto a quienes si los poseen.

Por otra parte, en general, aunque no lo evidencian, se encuentran bastante frustrados y temerosos con qué sería de ellos a nivel de trabajo y si van a tener una fuente de ingresos mayor, aunque dejan en manos de los educadores todas las decisiones que tenían que ver con su futuro trabajo. Podríamos decir que se sienten poco cualificados para desempeñar una labor determinada. Y aunque, a nivel general, dan a entender que saben de todo, el trasfondo de sus pensamientos giraba en torno a un cierto automenosprecio, variando de un menor a otro. Esto da fuerza a la idea de que tendemos a comportarnos como la persona que creemos que somos, por lo que creemos que somos capaces de hacer, máxime en la etapa de la adolescencia, ya que los menores se ven de distinta manera en función de las situaciones que viven en su día a día. Por tanto a la hora de tomar decisiones se muestran dubitativos porque no se veían con la capacidad de afrontar las consecuencias a esas decisiones, ni los educadores potencian que ese pensamiento sobre ellos mismos cambie, más bien hacen por ellos lo que ellos mismos debieran hacer, reforzando negativamente esa posible toma de decisiones.

La segunda subdimensión de la que obtener resultados, dentro de la dimensión anteriormente expuesta correspondiente al **objetivo nº 3**, no es otra que las **situaciones de rabia vividas por los menores**, centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

“La ira es una emoción caracterizada por una sensación de enfado, furia o deseo de venganza. Generalmente se manifiesta contra los demás en forma de agresión física y verbal. Surge cuando no sabemos resolver situaciones importantes de nuestra vida que por su contenido emocional son relevantes para nosotros, y las respuestas que damos son exageradas y desproporcionadas y generan unas consecuencias negativas tanto para nosotros como para los demás” (Graña Gómez y Rodríguez Biezma, 2010, p 117-118). Las frecuentes escaladas de ira, por

multitud de motivos: desacuerdos con educadores, no conseguir lo que quieren, desacuerdos con compañeros, reacciones espontáneas por recuerdos, etc., no siempre son gestionadas de manera eficiente por los educadores del centro, ya que en algunas ocasiones, en el momento de la escalada de la ira, realizan comentarios que añaden más “leña al fuego”, provocando mayor ira en los menores, lo que refuerza la conducta de éstos en otras situaciones de convivencia. Con estas reacciones de los educadores, los menores ya poseen información para, en situaciones parecidas, desestabilizar a los mismos.

En estas escaladas de ira, verbalizan constantes desaprobaciones hacia la actitud de algún compañero o hacia el mandato de algún educador, llegando en algunos casos a insultar. Es decir, cuando se enfadan, realizando o no una conducta agresiva, justifican su enfado, lo que nos hace descartar algún tipo de psicopatía.

Las situaciones de intolerancia a la frustración en los menores, básicamente, giran en torno a cuando no se “salen con la suya” ante una determinada situación y la interpretación suele ser que el educador quedaba por encima de él o ella. Entre ellos se enzarzan en peleas ante cualquier situación, demostrando una predisposición por solucionar sus conflictos de manera agresiva, necesitando de la ayuda de los educadores para resolver las situaciones conflictivas. Salvo contadas ocasiones, no llegan a realizar actos violentos graves o que causen un daño real a educadores o compañeros. Esta intolerancia a la frustración, ante situaciones diversas, les lleva en no pocas ocasiones al poco control de sus actos y a una irritabilidad continua que les imposibilita tomar decisiones “acertadas”.

De todas maneras no siempre se frustran ante situaciones donde no se “salen con la suya”, depende de otros factores a tener en cuenta, como: el estado emocional del momento o la motivación por realizar otra actividad que no podrían hacer si eran penalizados. El procedimiento para pedir perdón no es el mismo en todos los menores, existiendo aquellos que lo expresaban tácitamente y aquellos que realizaban acercamientos paulatinos a educadores u otros compañeros para reparar

el daño hecho, a través de esa disculpa se completa el ciclo de la ira en varias ocasiones, quedándose en la fase de “tensión” en la mayoría de situaciones.

A raíz del análisis de datos y de la dimensión que venimos analizando en este **objetivo nº 3**, la tercera subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de esta observación participante, hace referencia a los *momentos de alegría vs momentos de tristeza de los menores en el centro donde viven o en las interacciones con sus iguales*, centrándonos en una serie de variables ya comentadas en dicho análisis de datos.

A nivel general, los menores son poco expresivos a la hora de mostrar sus ilusiones, satisfacciones, inquietudes..., aunque la transición de la tristeza a la alegría, en no pocas ocasiones discurre en breves espacios de tiempo. Esto está muy relacionado, entre otras cosas, con la personalidad de los mismos, ya que existe un grupo de menores con bastantes rasgos de introversión, salvo una menor, informante clave, que es bastante expresiva y demandante de todo aquello que considera que le puede hacer más feliz, aunque a veces son incongruentes sus peticiones. Precisamente, es la menor mejor considerada por el grueso de los educadores, quienes coinciden en afirmar que es la menor con mayores posibilidades y con mayores expectativas de futuro.

Uno de los menores vive en una traslación constante de emociones, y pasa de la alegría a la tristeza frecuentemente. La tristeza, la impotencia, la rabia, las muestra normalmente a través del llanto y la alegría a través de sonrisas y abrazos, sobre todo a su tutor, aunque también al educador que estuviera en ese momento junto a él. *“La vida emocional de los adolescentes se caracteriza por la polarización afectiva: los estados pueden cambiar en cuestión de minutos, oscilando entre: dependencia-independencia; amor-odio; idealista-espiritual-materialista exigente; individualista exagerado-miembro sumiso de su grupo; energético imparable-“pasota” pasivo; austero-exquisito”* (Kreuz, 2011, p. 145).

Teniendo en cuenta el **objetivo 5** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión carácter introvertido en los menores violentos, la primera subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de esta observación participante y teniendo en cuenta el análisis de datos, se corresponde con *situaciones en donde los menores no expresan su malestar*, centrándonos en las variables anteriormente descritas (aparecen recogidas en el análisis de datos y en la tabla nº 10).

Esta subdimensión está intrínsecamente relacionada con la subdimensión anterior en tanto en cuanto ambas describen emociones y la capacidad para evidenciarlas en la convivencia diaria. Salvo dos menores, una chica, informante clave y un menor al que en el Anexo I aludimos como “el menos respetado” en el centro, a los demás les cuesta bastante expresar sus emociones, intentando no demostrar cuando se sienten mal, ni comentar sus preocupaciones, miedos, etc.

Las preocupaciones las muestran con enfados porque, generalmente, es el mecanismo utilizado para dar a conocer la situación emocional que cada cual posee, salvo un menor que en lugar de mostrarlo a través de enfado, deja pasar las situaciones problemáticas en su día a día sin asumirlas y sin verbalizarlas, entre otras cosas por su carácter introvertido y por otra parte por su miedo a las “represalias”, aunque éstas al final le suelen pasar factura igualmente.

El hecho de ser en su gran mayoría menores introvertidos les condiciona a la hora de recibir halagos por parte de los otros menores y sobre todo por parte de los educadores, de tal manera que se suelen sentir “avergonzados” cuando se ven como el centro de atención de dichos halagos.

Una vez realizado el análisis de datos y teniendo en cuenta el **objetivo 5** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión anteriormente descrita, la segunda subdimensión desde la que obtenemos resultados, a través de esta observación participante, se corresponde con el *desenvolvimiento de los menores*

en situaciones cotidianas y resolución de las mismas, centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

Existen dos menores “altamente” conflictivos y bastante impulsivos, que generalmente provocan mayor cantidad de conflictos no sólo con otros menores sino también con los educadores. En la mayoría de las ocasiones en los conflictos median los educadores y suelen acabar con consecuencias punitivas para los menores, no observamos ningún altercado con consecuencias físicas graves para menores ni para educadores. A estos conflictos van unidos las causas pendientes con la ley fuera del ámbito del centro, que no son tratadas de ninguna manera por parte de los educadores, simplemente los mismos se basan en que los menores asuman las consecuencias de lo que dicte la ley, dando por hecho que si los problemas vienen desde un ámbito externo, ellos no tienen ningún tipo de implicación, ni responsabilidad en los mismos.

Durante la estancia en el centro podemos comprobar cómo los menores actúan de manera muy cordial con una nueva integrante que se incorporó un par de semanas después de que comenzáramos a trabajar en el mismo. Todos intentan ganarse la confianza de la nueva integrante del centro a través de respeto, de diálogos frecuentes con alabanzas y llevando a cabo favores hacia esa persona que no concedían a los otros menores. Esta nueva integrante establece una “especial” alianza con la otra chica del centro, quien se convierte en su confidente y en su “protectora” y al poco tiempo comienza una relación sentimental con uno de los menores del centro. El ritual de “reconocimiento” es muy esclarecedor a la hora de observar la conducta de los menores en diferentes situaciones novedosas de convivencia. Cumpliéndose la premisa de que todos queremos ser aceptados y para ello podemos poner en juego herramientas que no usamos habitualmente. En la adolescencia ocurre esto con mayor frecuencia porque *“es ahí donde se construye la personalidad, cuando el adolescente no tiene su identidad formada busca la aprobación de los otros. La personalidad del uno más la del otro se complementan creando la identidad grupal”* (González, 2008, En López Arias, 2008, p. 1). A esto

se le une el componente sexual, donde existe un mayor estímulo para los menores de ser aceptados y poder compartir con esta menor, experiencias en este plano.

Todas las acciones de los menores descritas en el análisis de datos definen la identidad individual de los mismos y fomentan una identidad de grupo, en un proceso de retroalimentación *identitaria* recíproco, de tal forma que existen acciones de identidad individual que favorecen la identidad grupal y viceversa.

Conviene hacer hincapié en que cualquier acción propia del período evolutivo de la adolescencia, llevada a cabo por estos menores, es sobredimensionada por los educadores, catalogando y patologizando dichas acciones, lo que favorece una situación de conflicto más o menos constante y el hecho de que los menores se sientan continuamente enjuiciados.

Teniendo en cuenta el **objetivo 5** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión anteriormente descrita, la tercera subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de esta observación participante, se corresponde con el *nivel de asertividad mostrada por los menores en momentos de tensión*, centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

Por esa necesidad de aceptación que venimos comentando, es por lo que, en muchas ocasiones, los menores llevan a cabo acciones que les reportan un refuerzo bien por parte de los educadores o por parte de otros compañeros, aun a pesar de que algunas de estas acciones les supone un esfuerzo extra y las realicen con cierto desagrado. En muchas otras situaciones en las que los menores no están de acuerdo con los educadores, por las razones que sean, guardan silencio y normalmente les hacen ver sus desacuerdos de manera desajustada y agresiva. Podemos decir que van acumulando muchas pequeñas frustraciones que finalmente canalizan de manera incorrecta, llegando a una situación de explosión ante “desencadenantes insignificantes”.

En relación a su capacidad para dar respuestas ajustadas a las situaciones vividas, hay que comentar que los menores van de un estado de pasividad a un estado agresivo, apareciendo en muy pocas ocasiones una respuesta asertiva y equilibrada a las situaciones que están viviendo. Aunque esto depende, en gran medida: del educador que se encuentre en ese momento, del lazo de unión que tengan con otro compañero, de la situación vivida..., por lo tanto los mensajes “yo” apenas existen, aunque como hemos indicado anteriormente tampoco son usados de manera frecuente por los educadores cuando se dirigen a ellos. Recurriendo en sus diálogos a las imposiciones y al mando directo, como bien hemos podido comprobar en la subdimensión *tipo de comunicación entre los profesionales y los menores durante su convivencia*, del objetivo nº 1 de esta investigación.

La asertividad la podemos entender como “*la habilidad de expresar nuestros deseos de una manera amable, franca, abierta, directa y adecuada, logrando decir lo que queremos sin atentar contra los demás. Negociando con ellos su cumplimiento*” (García Higuera, 2007, p. 1), con lo cual teniendo en cuenta el contexto donde se desenvuelven los menores, el pasado de desapego y de carencia de referentes paternos que han experimentado y el escaso “feedback asertivo” en la comunicación educadores-menores, es loable considerar que las actitudes pasivas o agresivas sean las más frecuentemente utilizadas por la mayoría de los menores en sus relaciones socioafectivas, máxime cuando los educadores en lugar de trabajar específicamente dichas respuestas asertivas, a través de programas de interacción, reprenden a los menores por sus actitudes, sin dar una alternativa de mejora a las mismas.

Teniendo en cuenta el **objetivo 9** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión esquemas y estereotipos sociales y relación con la conducta violenta de los menores, la primera subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de esta observación participante, se corresponde con los *prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y cómo los hacen patentes*, centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

El concepto de violencia no lo describen de manera clara, sino que lo conciben de una manera difusa, y aun a pesar de saber que provoca consecuencias graves para las personas, no dudan en mostrarse violentos ante situaciones que no saben manejar de otra manera. En esta conceptualización no ayuda mucho la actitud de los educadores ya que no existe un tratamiento preventivo en el centro, simplemente se interviene, de manera disuasoria, cuando estos capítulos violentos ocurren.

A pesar de que cuando los menores ejecutan una acción violenta la minimizan, la justifican o en primera instancia la niegan, no dudan ni un sólo momento en defender que ante cualquier problema que puedan tener en el centro o fuera del mismo, golpear a la otra persona con la que tienen el problema es una buena elección para conseguir el respeto de los demás.

Teniendo en cuenta el **objetivo 9** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión anteriormente mencionada, la segunda subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de esta observación participante, se corresponde con *escala de valores que guían la conducta de los menores*, centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

Los menores que usan la violencia como medio para relacionarse en los diferentes ámbitos, están convencidos de que la única posibilidad de que “te respeten” es ser más fuerte que el otro y demostrarle “quién tiene el mando” y a “quién hay que temer”. En ausencia de otros alicientes vitales y de referentes paternos, estos menores encuentran una fuente de autoestima a través del acto violento en sí, prueba de ello se muestra en la tesis doctoral *Habilidades sociales y autoestima*, elaborada por Molina en la Universidad de Valencia, en donde se revela que muchos niños conflictivos tienen una autoestima muy alta, pero no por sus valores positivos, sino porque son los cabecillas de la acción violenta y antisocial, “los más duros, los que más pegan, los que más nervioso ponen al profesor, los que más coches queman...” (El País, 2000). Aunque ese “aporte” de autoestima adquirido a través de conductas violentas no es constante en el tiempo en tanto en

cuanto no son conductas constructivas que sean aceptadas de manera tácita por la sociedad, aunque sí en primera instancia por sus iguales. Ellos buscan “el respeto” de los demás de esta manera, intentan que un grupo de colegas los tengan como referencia a través de acciones violentas. Es un refuerzo que se suele conseguir con prontitud en los grupos de iguales en los que los menores violentos se desenvuelven y que por otra parte les confiere el status de “duro”.

Teniendo en cuenta el **objetivo 9** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión legitimación social de la violencia a través del grupo de referencia y del uso de los Mass media, la tercera subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de esta observación participante, se corresponde con la *legitimación social de la violencia e influencia en la conducta de los menores*, centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

En el centro, donde llevamos a cabo esta observación, las amenazas y demás conductas violentas se daban en presencia de otros menores, quienes implícitamente reforzaban sus conductas y en algunas ocasiones realizaban comentarios de reforzamiento explícito ante una conducta violenta de cualquiera de ellos.

“En la legitimación de la violencia intervienen una serie de procesos psicosociales que se retroalimentan (reforzándose unos a otros) y que en conjunto ponen de manifiesto que socialmente se comparten una serie de registros y de normas, que permiten que la violencia pueda ser utilizada en determinadas circunstancias en función de diferentes parámetros” (Fernández, 2008, p. 112).

Pese a todo lo comentado, los menores son plenamente conscientes de que golpear, insultar, chantajear, amenazar, etc., son conductas que llevan consigo consecuencias porque normalmente, a nivel social, los conflictos no se suelen resolver de forma violenta. Así que tratan de minimizar sus actos, cargando de responsabilidad a aquellos con quienes entran en conflicto y tratan de evadir la suya en un determinado proceso violento. La justificación es otro de los “mecanismos de defensa” que se suelen utilizar en cualquier acto violento y los menores

continuamente ejercen esa justificación cuando los educadores pedían responsabilidades a los mismos. *“Lo más probable es que cuando una persona ejerce la violencia trate de justificarse atribuyendo legitimidad al suceso dentro de la situación concreta de interacción”* (Fernández, 2008, p. 112). Si los menores no son observados o “pillados in fraganti” en la ejecución de la conducta violenta, intentan negar continuamente dicho acto. Para Echeburúa (2002) en el trabajo con maltratadores, independientemente de que sean menores o mayores y de que ejerzan violencia verbal o física, lo primero que habría que trabajar en cualquier programa de rehabilitación sería la *aceptación de la propia responsabilidad* y para ello conviene trabajar con los agresores: la negación, el olvido del problema, la minimización, la justificación, la atribución del problema a la otra persona, la atribución del problema a factores personales y la atribución del problema a factores externos.

Los mensajes implícitos en la sociedad, la falta de consenso a la hora de interponer medidas judiciales ante actos violentos de los menores, la permanencia en centros donde no se potencia una verdadera reforma socioeducativa, la influencia de los Mass medias (como veremos en la siguiente dimensión) y la falta de referentes adultos con conductas ejemplares, potencian que estos menores ejecuten actos violentos sin que las consecuencias a los mismos sean realmente reparadoras. Es evidente que, por sus características psicoevolutivas, estos menores sean más proclives a que los mensajes implícitos que potencia esta legitimación social les induzcan a determinadas acciones violentas, ya que se encuentran en un tránsito hacia la adultez, donde aún no tienen definida su personalidad, necesitando un proceso de identificación grupal para ir construyéndola.

Los menores del centro hacían suyos muchos de estos mensajes sociales y los aplicaban a su día a día, dando por bueno los mismos, sin cuestionarse de dónde parten estos mensajes y qué función cumplen a nivel social.

El ejercicio de violencia por parte de estos menores supone un proceso de identificación grupal que se retroalimenta a sí mismo, tanto es así que cuando uno

de los menores lleva a cabo cualquier tipo de acto violento hacia los educadores, casi siempre es justificado por uno o más compañeros. *“La identidad es, por encima de todo, un dilema. Un dilema entre la singularidad de uno mismo y la similitud con nuestros congéneres, entre la especificidad de la propia persona y la semejanza con los otros, entre las peculiaridades de nuestra forma de ser o sentir y la homogeneidad del comportamiento, entre lo uno y lo múltiple”* (Iñigue, 2001: p. 209). Podemos decir que las conductas violentas, en cierto modo, proporcionan a los menores una respuesta a quiénes son, ya que al menos siendo violentos son tenidos en consideración y llevan demasiado tiempo sintiéndose unos “nadies”.

Teniendo en cuenta el **objetivo 9** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión anteriormente mencionada, la cuarta subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de esta observación participante, se corresponde con la *influencia de los Mass media en la conducta de los menores*, centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

Los videojuegos versan sobre personajes de ficción que tienen que matar a una serie de enemigos para conseguir el objetivo del juego, sobre carreras de coches y motos, donde tienen que ir sorteando obstáculos hasta llegar a la meta o juegos de fútbol cargados de competitividad y que provocan situaciones de rabia entre los menores, quienes no aceptan perder, existiendo momentos tensos durante la partida, donde un menor acusa a otro de hacer trampas o comienza a insultarlo por estar perdiendo la misma. Las situaciones de agresividad que se viven son tales que en algunas ocasiones los educadores tienen que intervenir para que los menores no terminen agrediendo.

En muchas ocasiones los menores se expresan con las mismas expresiones que los personajes de videojuego, alabando la capacidad destructora de éstos a la hora de acabar con todos los enemigos. Durante el transcurso de las partidas, se identifican tanto con dichos personajes que existen momentos en donde la euforia es tan acentuada que da la sensación de que no saben distinguir entre realidad y ficción.

La adicción que los menores poseen a este tipo de videojuegos no era percibida como un problema sino más bien como una posibilidad de dedicar su tiempo a algo que verdaderamente les gusta, sin caer en la cuenta del perjuicio que esto lleva consigo en cuanto a relaciones sociales, rasgos identitarios, desarrollo psicoafectivo, etc. *“Lo habitual es que nos encontremos, en un primer momento, con adictos que si bien reconocen su afición, son más conscientes de las partes atractivas y no perciben claramente los perjuicios”* (De Vega Saenz, 2011, p. 222).

Por otra parte, las películas que suelen visualizar son casi siempre de acción y aunque existe un turno de elección para ver la tele, existen dos menores que ejercen presión para ver lo que ellos quieren, consiguiendo que así sea en algunos casos.

9.2. Resultados de las historias de vida

“El investigador aporta su interpretación, deja oír su voz al ordenar y recrear los textos de modo que el lector potencial pueda “experimentar” las vidas y acontecimientos narrados con autenticidad y coherencia, pero deberá evitar el riesgo de una excesiva intervención, que termine por manipular, cuando no silenciar, el discurso originario del informante” (Portela, Nieto y Toro, 2009, p. 204).

Teniendo en cuenta el **objetivo 4** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión antecedentes de violencia en las vidas personales de los menores, objeto de estudio, la subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de estas historias de vida, se corresponde con la *existencia de violencia de género, bullying u otro tipo de violencia en la experiencia vital de los menores*, centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

De las cuatro historias de vida elaboradas, en la historia **“De patito feo a cisne hiperprotegido”** es en la única donde el bullying ha condicionado la vida de la protagonista. *“La violencia escolar (bullying) es un fenómeno antiguo en las escuelas, pero poco estudiado en nuestro medio. Se refiere al conjunto de comportamientos hostiles que una persona o grupo de personas, abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero/a de forma repetitiva y duradera, con la intención de causarle daño” (Anemiya, Oliveros y Barrientos, 2009, p. 255).* El bullying en la vida de esta chica ha causado verdaderos estragos, ya que le ha impedido establecer una relación entre iguales normalizada a lo largo de la misma. Le hacía sentirse inmensamente frágil ante los demás, por ello no acababa de establecer relaciones sanas con sus compañeros. Sintiéndose inmensamente culpable por no saber reaccionar ante lo que le estaba ocurriendo. Sentía que estaba en el “ojo del huracán”, que todo el mundo se mofaba de ella, que nadie la comprendía y que nadie le iba a poder sacar de esa situación. A sus profesores, a sus padres y a sus hermanos no los sentía con la capacidad para poder protegerla, con lo cual se sentía desvalida, impotente. Pero extraordinariamente no les reprocha, en la

actualidad, nada a ninguno de ellos en ninguna de las entrevistas que conforman la terapia.

La capacidad de resiliencia de esta menor, actualmente adulta, se ha desarrollado poco a poco a lo largo de su historia vital y en la medida que ha comprendido que su vida depende sólo y exclusivamente de ella y de las decisiones que pueda tomar. Aun así, después de todas las experiencias expresadas en la historia de vida, cabe significar la gran fortaleza que la menor tiene para ir sobreponiéndose y normalizar su día a día. Aunque estas fuerzas “flaquearon” en un momento determinado cuando tomó la determinación de “acabar con todo”. Por aquel entonces se daban muchos de los factores propicios para que la menor siguiera victimizándose, en tanto en cuanto los padres la infravaloraban constantemente, se sentía “desplazada” en el colegio, le costaba exponer sus sentimientos, nadie le ayudó a reconocer la situación de maltrato en el colegio y le costaba bastante hacer nuevas amistades.

En la **tercera historia de vida**, pese a que el menor ha sufrido violencia tácita e implícita, no utiliza la violencia en su día a día y ha sido capaz de inhibir su frustración y de llevar una vida normalizada en casa de su padre, nunca se ha metido en ningún tipo de problemas ni en la calle, ni en el trabajo, ni en ningún ámbito donde interacciona con otras personas. Con lo cual se hace patente que en no todas las circunstancias quien ha sufrido violencia se “convierte” en ejecutor de la misma en su vida adulta.

Teniendo en cuenta el **objetivo 6** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión modelos educativos y violencia de menores, la subdimensión de la obtenemos resultados, a través de estas historias de vida, se corresponde con el *modelo educativo familiar en el que se está desarrollando el menor y cómo afecta en las conductas del mismo*, centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

En la **primera historia de vida**, “De la tiranía a la emancipación” (Anexo IIa), claramente se observa que el padre lleva a cabo un *modelo educativo intermitente* extremo con su hijo, en donde no existen unas peticiones coherentes hacia él mismo, mientras su madre apuesta por un modelo protector hacia su hijo. Por otro lado, el padre está condicionado porque nunca superó la separación de su ex-mujer, a la par de tener una adicción severa al alcohol, esto repercute sobre su manera de comportarse y sobre la manera de tratar a su hijo, quien manipula la situación a su antojo y crea indirectamente una situación de impotencia abismal en su ex-mujer, la cual se veía “*atada de pies y manos*”. El padre intenta conseguir el beneplácito de sus hijos a través de regalos, porque nunca ha sido capaz de crear un vínculo afectivo realmente fuerte con ninguno de ellos y durante el tiempo que vivieron juntos entorpecía constantemente la labor de la madre que si era bastante más coherente. El padre se olvida de ponerle límites y normas al hijo, porque está convencido de que su hijo es suficientemente inteligente para saber lo que tiene que hacer. Existiendo una *posición ambivalente* con la madre, y un *vacío relacional* con el padre, que en determinadas circunstancias se transforma en *escaladas simétricas*, cuando el menor no consigue lo que quiere, bien es cierto que con la madre no consigue tantos bienes materiales en relación a los que consigue con el padre. Con uno y con otro entra en luchas de poder, en el caso del padre cuando éste no aguanta más la situación y estalla ante la actitud del hijo y en el caso de la madre cuando ésta intenta corregir sus conductas.

Se trata de un padre *permisivo desapegado* y de una madre que cumplía el perfil de *exigente apegada*. El padre por tanto está “desenganchado emocionalmente” de su hijo y la madre intenta compensar esto, a través de un intento de exigencia sano y del apoyo emocional a su hijo, por lo tanto se muestra, en la práctica, como *apegada permisiva* (ya que sus demandas no eran llevadas a cabo por el hijo y al final cedía a sus chantajes) e *hiperprotectora*.

Por otra parte el *modelo intermitente* del padre y la *infrarreactividad* ante las situaciones conflictivas con el hijo posibilita que el menor ostente un mayor poder en el hogar paterno, exigiendo continuamente que el padre le conceda todos sus

deseos “materiales”, cuando el padre no aguanta más la situación, la *infrarreactividad* se transforma en *hiperreactividad* para tratar de que el menor corrigiera su conducta, lo que posibilita un mayor *descontrol* en el hijo que se traduce en frecuentes *escaladas simétricas* entre ambos. El padre intenta controlar la conducta problemática del menor pero éste en lugar de corregirla se enfrenta al mismo de una forma muy agresiva posibilitándose crisis de violencia verbal, de padre a hijo y de hijo a padre, cada vez más frecuentes.

La semilla patológica en esta relación triádica consiste en que cuando el menor presiona para conseguir lo que quiere no suele ser correspondido por parte de la madre, sin embargo el padre sí que accede a todas sus pretensiones, con lo cual el menor cada vez tiene más poder tanto en el hogar de la madre como en el del padre, al que finalmente dejó de acudir de forma periódica. Los límites convivenciales entre hijo y padre no están bien definidos y esto con el tiempo se ha generalizado a la convivencia con la madre.

En la **segunda historia de vida**, “De patito feo a cisne hiperprotegido” (Anexo IIb), el modelo educativo que impera en el ámbito familiar, sobre todo con ella, es el de la extrema protección y de esta manera sus padres intentan que su hija no continuara sufriendo todo lo que había padecido, existiendo un apego desmedido y en alguna medida patológico. Como recogen Laurent et. al (1997), “*este funcionamiento hiperprotector suele presentarse en progenitores que, por diversas razones (insatisfacción personal, conyugal, niños muy deseados -tardíos, adoptivos, etc.-, enfermos o frágiles, etc.) educan evitando cualquier frustración, lo que en consecuencia bloquea en los hijos e hijas el desarrollo de aprendizaje por inhibición, favoreciendo el autocentramiento y la falta de empatía*” (En Pereira y Bertino, 2010, p. 100).

La relación entre estos padres y la protagonista de esta historia transige entre el *vacío relacional*, ya que en muchas ocasiones la menor considera que sus padres no se interesan por sus necesidades, ni por sus inquietudes, ni por su vida en general

y la *escalada simétrica*, cuando la menor no aguanta más la presión a la que está sometida a nivel familiar y reacciona enfrentándose a sus padres.

Ésta es una de las *raíces* de la semilla patológica a nivel relacional, ya que necesita independencia para sentirse capaz de desenvolverse en su vida y sin embargo los padres instan a la misma a no emprender nuevos retos, por ese temor comentado. Sus padres se siguen sintiendo culpables por no haber ayudado más a su hija en aquellos momentos donde ella lo pasó tan mal. Siguen siendo bastante exigentes en relación a las demandas que le hacen a la misma y no interiorizan del todo que su hija es una persona adulta que tiene que desarrollar su vida de manera autónoma y siguen realizando comparaciones entre la actitud de ésta y la de los demás hermanos.

La exigencia de los padres hacia ella fomenta la semilla patológica en la relación entre éstos y su hija, ya que ella intenta hacer las cosas bien y sentirse bien consigo misma, pero no palpa el refuerzo a sus intentos de mejora por parte de sus padres, con lo cual entra en una *semi-indefensión* adquirida, no existiendo tampoco un apego equilibrado de los padres hacia ella.

En relación a los límites familiares, conviene recordar que la menor se sentía en inferioridad con respecto a sus hermanos desde pequeña y que sus hermanos reprochaban continuamente sus conductas y sus padres reforzaban estos reproches dándoles la razón, con lo cual se sentía en una posición de desigualdad con respecto a ellos. La normativización del hogar también estaba condicionada por una mayor exigencia hacia esta menor con respecto a sus hermanos (aún hoy sigue siendo relativamente así). En la actualidad, todo ello se ha paliado de alguna forma al sentirse ella más independiente y al encontrar un mayor equilibrio emocional en su día a día.

En la **tercera historia de vida**, “Entre la espada y la pared” (Anexo IIc), hay que significar que la educación del menor ha estado condicionada por los frecuentes arrebatos que, a lo largo de la historia familiar, la madre ha llevado a cabo con todos

y cada uno de los miembros familiares, que nos hace conferir la idea de que tras esos arrebatos existía un trastorno de personalidad no diagnosticado y por supuesto no tratado terapéuticamente. Aunque el padre, en cierta medida ejercía como un “filtro” de cierta protección hacía sus hijos, en realidad se veía superado por los acontecimientos, debido entre otras cosas a que su autoridad estaba eclipsada y su personalidad anulada y optó por marcharse para no seguir sufriendo. Esto podría haber deparado en una violencia agresión por parte de los dos con otro tipo de consecuencias para el seno familiar, pero no ha sido así, tal vez por la actitud de “cierta sumisión” del padre con respecto a la madre.

En este maremagno de contradicciones, en donde imperaba un *modelo intermitente*, inconsistente e incongruente, la *normativización* de la casa no estaba programada ni reglada, sino que iba en función del estado de ánimo que la madre poseía en un determinado momento, siendo más laxa y extremadamente flexible en los momentos estables y tremendamente *hiperreactiva* y exigente en los momentos donde se sentía mal y pensaba que todo el mundo la odiaba y que “todos sus males” eran producto de la incomprensión de sus hijos y marido hacia ella, según nos hace ver el menor con el que trabajamos. Ante esta hiperreactividad, el menor se inhibía para no potenciar las situaciones violentas, lo que propiciaba que la madre se pusiera aún más nerviosa y provocara a éste aún más, existiendo una *complementariedad rígida*. El *apego* con sus hijos estaba condicionado por los estados de ánimo cambiantes de la madre, comportándose en la mayoría de las ocasiones como *exigente/desapegada* y en otras ocasiones como *permisiva/apegada*. Mientras el padre vivía con sus hijos en un *vacío relacional* y se mostraba como *permisivo/desapegado*. La semilla patológica partía de las acciones de la madre hacia sus hijos, que estaban determinadas por su estado de ánimo ambivalente.

A parte de todo ello, como resulta evidente, estamos ante un caso de hijo *triangulado* debido a la lucha de poder que han establecido sus padres, sobre todo su madre, siendo utilizado como mediador en las disputas de la pareja o como cabeza de turco para descargar la tensión creada. “*Los hijos e hijas triangulados/as*

vendrían a suplir una función de apoyo, consuelo y alivio –no acorde a sus edades– a los cuales le son confiadas, en el caso de modelos con ambos padres las desilusiones conyugales e insatisfacción por el compañero y, en el caso de familias monoparentales, la sobrecarga y sensación de soledad sentida. Este aspecto puede, también, vincularse a la frecuente parentalización que se presenta en estos adolescentes” (Pereira y Bertino, 2010, p. 112). Con lo cual los límites familiares estaban difusos y la madre en muchas ocasiones establecía alianzas alternas con los diferentes miembros de la familia.

El menor vivenció todo el proceso violento de una forma intensa pero más o menos bien elaborada, mostrando unos factores resilientes muy a tener en cuenta, que le han ayudado a protegerse de todas las situaciones que ocurrían en su hogar y que han favorecido que actualmente sea un chico “normalizado”. Evocando el recurso resiliente definido como “control personal”, que no es ni más ni menos que la creencia de que a través de nuestras propias conductas se ejerce control sobre nuestras vidas y sobre el entorno que nos rodea, activando y desarrollando diferentes estados emocionales que favorecen la salud (Jiménez Ambriz, 2008).

La **cuarta historia de vida**, “El culpable no era yo” (Anexo IIId), nos adentra en una relación entre madre e hijo patológica desde varios años atrás. La madre nunca ha podido solventar la conducta del menor, incluso cuando era muy pequeño, como así nos hacía ver en las sesiones terapéuticas. Lleva a cabo un *modelo educativo intermitente*, en donde intenta poner cierto orden cuando cree que todo se le escapa de las manos, mientras tanto todas sus normas son laxas y muy permisivas con la actitud de su hijo y las conductas del mismo. Se muestra con una madre *apegada y permisiva*, o lo que es lo mismo una “madraza”. En realidad ella intenta exigir pero no sabe cómo fomentar que el hijo le haga caso y a la hora de imponer consecuencias tampoco es capaz de hacer que éste las cumpla.

Se dio una situación curiosa en esta historia de vida, ya que cuando todos los miembros de la familia vivían unidos, el estilo familiar imperante era el autoritario, en este modelo, como dice Pereira (2011a), “*cualquier rebeldía es sancionada con*

un incremento de los castigos, amenazas, humillaciones o violencia” (p. 101). Sin embargo, cuando el menor comenzó a vivir con su madre y su hermano, el estilo imperante era el permisivo, *“en el que no se establecen normas claras, ni hay un ejercicio consistente de la autoridad”* (Pereira, 2011a, p. 100).

Por otra parte, el padre, implícitamente, siempre ha culpado a la madre de todas las situaciones vividas con el menor y de alguna manera esto se lo transmitía a su hijo, quien siempre se ha posicionado a favor del padre en el asunto por ejemplo del divorcio. Posee la idea, inducida por el padre, de que la madre ha roto la familia, con su decisión de separarse. Toda esta situación supone una triangulación del menor, que se sitúa en la disyuntiva por un lado de ser mediador de las situación de sus padres y por otro lado ser objeto de descalificaciones entre ambos progenitores, esto le hace sentirse bastante mal y supone el inicio de la *semilla patológica*, ya que mientras peor se siente y más “en medio” en la relación entre sus padres, más situaciones de cabreo vive, ejerciendo actos violentos en el ámbito familiar. En muchas ocasiones esos actos violentos eran provocados con la intención de que el padre acudiera a casa de la madre, tras la llamada de ésta a tenor de su conducta, y una vez allí intentar que se “acercaran” a fin de fomentar una hipotética reconciliación. El padre en lugar de conciliar la situación y tratar de paliar las conductas de su hijo hacia su madre, se muestra, cada vez que acudía a casa, con conductas *hiperreactivas*, tratando, a través del mandato y de “sermonear” a su hijo que éste cambiara de actitud, llegando en muchas ocasiones a agredir verbalmente al menor, que en principio no se enfrentaba con él en estas situaciones, pero a medida que iba cumpliendo años iba desinhibiendo su respuesta, pasando de una relación marcada por la *complementariedad rígida* con el padre, a situaciones de *escaladas simétricas* continuas. Por ello el padre cumple un perfil claro de “dictador”, estando desapegado de su hijo y por otro lado siendo bastante exigente con él, con un nivel de hiperreactividad bastante acentuado que provoca miedo en el hijo, aunque en algunas ocasiones entran en las ya comentadas escaladas simétricas.

“El poder viene funcionando como la ley del más fuerte, oscilando entre el autoritarismo y la violencia. Cuando el adulto considera que ha perdido su poder

frente al joven, que no tiene autoridad, se siente impotente ante él. No sabe cómo controlarlo e imponerle límites, no es el más fuerte. Se asusta cuando el joven no responde a su poder” (Ojeda, 2011, p, 72).

Con la madre predomina el *posicionamiento ambivalente*, dándose una jerarquía disfuncional ya que en muchas ocasiones el hijo se encuentra en una posición superior a la madre porque ejercía violencia hacia ella, con lo cual los límites convivenciales giran en torno a este *ciclo sintomático* descrito. La madre no es capaz de restablecer un cierto nivel de normativización, el menor sale “victorioso” y ésta llama al padre, quien regaña continuamente al menor y cada vez con más frecuencia, en un tono alto, y por su parte el menor, cuando el padre le regaña, toma represalias verbales contra su madre, llegando en última instancia a un nivel de conflictividad muy elevado.

En estas historias de vida se observa que salvo en la historia “De patito feo a cisne hiperprotegido”, no existe correlación de estilos educativos entre padres, o sea si un padre es autoritario, la madre se muestra permisiva o hiperprotectora, si el padre es intermitente, la madre se muestra hiperprotectora, permisiva o autoritaria, etc., lo cual no implica que el estilo educativo común prevaleciente sea uno u otro.

Como hemos podido comprobar en estas historias de vida hay diversidad de estilos educativos familiares, existiendo 1 padre *intermitente*, 1 padre *hiperprotector*, 1 padre *permisivo* y 1 padre *autoritario*, igualmente existen 2 madres *hiperprotectoras*, 1 madre *permisiva* y 1 madre cuyo estilo educativo prevaleciente es el *autoritario*. Existiendo dos parejas, dos madres y dos padres, de los comentados (padre permisivo y madre autoritaria y padre autoritario y madre permisiva) cuyo estilo educativo común prevaleciente es el *intermitente*, aunque por separado ejerzan otro estilo diferente, como hemos podido ver en las historias de vida: “Entre la espada y la pared” y “El culpable no era yo”. Prevaleciendo en las otras dos historias de vida: “De la tiranía a la emancipación” y “De patito feo a cisne hiperprotegido” un estilo educativo familiar hiperprotector, siendo más

acuciado en la segunda historia de vida que en la primera, como ya hemos analizado.

Teniendo en cuenta el **objetivo 8** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión privación de libertad de los menores y su incidencia en la conducta violenta de éstos, la subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de estas historias de vida, se corresponde con los *altercados con uso de violencia que los menores protagonizan en el centro cerrado*, centrándonos en las variables anteriormente descritas.

En la **primera historia de vida**, “De la tiranía a la emancipación”, el hijo de la protagonista es un menor (actualmente mayor de edad) que estuvo internado en dos períodos distintos por acciones de violencia física y verbal respectivamente. Ejercía conductas manipulativas tanto hacia adultos como hacia iguales, en donde era considerado un “líder”. Pronto se hizo notar en el centro donde tenía el respeto de los educadores y de los otros chicos internados, salvo de algún otro que realizaba hacia éste insultos homófobos. Durante su estancia en el centro se mostró totalmente afable y comenzó a ganar privilegios dentro del mismo al poco tiempo, como así nos hace ver su madre. Esta aparente estabilidad conductual sólo se veía alterada en llamadas telefónicas a la madre donde continuaba exigiéndole que retirara la denuncia y privilegios materiales, igualmente cuando ésta lo visitaba al centro hubo situaciones de chantajes continuos y el momento de mayor frustración fue cuando en el juzgado le dijeron que la medida judicial que tenía que cumplir era mayor de lo que él esperaba, con lo cual en ese momento comenzó a insultar y amenazar tanto a educadores como al juez y a su madre. Se trata de un chico con unas habilidades sociales dignas de mención, pero a la par con una capacidad de chantaje y manipulación, en aras de conseguir sus objetivos, bastante reseñables. Podemos decir que su conducta durante la estancia en el centro sólo se vio alterada cuando las “cosas no salían” como él quería.

En el centro de menores de reforma, apenas tuvo altercados ni con otros menores ni con los educadores. Muestra inequívoca de que en determinados

contextos si sabía controlarse, mientras en el ámbito familiar utilizaba el descontrol para ejercer presión hacia su madre y conseguir sus objetivos. Él se considera más inteligente que el resto de menores que había en el centro, dando muestra una vez más de su egolatría. La madre piensa que el menor tiene un trastorno de personalidad que los profesionales no han sabido detectar y es ahí donde radica toda esta serie de conductas que ella nunca ha podido controlar.

Por otro lado, el protagonista de la **cuarta historia de vida**, “El culpable no era yo” (Anexo IId), el menor se mostró durante todo su internamiento de una forma estable y sin provocar ningún tipo de altercados ni en el centro ni fuera del mismo, incluso en momentos de frustración supo controlarse, prueba de ello se recoge en el Anexo IId, donde relatamos como el menor sufre un robo dentro del centro y pese a la tremenda frustración mantiene la compostura. Todo ello nos da una idea del ambiente y de la situación emocional que el menor vivía en su casa materna y que deparaban en que él mismo se mostrara agresivo eminentemente con su madre, sin embargo esa conducta no es generalizada en ningún otro ámbito donde se socializa.

El paso por el centro de menores, trajo consigo un sentimiento de profunda impotencia en el menor, que lo canalizó hacia su madre, a la que añoraba y por otra parte culpaba de que él estuviera allí y de haberle, de alguna manera, “destrozado la vida”, así pues posee un sentimiento ambivalente ante esta situación. Sin embargo, en *su interior*, quiere volver a tener una relación normal con ella, prueba de ello son las cuatro últimas intervenciones que hemos tenido con ambos, en donde nos propusimos una aproximación emocional de los dos y en donde cada cual expresara por qué se tomaron las decisiones que se tomaron y cómo era el estado emocional de cada uno. Posteriormente y a raíz de estas cuatro sesiones comienzan a comunicarse más, vía telefónica, y el menor, que ya había cumplido la mayoría de edad, de vez en cuando va a casa de su madre para estar con ella y con su hermano, a quien también echa mucho de menos.

A tenor del **objetivo 9** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión: esquemas y estereotipos sociales y relación con la conducta violenta de los menores, obtenemos resultados, a través de estas historias de vida, de las siguientes subdimensiones: **prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y cómo los hacen patentes** y por otro lado, **escala de valores que guían la conducta de los menores** centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

En relación a la **primera historia de vida**, “De la tiranía a la emancipación”, el hijo de la protagonista, cuando era menor de edad, no se responsabilizaba de ninguna de las acciones que llevaba a cabo, responsabilizando de ellas a todos los que estaban a su alrededor que, según él, no lo entendían, muy especialmente esto ocurría con su madre, según nos hace ver la misma. Y tras dos ingresos en el centro de reforma, seguía sin reconocer que su actitud había provocado todos estos acontecimientos. Aunque sabía perfectamente que había tenido parte de responsabilidad a la hora de que determinaran su ingreso en el centro de reforma, de hecho cuando cumplió la condena, la primera vez, dejó de emitir violencia física, pero seguía en su línea de violencia verbal, lo que no esperaba él que fuera motivo de un nuevo ingreso en el centro, evidenciando el mito continuamente de que la violencia verbal no es tan mala como la física.

En la **segunda historia de vida** hay que significar que la menor posee un concepto claro de violencia, sabe que ha sido *ejecutora* de la misma a la par que víctima y eso hace que sea muy sensible hacía este proceso. Se sentía desdichada por no ser capaz de parar el proceso violento que en ocasiones llevaba a cabo con sus padres, ni ser capaz de defenderse ante su grupo de iguales. Los mitos que reforzaban su victimización están relacionados con su sentimiento de debilidad con respecto a sus amigos. La externalización de su conducta problemática ha posibilitado que la menor tenga una imagen de sí misma más realista y menos destructiva, lo que le ha ayudado a controlar su ira y a dar a conocer cuando se encuentra enfadada.

La **tercera historia de vida**, “Entre la espada y la pared”, nos muestra a un menor que no presenta un perfil psicológico de maltratador, corroborado en entrevistas con el padre y hermanos, ya que nunca había tenido ningún problema con cariz violento fuera del ámbito familiar y nunca había intentado agredir a su madre ni a ningún otro miembro de la familia, además de que en el test de Echeburúa (1998) sobre los *mitos de la violencia familiar* mostrara que no posee un perfil violento.

En la **cuarta historia de vida**, el menor no se ve a sí mismo como una persona maltratadora, sin embargo reconoce que existieron capítulos difíciles en la convivencia con su madre. Posee mitos en torno a la violencia que refuerzan el uso de la misma. Su conducta está reforzada tanto por sus padres como por parte de sus amigos, toda vez que éstos sólo conocen la versión del menor sobre los conflictos familiares existentes y le incitan para que se independice de ellos.

La segunda dimensión de este **objetivo 9** hace referencia a la legitimación social de la violencia a través del grupo de referencia y del uso de los Mass media. De esta dimensión derivan dos subdimensiones tales como: *legitimación social de la violencia e influencia en la conducta de los menores* y por otro lado, *influencia de los Mass media en la conducta de los menores*, de las que obtenemos resultados centrándonos en el análisis de las variables anteriormente descritas.

Significar que para el menor de la **primera historia de vida**, minimizar el acto violento y justificarlo en función de las acciones de los otros es su estrategia más recurrida a la hora de abordar las situaciones violentas a posteriori. La protagonista de esta historia de vida, justificaba las acciones de su hijo, en el pasado, completando el ciclo de la violencia en sus tres fases: tensión, explosión y calma, ya que cuando el menor sabía que había hecho daño a su madre y sobre todo cuando necesitaba “algo” de la misma, realizaba un “ritual” de acercamiento para ganarse la confianza de su madre y que ésta minimizara las conductas del mismo, entrando en un proceso de victimización continuo.

En torno a su grupo de iguales, significar que el menor intentaba, según nos indicaba la madre, ocultar todo lo que ocurría en su día a día en casa, hasta que no pudo ocultarlo más al ser internado en el centro de menores. Sus “dotes” de manipulación le convertían en el líder de su grupo de iguales, teniendo mayor relación con chicas de su edad que con chicos. Tenía una relación correcta con ellos que sólo sufría crisis cuando él pretendía conseguir algo y los demás amigos no estaban dispuestos a “dejarse llevar”.

Este maremagno de conductas “patológicas” nos confiere la idea de que el menor pueda tener un trastorno de personalidad no diagnosticado, lo que de alguna manera puede condicionar muchas de sus reacciones manipulativas, poco empáticas y con poco sentimiento de culpabilidad una vez llevadas a cabo.

Es un chico, en función de lo que pudimos comprobar y de los testimonios de la madre, que está “mediatizado” por los bienes materiales, siempre intentando conseguir: ropa, ordenadores, mp3, teléfonos móviles, etc., todo aquello que según él necesita para tener una vida normal y cuando no lo conseguía, hacía patente su intolerancia a la frustración, ejerciendo violencia, que, en primera instancia era verbal y posteriormente se transformó en física. Esta conducta viene condicionada desde el momento de la separación entre los padres, ya que el padre se intentaba ganar su aprecio a través de regalos materiales, que pudieran conseguir complacerlo aunque sólo fuera a corto plazo.

En la **segunda historia de vida**, fueron las personas adultas que estaban a su alrededor quienes no supieron ejercer como protectores, minimizando el proceso de violencia que sus iguales estaban ejerciendo hacia ella, lo que llevó a esta chica a tener un estado de “indefensión” continuo, por un lado existía una negación implícita por parte del colegio y por otro lado una minimización explícita por parte de sus padres, como hemos podido comprobar en el análisis de datos. En este caso, el grupo de iguales legitimaba tácitamente la violencia que ejercían hacia ella, actuando como reforzadores continuos ante la situación de maltrato que día tras día

padecía, con lo cual sus compañeros le daban a entender que esta era la forma “normal” que la gente tenía de tratarla.

En su habitación tiene un espacio propicio para desconectar de situaciones estresantes ya que allí tiene su ordenador personal, por el que accede a relacionarse con los demás a través de las redes sociales, lo que en muchas ocasiones no es aprobado por sus padres, que ejercen una sobreprotección que influye totalmente en cómo ella se ve a sí misma. Es una chica introvertida, cuyos miedos versan sobre su capacidad para tener y “retener” a sus amigos, ya que se había sentido “utilizada” en muchas ocasiones por sus iguales. Controlar las situaciones de frustración le había conferido mayor estabilidad emocional, observándose ella de una forma mucho más positiva y transfiriendo esta imagen tanto a amigos como a familiares. Las redes sociales le han posibilitado desarrollarse socioafectivamente como nunca lo ha podido hacer en su *realidad*, en ese espacio siempre se ha sentido segura de sí misma y ha minimizado el miedo al rechazo que tan patentemente queda reflejado en su historia de vida.

El menor de la **tercera historia de vida**, incluso aun cuando ya no vive con su madre, justifica sus reacciones, no le guarda rencor por todas las acciones que le habían dañado, posee hacia ella un sentimiento de pena porque piensa que su madre viviendo así no era feliz porque al final todos sus hijos la iban a abandonar.

El protagonista de esta historia es una persona introvertida y pasiva que comenzó a relacionarse con su grupo de iguales de manera tardía, la convivencia “turbulenta” con la madre le hizo tener miedo al rechazo y miedo en general a que le pudieran hacer daño, hasta tal punto que, como comentamos en el Anexo IIC, iba a todos los sitios en bicicleta, por si la situación se complicaba para poder salir corriendo con mayor facilidad.

Sabía que había sido objeto de violencia por parte de su madre y en alguna instancia de su padre, aunque él no es en ningún caso una persona violenta, posee la capacidad de inhibir su frustración en situaciones de violencia descendente. No

juega con frecuencia a la videoconsola y prefiere compartir sus ratos de ocio con los amigos que le rodean haciendo otro tipo de actividades.

En la **cuarta historia de vida**, hay que significar que la justificación y minimización de los actos violentos es lo que más caracterizaba a este menor en las terapias cognitivo-conductuales que tuvimos la oportunidad de realizar con él en la primera fase de la terapia. Una vez que salió del centro de reforma, donde estaba internado, se mostraba más sensibilizado con el hecho de que había cometido acciones violentas hacia su madre e indirectamente hacia su hermano.

“En el ámbito de la conducta agresiva, entre los posibles mecanismos cognitivos mediadores destaca, por la atención que ha recibido recientemente, el esquema de justificación de la violencia. Este esquema hace referencia a la idea de que la violencia puede ser aceptable en ciertas ocasiones” (Calvete y Orúe, 2011, p. 426).

Su tiempo de ocio lo dedicaba a jugar horas y horas con la play, sobre todo a juegos de fútbol y de carreras de coches, lo que posibilitaba entrar en continuos conflictos con la madre, quien consideraba que tenía que hacer sus responsabilidades en el hogar y estudiar para sacar las asignaturas en el instituto.

Se trata de un chico introvertido con fuertes lazos entre sus iguales, quienes, debido a la versión que éste les había contado, no entendían que su madre le hubiera denunciado y le comentaban continuamente que ellos en su caso se hubieran marchado de casa, como hemos comentado. Con lo cual reforzaba su teoría de que la culpa de la situación no era suya sino íntegramente de sus padres.

A tenor del **objetivo 10** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión: terapia familiar como posibilidad de filtraje del proceso violento, las subdimensiones de la que obtenemos resultados, a través de estas historias de vida, son: **valoración por parte de los diferentes miembros de las familias sobre la**

utilidad de la terapia familiar y descenso o no de la conflictividad familiar, centrándonos en las variables descritas anteriormente en el análisis de datos.

En la **primera historia de vida**, a pesar de todos los acontecimientos comentados en torno al uso de la violencia por parte del menor hacia su madre, en la actualidad ese pasado no está condicionando determinadamente el presente, ya que ambos tienen una buena relación promovida también por el hecho de que la madre tiene una estabilidad vital y emocional digna de mención y tiene muy claro que sus vidas tienen que ser independientes. Aunque tras volver de Madrid el hijo sigue manipulando determinadas situaciones para conseguir beneficios materiales, después de haber “dilapidado” la parte de la herencia que su padre le había dejado. Es un chico que se sigue considerando más inteligente que todos los psicólogos que le habían tratado.

En todo este tiempo la madre ha sabido interpretar que las conductas de su hijo no dependen de su actitud hacia él, la cual siempre ha sido positiva, apostando por la conciliación y la asunción de responsabilidades. Ha sido capaz de desculpabilizarse de estas conductas y ese ha sido el camino que le llevó a tomar decisiones “duras” para ella, que a la postre le han posibilitado tener una vida mucho más estable.

En la **segunda historia de vida**, “De patito feo a cisne hiperprotegido”, hay que comentar que el día a día de esta chica es normalizado, no tiene tantos conflictos con sus padres como antaño, ha aprendido a distinguir que a veces ella tiene que tomar decisiones pese a que los padres no estén de acuerdo con ella. La madre aún se empeña en intentar hacer ver a todos que su hija necesita ayuda, que sus otros hijos se valen más por si mismos que ella, que no es madura y que necesita su apoyo y el de su padre constantemente, lo que posibilita que esta chica siga teniendo cierta dependencia emocional para no defraudarlos. Desde hace unas fechas la menor ha aprendido a externalizar las conductas de los refuerzos, o sea, ha aprendido a hacer las cosas a su manera, independientemente de que sus padres lo califiquen como positivo o como negativo.

Si existe en su vida alguna cuenta pendiente es sin duda el hecho de intentar construir y posteriormente consolidar sus relaciones de amistad, en donde no se sienta juzgada, ni traicionada, lo necesita entre otras cosas porque nunca ha sentido que sus iguales la comprendan del todo, nunca se ha sentido verdaderamente parte de un grupo consolidado y eso, evidentemente, ha afectado al desarrollo de su identidad personal. La socialización con sus iguales ha sido de *eterna dependencia* y cuando algunos de estos amigos se ha separado de su lado es cuando peores momentos ha pasado.

Como ella misma nos confesó, las terapias le ayudaron a reconocerse a sí misma y le han favorecido ver su día a día de otra forma conforme a lo venía haciendo, sin darle tanta importancia a los juicios que los demás emitían hacia ella. Mostrándose inmensamente feliz cuando le dimos el “alta terapéutica”, ya que desde pequeña la madre le había llevado a infinidad de psicólogos.

En cuanto a la **tercera historia de vida**, “Entre la espada y la pared”, hay que significar que el menor, actualmente mayor de edad, ha sufrido violencia verbal en casa desde que era pequeño, poco a poco se fue acostumbrando a esta situación hasta el punto de normalizarla y de pensar que esta era la única manera de relacionarse a nivel familiar.

El menor siempre se sintió un poco obligado, de alguna manera, a decantarse en las situaciones de conflicto o por su padre o por su madre, cuando evidentemente no es lo que deseaba él y por otra parte a proteger a su hermano pequeño, que es una labor que no es propia de un menor, sino que es obligación de sus padres velar por la protección de todos sus hijos, aunque esto no se daba.

El menor ha tenido que realizar una especie de proceso de *duelo en vida* en tanto en cuanto no tiene relación de ningún tipo con su madre, con los efectos emocionales que esto ha podido acarrear en su construcción personal. Aun así, no le guarda especial rencor a su madre por la vida que ha tenido a su lado, simplemente

existe en él una frustración importante sobre el por qué las cosas no se podían haber dado de otra manera. El proceso de terapia, según él, le permitió no sentirse culpable y conocerse mucho más así mismo y dar explicación racional a la conducta de la madre, la cual nunca llegó a explicarse.

En torno a la **cuarta historia de vida**, “El culpable no era yo”, en primera instancia, por el nulo reconocimiento de las acciones violentas, el protagonista no tenía motivación de cambio ni de acudir a terapia, en la segunda etapa, después de su internamiento en el centro, acudía a las mismas por imperativo legal y porque en el fondo quería volver a tener una relación normalizada con su madre. La cual comenzó a regularizarse tras las cuatro terapias conjuntas que pudimos tener con ambos.

Poseía una visión estigmatizada de la intervención psicológica, porque su experiencia, según nos comenta, no había sido buena porque todos lo culpabilizaban y porque también influía la visión del padre, la cual era negativa tras tener que acudir a terapia por haber sido denunciado por maltrato hacia una pareja que tuvo posterior a la madre. La madre del menor tenía una confianza bastante pronunciada en paliar los actos violentos de su hijo, en la primera fase de intervención y posteriormente posibilitar que ambos volvieran a tener una relación positiva.

9.3. Resultados de los estudios de casos

“Los modelos cualitativos habituales requieren que las personas más responsables de las interpretaciones estén en el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia” (Stake, 2007, p. 45).

Teniendo en cuenta el **objetivo 4** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión antecedentes de violencia en las vidas personales de los menores, objeto de estudio, la subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de los estudios de casos, se corresponde con la *existencia de violencia de género, bullying u otro tipo de violencia en la experiencia vital de los menores*, centrándonos en las variables anteriormente analizadas.

Aunque en el resto de estudios de casos no existen menores víctimas de acoso escolar en su infancia, en el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado”, el padre del protagonista tuvo una reacción reforzadora de la conducta violenta del hijo. En lugar de protegerle y ayudarle en la situación emocional de bullying, cuando más le necesitaba su hijo como filtro de todo lo que estaba viviendo, el padre le invitó a seguir con la cadena de violencia, animándole a que se apuntara a un gimnasio y trabajara sus músculos para que esto no le ocurriera más, dándole así la idea de no aceptación de su cuerpo e implícitamente dándole a entender que si en aquel momento no hubiera estado pasado de kilos, todo hubiera sido distinto. Como bien comentan Collel y Escudé (2002), “*este tipo de violencia suele ser mal conocida o incluso ignorada por los adultos*” (p. 22).

Paradójicamente el hecho de que se sintiera más fuerte le sirvió como factor resiliente para sentirse menos frágil, sin embargo no le ayudó a canalizar la ira que poseía cuando pensaba en todos estos chicos que le habían golpeado, con lo cual en cuanto pudo llevó a cabo su “venganza” con cada uno de ellos, como el mismo nos comenta en terapia. En la actualidad no quiere recordar la situación de acoso que

sufrió aunque la misma evidentemente queda reflejada en su personalidad, en su manera de proceder y de socializarse.

En el **tercer estudio de caso**, “Madre maltratada, madre respetada”, se puede observar en el anexo IIIc como la protagonista recibió maltrato por su exmarido y posteriormente por sus hijos, quienes mimetizaron las conductas de éste y provocaron que la madre abandonara el hogar familiar. Aunque en la actualidad la madre posee una buena relación con el más pequeño, los dos hijos presentan problemas emocionales causados por las situaciones de maltrato de la que han sido observadores y ejecutores, de hecho la hermana mayor es una mujer impositiva, impulsiva, con poco autocontrol y poco tolerante a las frustraciones vividas, lo que le ha conllevado no sólo problemas en el ámbito familiar sino con todas las parejas que ha tenido.

En el **cuarto estudio de caso**, “Homofobia paterno-filial y maltrato de género”, ambos menores sufren la violencia verbal por parte del padre hacia la madre y eso, en parte, determina su inestabilidad emocional y les hace concebir de manera difusa la autoridad que ésta representa para ellos. En el caso de la hermana mayor, esto se vio agravado cuando los padres conocieron su orientación sexual, ya que además de llevar a cabo mensajes vejatorios hacia su sexualidad, esta menor sufrió un alejamiento progresivo de ambos progenitores.

Teniendo en cuenta el **objetivo 6** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión modelos educativos y violencia de menores, la subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de estos estudios de casos, se corresponde con el *modelo educativo familiar en el que se está desarrollando el menor y cómo afecta en las conductas del mismo*, centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

En el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado”, hay varios aspectos muy a tener en cuenta en este caso en concreto, el primer aspecto se corresponde con el nivel de reactividad que presenta el padre de

Abel²³ que eclipsa tanto a su hijo como a su madre, a la cual aparta, culpabiliza o apoya según su estado de ánimo en un momento concreto. Segundo aspecto a tener en cuenta es la posibilidad de que el padre pueda tener un trastorno de personalidad no diagnosticado, que entre otras cosas, le hace comportarse de forma tan cambiante en cada situación. El tercer aspecto tiene que ver con el sentimiento de culpabilidad implícito que tienen los padres por el comportamiento de su hijo, aunque siempre han mantenido que su hijo es como es y no tiene nada que ver con ellos, cuando el menor estuvo internado mostraron esta culpabilidad de manera patente, sobre todo la madre. El modelo educativo imperante transita entre las exigencias “dictatoriales” y la permisividad y las concesiones, con lo cual se convierte en un *modelo educativo intermitente*.

El padre lleva a cabo un maremagno de contradicciones en sus acciones que posibilitan que el menor no encuentre la estabilidad exigida por sus padres. La conducta paterna más patológica se basa en estar reprochando continuamente a su hijo todas las decisiones tomadas por él y cuando creen que el menor se aleja un poco de ellos, mostrando autosuficiencia, intentan un acercamiento ofreciéndole cosas materiales seductoras. No pudiendo con esta actitud establecerse unos límites y unas normas sanas para la convivencia entre los tres, ya que impera un modelo educativo intermitente, en donde se exigen cosas contradictorias al menor. Por tanto, cuando el menor intenta tomar mayor independencia de sus padres, éstos llevan a cabo un “ritual” de acercamiento, concediendo al menor todo aquello que éste desea, y cuando se produce este acercamiento, comienzan nuevamente a cuestionar cada una de las conductas que a juicio de ellos son peligrosas para la integridad del menor o del bienestar familiar, aquí reside la semilla patológica en la relación paterno-filial.

“En estas familias nos encontramos con que uno de los progenitores –a veces los dos- han abdicado en su rol parental, han dejado de ejercer como padres: o bien su rivalidad les impide desarrollar procedimientos de establecimiento de

²³ En base a la protección de datos y a la confidencialidad se ha utilizado un nombre ficticio para éste y para los demás estudios de casos.

normas, o dejan a éstas sin efectividad. [...] “No se puede hacer nada es el leitmotiv que no sólo oculta la incapacidad de los padres para asumir un rol jerárquico, sino que, con frecuencia, origina una falta de colaboración a la hora de abordar el problema: sí otros lo solucionan, ya no era imposible de hacer, y, por lo tanto, tengo alguna responsabilidad en ello” (Pereira, 2011a, p. 107).

Por otro lado, es digno de resaltar el papel de la madre, el cual está eclipsado totalmente por el padre, porque su tendencia natural es la protección hacia su hijo, pero si no va en sintonía con el padre, y finalmente no se toman las decisiones que su marido propone, comienza a cuestionarla seriamente, diciéndole que toda la culpa de esto es suya, con lo cual a la madre, para no sentirse sola, y por miedo a romper su familia, lo único que le queda es acatar las decisiones de su marido y no cuestionarlas en ningún sentido. La madre, tal vez no reaccione de una manera distinta ya que se siente en deuda con él por haberle dado protección y estabilidad en un momento donde ella lo estaba pasando realmente mal en casa de sus padres. Por lo tanto podemos resaltar que mientras el padre es una persona hiperreactiva, entrando en frecuentes *escaladas simétricas* con el menor, la madre es una persona con una actitud infrarreactiva, con un estilo educativo *hiperprotector*, estando en un *posicionamiento ambivalente* con el hijo ya que no sabe cómo acometer las conductas de su hijo. Desde que era pequeño el hijo pasó de ser una persona que inhibía las frustraciones creadas por la relación con sus padres, a ser un menor descontrolado ante estas frustraciones, que emitía conductas violentas hacia los mismos. Con el padre entraba en frecuentes *escaladas de ira* que se solían resolver con insultos mutuos o con algún golpe al mobiliario por parte del menor, desde hacía unos años.

En la actualidad aunque vive con su pareja de forma independiente a sus padres, al hijo le cuesta realmente desvincularse emocionalmente de sus padres, ya que aunque sabe que la relación con ellos le trae problemas considerables, existe una dependencia emocional muy acentuada. *“En este sentido la desvinculación en los y las adolescentes cobra una vital importancia y, como explica Guidano (1994), rara vez resulta sencilla ya que toda separación afectiva significativa es un proceso*

complejo en donde su intensidad y duración están directamente correlacionadas con el grado de interdependencia emocional estructurado hasta ese momento” (En Pereira y Bertino, 2010, p. 104).

En el **segundo estudio de caso**, “Menor reeducado, madre amparada”, el modelo educativo es bastante dispar entre la madre y el padre, mientras la primera usa un modelo protector, que a veces como ella misma reconoce pudo ser hiperprotector, el padre lleva a cabo un modelo intermitente, en donde en muchas situaciones muestra bastante exigencia y en otras no muestra ninguna, en donde a veces se erige como un padre normativizador y en otras circunstancias un padre “laxo”. Por lo tanto presenta una tipología parental que cursa entre *exigente-desapegado* (dictador) y *permisivo-desapegado* (pasota), siendo ésta última más patente que la primera. Con la madre, el menor presenta una relación parento-filial basada en una *complementariedad rígida*, donde el progenitor intenta controlar, exigir, modificar o estimular la conducta-problema de César, pero éste no responde, no se enfrenta ni se autoafirma y aunque dice sí en muchas ocasiones a las peticiones de la madre, posteriormente no las cumple, y la tipología parental de la madre se corresponde con la de *permisiva apegada* (madraza). Con el padre se halla en un *vacío relacional*, ya que tanto éste como su hijo tienen poco que ofrecerse. El padre de César parece estar desligado y poco interesado de la vida de su hijo y el menor expresa poco o nada sobre sus intereses, intentando evitar coincidir con él, provocándose un distanciamiento que les lleva a una desconexión emocional entre ambos. Esto sólo se rompió en el momento donde coincidieron en otra ciudad trabajando juntos, en donde ambos si hicieron por interesarse mutuamente de las circunstancias del otro, con lo cual damos por hecho que César siempre ha intentado llevarse bien con su padre, sólo que entre otras cosas su padre no ha tenido las suficientes habilidades para posibilitar el acercamiento mutuo, pero César lo intentaba en muchas ocasiones, y tal vez no todos estos intentos eran percibidos por su padre.

Así pues, por una parte la semilla patológica se basaba en que su padre estaba desconectado de César y sus intentos de conectar con él, sólo se daban a través de

exigencias, de expectativas que él tenía acerca de su hijo. Por otra parte, la madre intentaba una y otra vez buscar soluciones sobre responsabilidades que en realidad tenía que cubrir su propio hijo, las cuales eran improductivas.

He aquí uno de los puntos álgidos en los que se basó la terapia y no es otro que el hecho de que la madre comprendiera que la actitud de su hijo procedía de la incapacidad para establecer otro tipo de relaciones debido al contexto en el que se estaba desarrollando, que de alguna manera le posibilitaba una compensación emocional y equilibraba, aunque no de manera sana. La descompensación que sentía ante el *desenganche emocional* con su padre también potenciaba en el menor parte de estas conductas y esto no guardaba relación con una posible incompetencia por parte de la madre.

En el **tercer estudio de caso**, “Madre maltratada, madre respetada”, el modelo imperante a nivel familiar, sin olvidar la situación de maltrato de género existente que entre otras cosas influye sobremanera tanto en el modelo educativo como en otros parámetros de la acción parental, era un modelo *democrático permisivo*, en donde el padre intenta evitar el conflicto con sus hijos, apuesta por una igualdad absoluta y donde intentan satisfacer a los hijos a través de otro tipo de motivaciones que a veces actúan como reguladores de las relaciones familiares. Lo que cambió cuando la madre se fue a vivir con sus hijos, donde sigue prevaleciendo un modelo *hiperprotector*.

Las normas y los límites no existían de forma coherente, porque el miedo actuaba en muchas ocasiones como el regulador de las relaciones entre los distintos miembros familiares. El padre era quien de alguna manera, a través de sus acciones iba determinando todas y cada una de las relaciones familiares, ya que una vez que existe maltrato, éste determina un continuo de desigualdades que eclipsa la normativización coherente de cualquier hogar y rompe los límites sanos entre los distintos miembros de la familia. Cuando la madre comenzó a vivir sola, al principio no se encontraba en un momento emocional estable, con lo cual no estaba en disposición de restablecer límites y normas sanos con sus hijos. Este cúmulo de

procesos de violencia ascendente y de violencia de género, provocó el establecimiento de límites difusos entre sus miembros, intentando en primera instancia la hija y posteriormente el hijo erigirse en el “cabeza de familia”.

Las frecuentes recaídas emocionales de la madre ante la situación existente en el hogar ha determinado también sobremanera la relación existente con sus hijos, en tanto que la misma en muchas ocasiones no se veía con fuerzas para ejercer el rol de madre que tiene asignado y delegaba esa función a que cada hijo llevara a cabo las decisiones que les parecieran oportunas. Aunque esto poco a poco y a medida que ella se fue sintiendo más fuerte, se fue modificando. Se trata de una *madre apegada* (hiperprotectora) que fue transformando una relación con sus hijos desde el *posicionamiento ambivalente* hacia una situación relacional más sana.

En el **cuarto estudio de caso**, “Homofobia paterno-filial y maltrato de género”, el padre es un “evitador” de conflictos, y cuando actúa para abordarlos, lo hace de una manera desconsiderada y tremendamente reactiva, destacando por un *estilo autoritario* desmedido, lo que fomenta un malestar y una desestabilización a nivel familiar continua. Se trata de un progenitor bastante desapegado y exigente, que apuesta por el castigo físico en alguna que otra ocasión para corregir la conducta de su hijo. Con la actitud de maltrato del padre, fomenta una *posición ambivalente* de los hijos hacia la madre, que de vez en cuando se convierte en *escaladas simétricas* cuando ésta siente que está perdiendo la autoridad con respecto a ellos, sobre todo con respecto al menor. La madre no destaca especialmente por el apego hacia sus hijos (mostrándose a veces como apegada y en otras ocasiones desapegada), tal vez porque ella no ha vivido esa situación de apego con su madre y en parte debido a la situación por la que está pasando desde hace ya varios años, en donde sus hijos también ejercieron como maltratadores en cierta medida.

Un antes y un después existió en la relación entre Miranda y su hija, a raíz de que ésta descubriera que le gustaban las chicas y que estaba saliendo con una. Ya que la reacción que tanto madre como padre tuvieron, provocó una rotura en los

lazos de confianza que hasta entonces existía entre ambas. Y esta frustración sigue perenne en el recuerdo de su hija y en el de Miranda, que sigue sintiéndose culpable ante su manera de actuar.

La situación de maltrato ocasiona que los límites estén difusos y que los roles no estén claramente definidos. Y por otro lado la normativización del hogar no es vista de la misma manera por ambos progenitores, siendo más dialogante la madre (permisiva en muchas ocasiones) y más reactivo el padre. Podríamos decir que este caso tiene un perfil de familia tradicional, en donde el padre ejerce de sustento y la madre de cuidadora y educadora.

La semilla patológica tiene una doble vertiente, por un lado cuando la madre exige al marido una mejor actitud hacia ella, y en la educación de sus hijos y éste no responde o lo hace agresivamente, provoca una desestabilización mayor en el hijo pequeño que culpabiliza de todo a la madre y por otro lado, cuando ésta exige al hijo el cumplimiento de sus responsabilidades y no responde, la madre, que lleva a cabo un estilo permisivo, provoca situaciones de *escaladas simétricas* en donde frecuentemente interviene el padre de manera violenta hacia el hijo.

En estos estudios de caso se observa que no existe correlación de estilos educativos entre padres, o sea si un padre es autoritario, la madre se muestra permisiva o hiperprotectora, si el padre es intermitente, la madre se muestra hiperprotectora, permisiva o autoritaria, etc., lo cual no implica que el estilo educativo común prevaleciente sea uno u otro.

Como hemos podido comprobar en estos estudios de caso existe un reparto en los estilos educativos familiares, destacándose que 3 de las madres utilizan un estilo educativo hiperprotector, existiendo 1 madre permisiva y por otro lado, 2 padres son autoritarios, 1 es permisivo y 1 es intermitente. Significar que mientras en el caso “Menor imputado, menor selectivamente perdonado” prevalece un estilo educativo familiar común intermitente, en el caso “Menor reeducado, madre amparada” se trata de un estilo educativo familiar hiperprotector, ya que el padre apenas

interviene y como hemos dicho la madre es hiperprotectora, al igual que en el caso “Madre maltratada, madre respetada”. Por su parte, en el caso “Homofobia paterno filial y maltrato de género” existe un estilo autoritario que prima sobre cualquier otro en las relaciones paterno filiales.

Así pues si tenemos en cuenta tanto las historias de vida como los estudios de caso hemos de decir que existen: 5 madres hiperprotectoras, lo que supone el 62,5 del número total de madres que han intervenido en las historias de vida y los estudios de caso, 2 de las madres son permisivas, lo que supone el 25 % y 1 madre autoritaria, o lo que es lo mismo el 12,5 %. Por su parte de los padres con los que hemos elaborado estos estudios de caso y estas historias de vida hay que significar que 2 de los padres utilizan un estilo educativo autoritario, lo que supone el 37,5 %, 2 de los padres utilizan el estilo educativo intermitente o lo que es lo mismo el 25% y otros 2 padres el estilo permisivo suponiendo, igualmente, otro 25 % y 1 padre el etilo educativo hiperprotector, lo que supone el 12,5 %.

Significar que de los 16 padres (sumando padres y madres) 7 abogan por un estilo educativo hiperprotector, el 43,75 %, el estilo permisivo es utilizado por 4 padres, el 25 %, el estilo autoritario es utilizado por 3 padres, 18,75 % y finalmente, 2 padres utilizan el estilo educativo intermitente, el 12, 5 %.

Si nos guiamos por el estilo educativo familiar común (el que prevalece a nivel familiar), hay que significar que de las 8 familias, 4 llevan a cabo un estilo educativo familiar hiperprotector, el 50 %, 3 llevan a cabo un estilo educativo intermitente, el 37, 5 % y finalmente, 1 lleva a cabo un estilo educativo autoritario, lo que supone el 12, 5 %. Este estudio presenta, en sus resultados, ciertas diferencias con otras investigaciones relacionadas, las mismas quedan recogidas en la siguiente tabla:

AUTORES	RESULTADOS
Romero Blasco et al. (2005)	- El 8,6% de los padres y el 12,9% de las madres presentan un estilo educativo adecuado; el 19,8% de padres y el 12,1% de madres tienen un estilo

	autoritario; el 7,8% de padres y el 28,4% de madres permisivo/liberal; y el 30,2% de padres y el 25% de madres negligente/ausente. - El 25% de progenitores presenta coincidencia de estilos educativos, el 56% no presentan coincidencia y en el 19% no consta esa información.
Ibabe et al. (2007)	- Ausente/negligente (54%), seguido de Permisivo/liberal (27%) y Autoritario (10%).
Sanmartín (2010)	- El estilo educativo utilizado en estas familias (con capítulos de violencia ascendente) es principalmente permisivo-indulgente (64,03% madres y 50% padres).

Tabla nº 22: Resultados de investigaciones sobre estilos educativos.
Fuente: Elaboración propia.

En base al **objetivo 7** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión expectativas de los padres y su incidencia en la conducta de los menores, las subdimensiones de la que obtenemos resultados, a través de estos estudios de casos, son: *qué piensan los padres de la relación con sus hijos y cómo influyen las expectativas de los padres sobre la conducta violenta de los menores* centrándonos en las variables analizadas anteriormente.

En el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado”, Nos encontramos pues, ante padres *demandantes*, según la clasificación de Santiago Almazán (2008), de una mejora de la conducta de su hijo, al que culpabilizan de todo, partiendo de la base de que ellos no pueden hacer nada más y que es él quien tiene que cambiar, que la conducta de él mismo no se puede explicar en función de la relación que tiene con ellos, sino en relación a la droga que consume y a las relaciones que mantiene con otros chicos conflictivos. Se trata de padres demandantes, pero existen incongruencias constantes en dichas demandas, por lo que el menor se encuentra “perdido”, ante las mismas.

Por otra parte, el diagnostico que el psiquiatra realizó sobre Abel, era en no pocas ocasiones puesto en duda por el padre de éste, delante del menor y en otras

ocasiones le servía como argumento para dar a entender a otros profesionales que su hijo estaba trastornado y que era poco tratable su trastorno.

Todo esto influye claramente en la autoestima del menor, presentando continuos episodios de inestabilidad emocional, que le hacen retroalimentarse en una idea negativa hacia su persona constantemente. Apenas existen reforzadores y mensajes positivos, de los cuales sólo dieron muestras sus padres cuando el menor estaba internado.

Igualmente el padre se colocaba en muchas situaciones en la posición de amigo de su hijo, intentando que éste tuviera más confianza en él, sin embargo el hijo no se lo tomó de esta manera sino que eso le producía mayor confusión aún de la que ya poseía, entre otras cosas porque este plano de simetría dificulta una concepción clara en el menor de las normas a cumplir y de los límites que existen en la relación con sus padres. Como nos indican Fernández y García de Galdeano (2011) en el capítulo IX titulado “Tú eliges, mamá” en la obra de Pereira (2011a), *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza: “estos hijos van desarrollando una pseudoindependencia, empleando conductas violentas para la búsqueda de límites que o bien no han tenido, o han sido muy ambivalentes”* (p. 153). En el caso que venimos relatando podemos decir que los límites han estado muy difusos y en constante cambio debido a la intermitencia educativa de los padres.

En el **segundo estudio de caso**, en este caso, estaba claro que existía la figura de una madre *compradora* que se veía como parte del problema y parte de la solución y un padre *demandante* que quería que su hijo cambiara pero sin un gasto muy grande por su parte. Así pues, mientras el padre piensa que su hijo se comporta así *porque quiere*, la madre lo atribuye a que *no puede o no sabe* por sí mismo salir de esa situación, con lo cual necesita ayuda. Esas expectativas negativas del padre influían determinadamente en la conducta del menor, que se sentía “eternamente” juzgado por él mismo.

En el **tercer estudio de caso**, “Madre maltratada, madre respetada”, el hecho de que la protagonista sea una madre *compradora* facilitó la labor para que pudiera “coger las riendas educativas” de su familia y poder erigirse como la madre referente que la violencia de género había difuminado durante tantos años. Se refería a las conductas de sus hijos reseñando que con lo que habían vivido no podrían actuar de otra manera, porque nadie se lo había enseñado. A medida que su autoestima y su concepción como madre fueron más positivas se hizo notar en el “control” de las conductas de sus hijos, sobre todo del más pequeño, ya que indirectamente les transmitía que podía seguir ejerciendo como madre eficiente.

En el **cuarto estudio de caso**, “Homofobia paterno-filial y maltrato de género”, el padre se correspondería con un *visitante*, mientras la madre se erige como una *compradora*, ya que el primero acudió a terapia inducido por su mujer, pero en realidad no pensaba que aquello le pudiera ayudar en nada y la madre acudía con la esperanza de recibir estrategias que le hicieran modificar su manera de actuar, para conseguir dominar la conducta de su hijo. Ambos, sobre todo la madre es muy recurrente a la hora de pedir a su hijo que lleve a cabo sus responsabilidades, mientras éste busca todo tipo de artimañas para zafarse de algunas de esas responsabilidades. Una fuente continua de conflicto entre ambos se pone de manifiesto ante las peticiones que ella realiza para que el menor cumpla con la tarea del colegio. Los continuos reproches mutuos entre la madre y el padre provocaban situaciones de frustración continua tanto en el hijo menor como en la hija mayor, que se reproducían en acciones verbales violentas.

En base al **objetivo 8** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión privación de libertad de los menores y su incidencia en la conducta violenta de éstos, la subdimensión de la que obtenemos resultados, a través de estos estudios de casos, sería *altercados con uso de violencia que los menores protagonizan en el centro cerrado*, centrándonos en las variables anteriormente analizadas.

En el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado”, el menor aunque a nivel general no tuvo muchos problemas, en alguna que otra ocasión acabó en aislamiento en el centro de reforma por algunas conductas mostradas durante su internamiento. Pero este contexto, a nivel general, le aporta mayor estabilidad de la que existe en su ámbito familiar, porque entre otras cosas convive con otros iguales de manera pacífica y mantiene referentes socioeducativos como son algunos educadores de los que el menor habla con agrado y cariño. Según nos comenta el menor, le causaba bastante frustración no poder socializarse, no poder realizar una vida normal y aunque asumía que había cometido errores, también piensa que sus padres lo cometen y nadie les ha imputado nunca por nada. Deseaba volver a casa con anhelo, pero tenía ciertas dudas de cómo iría todo una vez que regresara y dos meses después de regresar, como hemos comentado, volvieron a surgir los problemas.

En el **segundo estudio de caso**, “Menor reeducado, madre amparada”, hay que significar que aunque dejamos de trabajar con el menor relativamente pronto, ya que ingresó en el centro de reforma, si trabajaron con él otros compañeros de AMFORMAD y podemos constatar que el menor aunque tuvo conductas impulsivas que le llevaron a ser castigado en el centro en cuantiosas ocasiones, poco a poco se fue adaptando a la situación, respondiendo de manera positiva en un contexto de privación de libertad y asumiendo que era la única posibilidad que le quedaba para poder salir adelante y ser aquel chico que él imaginaba ser de mayor. De hecho el centro de menores de reforma le ofreció una posibilidad de reencauzar su vida y socializarse, a partir de su salida, con el apoyo de los profesionales del centro, en otro tipo de contexto en el que actualmente desarrolla su día a día de forma totalmente normalizada.

Durante su segundo internamiento el menor consiguió ser la referencia de otro chico conflictivo “actuando” como tutor de este chico, quien lo tuvo como referente durante todo su internamiento, con lo cual es conveniente hacer hincapié en el hecho de que de igual a igual el reconocimiento de las conductas problemáticas y su rehabilitación es más factible, en tanto en cuanto los menores se ven a sí mismos

como “espejos”, sintiéndose reconocidos en lo que son y en lo que hicieron en un pasado cercano.

A tenor del **objetivo 9** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión: esquemas y estereotipos sociales y relación con la conducta violenta de los menores, obtenemos resultados, a través de estos estudios de casos, de las siguientes subdimensiones: **prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y cómo los hacen patentes** y por otro lado, **escala de valores que guían la conducta de los menores** centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

En el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado”, el uso de la violencia le había ayudado al menor a crearse un cierto status entre sus iguales, con lo cual no duda ni por un momento, ante una situación de malestar con alguna persona, que terminar golpeándole es una posible solución. Así que tiene asumido su rol entre sus iguales de “malote” que a él, por su manera de socializarse, le interesa seguir manteniendo.

Así pues, aunque la violencia le haya traído algún que otro desasosiego, le ha posibilitado tener el estatus que nunca tuvo en el colegio, cuando fue un niño maltratado por sus iguales, pasando de ser una figura irrelevante, a ser alguien considerado por todos, entre otras cosas por la influencia que su padre había ejercido para que así fuera. Y aunque conoce los mecanismos para autocontrolarse, porque así lo hemos trabajado en terapia y porque así lo ha demostrado últimamente en el ámbito familiar, prefiere no controlarse en contextos donde se desenvuelve con sus iguales, ya que eso sería una señal de fragilidad ante los demás.

En el **segundo estudio de caso**, “Menor reeducado, madre amparada”, hay que significar que el menor hacía tiempo que no cometía acciones violentas en el ámbito familiar, pero su vida se había convertido en un “caos” debido a que su falta de autoestima le llevó a socializarse con menores y mayores de su pueblo bastante “peligrosos”, que realizaban actos delictivos frecuentemente.

A raíz de estar internado en el centro y de tener una vida normalizada tenía mayor conciencia con respecto al uso de la violencia y estaba totalmente convencido de que en el contexto donde se desenvolvía actualmente no era necesario acudir a la misma. Determinante fue el hecho de que la protagonista de este estudio de caso, o sea su madre, tomara decisiones como la de denunciarlo o la de posibilitar que el menor viviera en la misma capital donde estuvo internado, donde existen muchas más posibilidades de inserción.

En el **tercer estudio de caso**, “Madre maltratada, madre respetada”, es evidente que el maltrato llevado a cabo de forma directa sobre la madre y de manera indirecta sobre los menores, ha ejercido una influencia bastante importante en el tipo de relación que los menores han creado con ambos progenitores. Desde muy pequeños, aprendieron que instigar, humillar, insultar, amenazar, chantajear... a su madre, era una forma de conseguir modificar aquello que no quisieran hacer o de manipular la situación para conseguir sacar algo a cambio, a fin de cuentas lo habían aprendido del padre desde muy temprana edad. Al igual que aprendieron a realizar el procedimiento de “reconquista” de la misma manera que su padre lo hacía, o sea, a cerrar el ciclo de la violencia en sus tres fases: tensión, explosión y relajación o “luna de miel”.

Los menores (la hija hace tiempo que es mayor de edad), implícitamente, nunca asimilaron del todo bien que su madre no “se defendiera” de su padre y esto les causó bastante frustración, ya que les dolía profundamente el hecho de que ella estuviera siendo maltratada por su padre y a la par se sentían indefensos y desprotegidos y esta frustración, lejos de canalizarla de forma positiva, derivó en violencia hacia su madre.

En el **cuarto estudio de caso**, los desencuentros constantes entre los padres evidencian que la organización familiar sea difusa y esto posibilita que los hijos se rebelen en contra de la misma. Y por otro lado, este hecho desvirtúa todo lo que éstos quieren transmitir a sus hijos, porque existe una incoherencia tácita entre los

valores con los que intentan educar y los que implícitamente dan a conocer a través de sus continuos conflictos. Conviene significar que la relación entre padre y madre ha “evolucionado” desde una violencia castigo, del padre a la madre, hacia una violencia agresión de ambos.

En ningún momento la violencia tácita del padre hacia la madre ha sido reconocida ni por los hijos ni por la familia de ella, con lo cual esta mujer vive en un proceso de victimización continuo, que le hace en muchas ocasiones compadecerse de sí misma y de sus hijos, y en otras ocasiones lucha para que los mismos cumplan con sus responsabilidades y sean “personas de bien”.

La segunda dimensión de este **objetivo 9** hace referencia a la legitimación social de la violencia a través del grupo de referencia y del uso de los Mass media. De esta dimensión derivan dos subdimensiones tales como: *legitimación social de la violencia e influencia en la conducta de los menores* y por otro lado, *influencia de los Mass media en la conducta de los menores*, de las que obtenemos resultados centrándonos en el análisis de las variables anteriormente descritas.

En el **primer estudio de caso** tenemos a un menor introvertido, que como venimos comentando actúa bajo la influencia del mito: *siendo el más fuerte puedo conseguir todo lo que me proponga*, continúa, en las últimas sesiones mantenidas, justificando enormemente su conducta, aduciendo que sólo responde cuando alguien le ataca y que sólo hace uso de la violencia cuando no le queda “más remedio”. Todo ello se puede entender desde la perspectiva histórica de que ha sido un menor maltratado por sus iguales y ahora es un chico al que los demás respetan (temen) comportándose violentamente ante ellos.

Generalmente dedica gran parte de su tiempo a jugar a la videoconsola a juegos eminentemente violentos, donde el fin es ser el más fuerte y derrotar a todos los rivales a los que hay que matar. En alguna ocasión nos ha hecho ver que le gustaría comportarse como el protagonista de su juego favorito y poder dirigir el mundo a su “antojo”. Según un nuevo estudio publicado recientemente en la revista Social Cognitive and Affective Neuroscience, “*ver películas, programas de*

televisión o jugar a videojuegos violentos desensibiliza a los adolescentes, además de limitar sus respuestas emocionales ante la agresión y, potencialmente, promueve las actitudes y el comportamiento agresivo” (En AAVV, 2010, p. 1).

En el **segundo estudio de caso**, el menor, hijo de la protagonista, es una persona introvertida que no sabía expresar sus emociones de una manera adecuada y por ello utilizaba la violencia como mecanismo de filtraje de esas emociones. Con el tiempo fue “rebatiendo” sus miedos, posibilitándole un autoconcepto mucho más positivo.

Si anteriormente su vida estaba dedicada a estar gran parte del tiempo fuera de casa con estos chicos que mencionábamos y jugar a la videoconsola cuando llegaba a la misma sin ningún tipo de relación con su padre y sólo relacionándose con su madre para pedirle ayuda cuando estaba en apuros. Siguiendo con el estudio anteriormente mencionado el Dr. Grafman, investigador sénior en el Instituto Nacional de Trastornos Neurológicos y Accidentes Cerebrovasculares, Instituto Nacional de la Salud (EE.UU.), dijo: *“Hemos encontrado que a medida que los niños estaban expuestos a más vídeos violentos durante el tiempo, se activaban regiones del cerebro relacionadas con la reactividad emocional disminuida”* (En AAVV, 2010, p. 1), lo cual vendría a confirmar que estos chicos vivencian el proceso violento como algo cotidiano y de menor repercusión que cualquier menor que no haya estado expuesto a este proceso frecuentemente.

Actualmente está independizado, tiene una relación estable con una chica y comparte piso con otras personas adultas con las que no ha tenido ningún tipo de confrontación.

En el **tercer estudio de caso**, mientras la hermana mayor negaba cada uno de los actos violentos, el hermano pequeño justificaba y minimizaba los mismos. Es evidente que habían observado en muchas ocasiones los actos violentos que su padre había ejercido sobre su madre y en cierta forma lo reiteraban en casa,

sintiéndose culpables por ello, en mayor medida el hermano pequeño que la hermana mayor.

El reparto de horas de Internet era una fuente de broncas y conflictos entre ambos hermanos que querían usarlo al mismo tiempo, por otra parte el hermano pequeño pasaba muchas horas “muertas” jugando a la play (la madre no supo especificarnos los juegos a los que jugaba), con lo cual podemos establecer que de alguna manera los Mass media tenían influencia en la relación de ambos hermanos y en la convivencia en general, porque la madre en muchas ocasiones no sabía cómo intervenir.

En el **cuarto estudio de caso**, el hijo culpabiliza a la madre de la situación existente en casa, que es lo que hace su padre, mientras ésta trata de conseguir ganarse el respeto del menor y por otro lado de hacer que cumpla con sus funciones en el colegio. Frecuentemente tienen disputas porque el menor prefiere jugar a la videoconsola antes que realizar sus labores y manipula la situación para conseguir más tiempo para jugar. Aunque en muchas ocasiones el menor ejerce violencia hacia la misma, no es plenamente consciente de que así sea, sólo utiliza estrategias y herramientas que ha aprendido que funcionan.

A tenor del **objetivo 10** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión: terapia familiar como posibilidad de filtraje del proceso violento, las subdimensiones de la que obtenemos resultados, a través de estos cuatro estudios de casos, son: **valoración por parte de los diferentes miembros de las familias sobre la utilidad de la terapia familiar y**, por otra parte, **descenso o no de la conflictividad familiar**, centrándonos en las variables anteriormente analizadas.

En el **primer estudio de caso**, “Menor imputado, menor selectivamente perdonado”, evidentemente y después de todo lo expuesto, hay que significar que los objetivos no se han conseguido en ningún sentido en este caso, salvo en el hecho de que las situaciones de violencia física en el ámbito familiar se han mitigado, ya que la situación de violencia estaba muy arraigada y la figura paterna es un

elemento demasiado distorsionante como para poder llegar a “buen puerto” en la terapia. El pronóstico de este caso es más o menos clarividente, ya que el hijo intentará, como así está haciendo, hacer su vida y poco a poco se irá zafando, o al menos tratará de hacerlo, de la dependencia de sus padres, aunque existen dudas sobre cómo puede ser la relación en un futuro, teniendo en cuenta que el padre, no mantiene relación con dos de los hijos que tiene de una relación anterior con otra pareja (aunque nunca nos especificó los motivos, algunos de ellos podemos intuirlos). De esta forma cabe significar que los padres y el menor observan la terapia como un vehículo insuficiente a sus problemas, aduciendo que la otra parte nunca cambiará y que nada de lo que se haga posibilitará una mejora en la convivencia.

En el **segundo estudio de caso**, “Menor reeducado, madre amparada”, cabría significar que la protagonista del mismo se mostraba, en un principio, escéptica con la modificación de la conducta del menor a través de la terapia familiar, sin embargo poco a poco comprendió que la misma transcendía la modificación de conductas del menor e iba encaminada a posibilitar una toma de decisiones que produjera un cambio sustancial en la convivencia familiar y en la manera de afrontar los problemas con su hijo por su parte. La terapia en este caso sirvió para definir los límites de “actuación” por parte de la madre con respecto a su hijo y la redefinición del rol como madre.

En el **tercer estudio de caso**, “Madre maltratada, madre respetada”, como se hace patente en todo lo descrito en la historia de la problemática, el maltrato recibido por parte de su marido, sigue de alguna forma patente en la vida de Manuela, ya que posee infinidad de temores derivados de todo lo que ha sufrido a lo largo de su matrimonio. Es especialmente palpable la inseguridad que esta mujer demuestra a la hora de tomar una decisión sea de la índole que sea.

La terapia le dio la posibilidad de “tomar las riendas” en casa y de volver a tomar decisiones que poco a poco fueron respetadas por sus hijos, cosa que no ocurría desde que ellos eran pequeños. El menor no acudía a terapia porque creía

que era innecesario y que cualquier problema con su madre se podría solventar en casa.

En el **cuarto estudio de caso**, “Homofobia paterno-filial y maltrato de género”, la terapia facilitó una mayor autoestima a la protagonista y una mayor seguridad a la hora de tomar decisiones, a la par que potenció que la protagonista superara el duelo no suficientemente elaborado de su hermana, quien había sido su fuente de apoyo constante en tiempos difíciles a nivel familiar. Afianzó la toma de decisiones por parte de la madre con respecto a la educación de sus hijos, ya que anteriormente todas las decisiones tomadas por ella eran cuestionadas y le surgían dudas sobre las mismas. El marido, por su parte, piensa que la terapia no ayudaría en nada a la relación convivencial, ya que nadie conoce su entorno familiar mejor que él y el resto de miembros familiares. El menor lo ve como una obligación, no entiende muy bien por qué tenía que acudir a un psicólogo y en cierta medida también lo observa como una amenaza que puede potenciar la separación de sus padres.

9.4. Resultados de los grupos de discusión

“Hay que recordar que uno de los mayores beneficios de la estrategia de grupos focales es el hecho de la participación y compromiso de las personas en la problemática en estudio. Esta relación deberá ser permanente desde el momento que fue establecida; es recomendable informarlos desde el planteamiento del problema, la ficha técnica del estudio y mantenerlos informados sobre los procesos y resultados obtenidos y si es el caso, el uso que se le dará a la información obtenida” (Ibáñez, 2008, p. 1).

Teniendo en cuenta el **objetivo 3** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión estado emocional de los menores ante sus conductas violentas, las subdimensiones de la que obtenemos resultados, a través de estos dos grupos de discusión, se corresponden con las *situaciones de ansiedad vividas por los menores, situaciones de rabia vividas por los menores y momentos de alegría vs momentos de tristeza de los menores en el centro donde viven o en las interacciones con sus iguales*, centrándonos en las variables anteriormente descritas.

Durante el transcurso de estos grupos de discusión pudimos descubrir que existen muchos hándicaps que no se pueden controlar y que se escapan a la intervención de sesiones esporádicas con menores con alto riesgo de ejercer conductas violentas en diferentes contextos. Máxime cuando en los grupos sólo se contaba con los menores y no estaba dirigido a padres de esos menores, de hecho cuando evaluamos que uno de los menores podría entrar en terapia continuada junto a sus padres, éstos nos comunicaron que su hijo no necesitaba este tipo de apoyo, con lo que evidentemente en este caso existía un refuerzo continuo a las conductas de este menor.

La transición emocional de estos menores es continua y de repente muestran una enorme motivación ante una temática, para seguidamente mostrar una apatía digna de mención. En la sesión dedicada al reconocimiento de emociones, apenas

existe interacción por parte de los menores sobre la temática, no reconociendo dichas emociones, no sabiendo poner ejemplos clarificantes vividos por ellos.

El conocimiento del ciclo de la ira por parte de los menores sólo se produce cuando los mismos observan un vídeo donde otro menor lleva a cabo las diferentes fases del mismo: *tensión, explosión y culpabilización*. Anteriormente a esta exposición del video no existe un reconocimiento de la ira y de su ciclo como potencial paso previo a una conducta violenta.

Los conflictos se suceden frecuentemente y casi por cualquier motivo, a veces sin motivo aparente, incluso, a emiten insultos hacia otros compañeros. Existe una constante tensión que se ve paliada en momentos puntuales, muchos de ellos coinciden con la proyección de videos en donde menores perdían el control de situaciones convivenciales y agredían a familiares, frecuentemente a sus madres.

Los menores que conforman los grupos de discusión se muestran en general con cierta oposición a hablar de sus vidas personales y de las acciones que llevan a cabo, que a fin de cuentas eran las que han posibilitado que acabaran acudiendo a estas terapias con nosotros. No en vano, en estas edades los menores viven una crisis de *“oposición familiar, en cuanto a la necesidad que tienen de autoafirmarse, con necesidad de autonomía, de independencia intelectual y emocional”* (Menéndez Benavente, 2006, p. 6), e igualmente existe una *“oposición social: de rebelión en cuanto a los sistemas de valores de los adultos y las ideas recibidas. Achacan al adulto sobre todo su falta de comprensión y el hecho de que atenta contra su independencia. Hay una necesidad clara de participación: la uniformidad en el lenguaje y en la vestimenta de los adolescentes, no es más que la necesidad de encontrar un sitio en medio de la desorientación, encontrar el afecto que ya no aceptan de los padres, y ese hecho de ser considerado, aprobado por el propio grupo, a veces lo viven de una forma obsesiva, primando su actitud gregaria por encima de su propia individualidad”* (Menéndez Benavente, 2006, p. 6), que se ve refrendada en estos menores a través de conductas de rebeldía continua y de desidia.

Es precisamente el no reconocimiento de las emociones que implica cada acción de su vida personal, familiar y social lo que, a nuestro juicio, posibilita que los menores vivan en un ciclo recurrente permanente de frustraciones de las que no encuentran una salida más allá de los actos agresivos y por lo que se encuentran constantemente “a la defensiva” cuando otros compañeros o personas adultas se dirigen a ellos para pedirles responsabilidades. El no reconocimiento del miedo como una emoción en su día a día es un claro ejemplo de lo que venimos comentando, toda vez que lo interpretan como una situación de fragilidad, dicho reconocimiento, ante sus iguales y ante los mayores.

Teniendo en cuenta el **objetivo 5** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión carácter introvertido en los menores violentos, las subdimensiones de la que obtenemos resultados, a través de estos grupos de discusión, se corresponden con *situaciones en donde los menores no expresan su malestar y nivel de asertividad mostrada por los menores en momentos de tensión*, centrándonos en las variables anteriormente descritas.

Significar en este apartado, muy acorde al anterior, que los menores muestran una respuesta eminentemente agresiva y otros menores pasiva, que se convierte en agresiva cuando existen acciones o situaciones que les generan frustración y que no saben dominar, como por ejemplo: abordar un tema que desconocen o en él que no se sienten competentes. En este contexto se ven claramente las deficiencias educativo-emocionales que a nivel familiar y escolar presentan estos menores, quienes observan la asertividad como una “manera de debilidad”, de someterse al otro, y la manera de defender sus derechos siempre se realiza intentando quedar “por encima del otro”, a través de insultos, ironías, descalificaciones, etc., lo que se refuerza en las sesiones con las risas y apoyos verbales de los demás miembros del grupo. Con lo cual, cuando se refieren a sus compañeros lo hacen a través de mensajes impositivos, lo que provoca un malestar en los mismos y esto lleva consigo conflictos dialécticos, que como hemos podido comprobar en el Anexo IV, en ocasiones trascendían las sesiones de grupo y se trasladaban a la calle.

“Si la conducta violenta forma parte de una comunicación, quiere decir que está inscrita en una relación y que, por lo tanto, necesita una respuesta, iniciándose así un proceso de comunicación, respuesta, comunicación en la cual para entender el significado de la conducta es imprescindible observar todo el juego relacional, es decir, recoger y analizar las respuestas” (Abeijón, 2011, p. 28).

A tenor del **objetivo 9** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión: esquemas y estereotipos sociales y relación con la conducta violenta de los menores, obtenemos resultados, a través de estos grupos de discusión, de las siguientes subdimensiones: *prejuicios de los menores en torno al uso de la violencia y cómo los hacen patentes* y por otro lado, *escala de valores que guían la conducta de los menores* centrándonos en las variables descritas en el análisis de datos.

“En el caso de los adolescentes, asumen valores cuando otorgan a un objeto cualquiera, conocido por ellos, un enunciado valorativo positivo o negativo que les permite la organización de las relaciones sociales y su desarrollo como ser humano, los valores reflejan una concepción e imagen del mundo internalizado por los jóvenes” (Juncos, 2009, p. 1). Cuando desde el “mundo adulto” los menores tienen una consideración negativa, como ocurre con estos menores, en lugar de mitigar sus conductas, lo que se consigue es que tomen un rol que en otras circunstancias no hubieran ocupado. Con todo esto su consideración propia y hacia los adultos queda sesgada por una serie de experiencias negativas, que conlleva una asunción de valores distinta a la que un principio se esperaba a nivel social.

La segunda dimensión de este **objetivo 9** hace referencia a la legitimación social de la violencia a través del grupo de referencia y del uso de los Mass media. De esta dimensión derivan dos subdimensiones tales como: *legitimación social de la violencia e influencia en la conducta de los menores* y por otro lado, *influencia de los Mass media en la conducta de los menores*, de las que obtenemos resultados centrándonos en el análisis de las variables anteriormente descritas para estos grupos de discusión.

La violencia “latente” que se respira en momentos de cada una de las sesiones nos hace ver que los menores están muy acostumbrados a “lidiar” con este tipo de mensajes descalificantes que son reforzados constantemente por otros menores. Sin embargo nos queda la duda de hasta qué punto estos comentarios afectan, a nivel de autoestima, a los menores que son objeto de los mismos, aunque durante las sesiones grupales casi todos son a la vez ejecutores y receptores (unos más que otros) de estos comentarios que venimos reseñando. Todas estas acciones no son reconocidas como violencia, con lo cual no existe un arrepentimiento sobre las mismas, aunque existan menores que se vean afectados por estas acciones, viéndose refrendado el hecho de que la legitimación de la violencia por parte de los iguales actúa como reforzador implícito de las acciones de éstos con respecto a los demás.

Sin embargo, el lenguaje no verbal de los menores y el nivel de atención de éstos (de la gran mayoría) a las proyecciones nos hace conferir la idea de que en cierta medida se sienten identificados con las actitudes de los menores a los que observan. De esta manera hemos de significar que los medios también pueden ser usados como material terapéutico y reactivador y no sólo como un foco de ocio “vacío” que el menor utiliza para dejar pasar un día tras otro sin ningún tipo de metas, ni de ilusiones personales, formativas o laborales.

“Los grupos de jóvenes funcionan como un dinamizador en la construcción de mitos donde sus miembros comparten una autoimagen propia, la forma de comportarse y acuerdan un sistema de reglas de convivencia, lo que les permite enmascarar la realidad de un modo particular y distintivo. En la actual sociedad posmoderna, la adolescencia en sí misma es un mito, un ideal del cuerpo potente, apariencia joven y aspecto saludable” (Juncos, 2009, p. 1). Es en parte por ello por lo que cuestionan en menor medida las “reglas del grupo de iguales” que la normativización existente en casa, lo que confiere al grupo una identidad de la que no están dispuestos a desprenderse ni a que sea cuestionada por nadie. En el caso de los grupos de discusión hemos de significar que al tratarse de grupos heterogéneos que entre ellos apenas se conocían, salvo excepciones, esa identidad grupal no

existía en primer momento, pero la van adquiriendo entre ellos a medida que pasan las sesiones, no en vano había algo que les unía y es el hecho de que el “mundo adulto” los consideran menores con problemas, agresivos, con poco respeto hacia las demás personas o con pocas posibilidades de encontrar un futuro digno.

9.5. Resultados de las entrevistas en profundidad e informales

“La entrevista se define en general como un diálogo, como un proceso de comunicación porque se basa en una relación interpersonal, programada, no un mero encuentro formal en el que las personas pueden ofrecer explicaciones sobre su conducta y sus acciones y que son capaces de reflexionar sobre su conducta y sobre los hechos y los fenómenos” (Barquín y Fernández, 1992, En Herrera Menchén, 2002, p. 107).

Teniendo en cuenta el **objetivo 10** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión terapia familiar como posibilidad de filtraje del proceso violento, las subdimensiones de la que obtenemos resultados, a través de estas entrevistas en profundidad, se corresponden con: *cómo valoran los terapeutas sus sesiones como filtraje de la violencia, descenso o no de la conflictividad familiar, factores en la intervención con menores violentos e influencia de los límites y las normas en el proceso violento* centrándonos en las variables anteriormente descritas.

En la **primera entrevista**, el entrevistado concede una importancia vital a la terapia en el fenómeno de la violencia familiar, haciendo hincapié en la posibilidad de la parada de la escalada de la violencia en dicho contexto, situación que a lo mejor no existía en esa familia desde hacía años. Condiciona el resultado al momento en qué la familia llegue a la terapia y la predisposición que los distintos miembros muestren para poder llegar a la resolución pacífica de las diferentes situaciones que se presentan. La evolución de dicho fenómeno ha ido de la mano de los cambios sociales que se han ido produciendo y sí, anteriormente, existía violencia de género como la forma más común de violencia, hoy día la violencia ascendente se presenta como el tipo de violencia más ejercido a nivel familiar. Hace hincapié en el hecho de que si el modelo familiar es en sí mismo protector, la influencia social y de los medios de comunicación tendrán menos peso en un determinado proceso violento.

En los centros de protección y de reforma no existen en muchos casos esos factores propiciadores de la reinserción socioeducativa con un mínimo de garantías, en tanto en cuanto, según nos da a entender no existe la suficiente profesionalización, ni la suficiente formación sobre esta temática tan compleja, lo que fomenta que muchas de las acciones de los educadores de estos centros refuercen las conductas de los menores. En ocasiones, como hemos comprobado a través de otras técnicas de investigación, los educadores exigían a los menores unas determinadas conductas a la mayor brevedad posible, sin pararse a analizar que el hecho de que los menores estén internados en estos centros debiera ser una alerta para entender el ambiente del que proceden y construir todo aquello de lo que carecían en los mismos. *“La evaluación de cualquier contexto lleva implícito su identificación anterior, no es posible separar al individuo de la situación, el cuál va a percibirla e interpretarla de una forma particular, idiosincrática, según sus propias características y experiencias previas”* (Rodríguez y Paíno, 1994, p. 235).

La violencia como fenómeno cultural que es no puede ser erradicada del todo, porque a lo largo de la historia todas las poblaciones y todas las culturas han llevado a cabo situaciones de violencia, pero si puede ser mitigada en muchos entornos familiares posibilitando un menor efecto social que el existente en la actualidad. El rol de los padres es fundamental a la hora de tratar de paliar las consecuencias del fenómeno violento, aunque dicho rol es significativamente diferente en las primeras etapas y en posteriores etapas del desarrollo de los menores. Dentro de ese rol, es de vital importancia la capacidad de los padres para establecer normas y marcar límites en la relación con sus hijos, sin embargo es tan complejo el fenómeno violento que reducirlo a esto supone “parcializarlo”, con los riesgos que esto conlleva a la hora de abordar su tratamiento.

En la **segunda entrevista** la psicóloga deja entrever que el trabajo en los centros de menores, tanto de protección como de reforma, dista mucho de ser el propiciador para la protección y la reforma socioeducativa de estos menores que han sufrido ambientes familiares en donde no se les ha sabido educar de una forma íntegra y sana. Los profesionales que trabajan en estos centros, generalmente tienen:

poca experiencia, conocen poco sobre las etapas evolutivas de los adolescentes, enjuician en muchas ocasiones a los menores por sus acciones, no establecen límites marcados y sanos que puedan permitir a los menores desarrollarse afectivamente de manera “completa” y sobre todo culpabilizan a los menores de acciones que han llevado a cabo, sin plantearse por qué éstos llevan a cabo estas conductas y qué “trasfondo vital” poseen las mismas. Establece una clara diferenciación en la labor como psicóloga en este tipo de centros y en la terapia cognitivo conductual del recurso de Prevención e Intervención en Violencia Familiar, ya que mientras en los centros el trabajo del psicólogo es posibilitar la orientación a profesionales que están en contacto directo con los menores, en el centro de intervención se realizan terapias familiares a fin de trabajar cognitivamente y ayudar a encauzar las situaciones relacionales que posibilitan que se dé el fenómeno de la violencia. Coincidiendo con Rodríguez y Paíno (1994) quienes formulan que *“como profesionales clínicos es necesario tener en cuenta ambas dimensiones (personal y ambiental) a la hora de realizar predicciones sobre la conducta del individuo, aunque incidiendo en que no hay una sola variable que explique la violencia en toda su dimensión; por el contrario, son muchas las variables que confluyen para dar sentido a los comportamientos agresivos o violentos”* (p 235).

Todo lo concerniente a lo “relacional” a nivel familiar, está totalmente determinado por la educación emocional que se produce en cada uno de los contextos familiares, siendo esto más relevante incluso que el establecimiento de límites y normas por parte de los padres hacia sus hijos.

La valoración de las causas del fenómeno de la violencia ascendente por parte de esta segunda entrevistada está íntimamente relacionada con el modelo de vida que las familias experimentan en el día a día en esta sociedad postmodernista, en donde no existe el tiempo necesario dedicado al cuidado y la educación de los hijos, ni existe un análisis por parte de los padres en base a los nuevos retos y demandas que se les presentan a sus hijos por parte de dicha sociedad y que, a veces, resultan incoherentes y contradictorios. Por ello no tiene tanto que ver este fenómeno con la clase social de las familias, sino que está más relacionado con el tipo de

herramientas que posean a la hora de desentrañar los entresijos sociales a los que sus hijos se tienen que enfrentar diariamente.

En referencia a la segunda entrevista, con respecto a la primera, hemos de decir que los entrevistados coinciden en muchos aspectos a la hora de valorar a los menores en riesgo, sobre todo en la respuesta que emiten ante la pregunta que hace referencia al tratamiento de los menores de reforma y en qué medida son tratables, sin embargo la entrevistada número dos da mucha más importancia al ámbito social y a los patrones sociales conductuales existentes que el entrevistado número uno, que sitúa los déficits y potenciales “remedios” en el entorno familiar, como hemos podido comprobar.

Como pudimos comprobar en la observación participante, no todos los educadores están convencidos de la eficiencia del trabajo de la psicóloga, ya que muchos entienden que el día a día supera cualquier pauta o estrategia que ésta pueda dar para la reconducción de la convivencia con los menores, siendo similar a la valoración de los padres que se encuentran en un proceso de varios años de situaciones conflictivas a nivel convivencial.

Teniendo como referencia el objetivo nº 1 de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión expectativas de los profesionales que trabajan con menores violentos sobre su posible reeducación, las subdimensiones de la que obtenemos resultados, a través de las entrevistas informales son: la *experiencia previa de los profesionales trabajando con este perfil de menores o siendo menor acogido* y los *diálogos entre los educadores de los centros en torno a la situación de los menores*, centrándonos en una serie de variables anteriormente descritas.

Curiosamente la mayoría de los educadores no tiene experiencia previa en el trato socioeducativo con menores en protección y provenían de otros ámbitos o incluso no habían llegado a desarrollar ninguna labor relacionada hasta que comenzaron en este trabajo. Bien es cierto que en este sentido no siempre la experiencia es un grado, como se puede comprobar con el educador que había sido

“menor protegido” en su infancia. El primer entrevistado a pesar de no tener experiencia previa realiza una labor que es bien considerada tanto por el resto de compañeros como por los menores del centro, siendo especialmente bien considerado por el menor que el tutela, el cual es uno de los más conflictivos.

Los tres menores entrevistados evidencian, como el resto de menores del centro, que existe un educador al que todos tenían “especial” respeto, en tanto en cuanto había sido un menor protegido en su infancia, aunque sus métodos, según nos comentan los menores son duros, pero ellos lo toleran y sus medidas no las observan como actos violentos. Son plenamente conscientes, y así lo evidencian, del status que los educadores asignan a sus compañeros y a ellos mismos, dándonos a conocer que los educadores no castigan a todos por igual y que tienen sus “ojitos derechos”.

En muchos casos los educadores priman el cumplimiento de las normas, como así se puede deducir de la tercera entrevistada y del período de observación, a las necesidades reales de los menores y provocan en éstos una serie de frustraciones que podrían filtrarse con la negociación y con la asunción de responsabilidad por parte de ellos, por ejemplo, en el tema de los horarios de llegadas de los menores, o a la hora de conciliar en los conflictos entre menores. Es por ello que los menores se sienten incomprensidos en muchas ocasiones, como así lo constatan en las entrevistas.

Los educadores no consideran prioritario un período de adaptación de los menores que acaban de entrar en el centro de protección, ya que constatan que este proceso ocurre naturalmente y que los menores sólo necesitan entrar en las dinámicas del hogar para comenzar a tener una vida normalizada. La adaptación emocional por tanto al nuevo contexto de convivencia de los menores que acaban de entrar en el centro no se trabaja específicamente y se da por sentado que se van a adaptar en poco tiempo.

Juzgan las conductas de los menores de la misma manera que los padres juzgan las conductas de sus hijos y muchos de los educadores se enfadan tomándose esas conductas como algo personal, sin embargo, dos de los tres entrevistados tienden a “normalizar” las conductas de estos menores comparándolas con las de otros menores e intentan contextualizar las mismas en función de la vida que los menores “han padecido”, con lo cual estos educadores si son capaces de llevar a cabo una externalización de la conducta de los mismos.

Entre los educadores de este centro existe cierta tendencia a creer que los menores que hay en el centro, van a tener una vida complicada y que se convertirán en adultos delincuentes, como si no dependiera, en parte, de ellos poder paliar esa situación venidera y provocar la reconducción de los mismos. Estas expectativas se ven, en muchos casos, reflejadas en la actitud de los educadores hacia los menores, dándose un fenómeno de profecía autocumplida. Término que fue “acuñado por R. Merton en 1948, haciendo referencia a la confirmación de nuestras expectativas. En este sentido la teoría explica que cuando mantenemos una firme creencia respecto a algo o alguien, acabamos corroborándola” (Barrutia, 2007, p. 1, 2007).

9.6. Resultados de las encuestas

“La encuesta es una fotografía que se le hace a un determinado sector de la sociedad con el objeto de extraer información que permita la constatación empírica de la investigación que se está efectuando” (Bunge, 2008, p. 1).

Teniendo como referencia el **objetivo nº 11** de esta investigación, recogido en la tabla nº 10, y la dimensión experiencias profesionales con situaciones de violencia por parte de menores, la primera subdimensión de la que obtenemos resultados en este objetivo, a través de estas encuestas, es la *experiencia profesional en la prevención o el tratamiento de la violencia familiar*, centrándonos en una serie de variables anteriormente descritas.

Aunque describen síntomas y aspectos de la violencia, no definen el término violencia de una manera clarividente. Esto es significativo por varias cosas, pero la más importante de todas ellas, desde nuestro punto de vista, es que en este terreno estamos comenzando a poder asimilar lo que es el proceso en sí y todavía no existe ni un marco teórico investigativo amplio, ni un marco de intervención práctica común a la hora de abordar terapéuticamente dicho proceso. Existen tres definiciones, como hemos podido comprobar en el análisis de datos, significativas con respecto a la violencia ascendente. El primer término de lo descrito da a entender que esta trabajadora social está poco relacionada a nivel laboral con las situaciones de violencia de hijos a padres y ha intentado utilizar la “lógica” para dar una definición. El segundo y tercer término engloban un juicio de valor sobre el por qué se da, según ellas, la violencia ascendente, incluso catalogando a los menores adolescentes y proponiendo una versión unidireccional del proceso, evidentemente de manera muy sesgada y generalista.

En el tratamiento de la violencia familiar ascendente existe una mínima parte de profesionales que hayan intervenido directamente con casos familiares, sin

embargo sí existe una gran mayoría que ha detectado situaciones de violencia ascendente en casos en los que estaban trabajando por otras problemáticas.

Teniendo como referencia el mismo objetivo y la misma dimensión, la segunda y tercera subdimensiones de las que obtenemos resultados en este objetivo, a través de estas encuestas, hacen referencia a las *situaciones de violencia detectadas* y a la *consideración hacia otros profesionales de la terapia en violencia*, respectivamente, centrándonos en las variables anteriormente descritas.

Las profesionales encuestadas describen una serie de casos en donde existe violencia ascendente que han podido detectar desde los recursos donde trabajan, sin embargo, salvo dos profesionales, no han intervenido de manera directa para mitigar dicho proceso violento, derivando los casos a otros servicios sociocomunitarios donde si han intervenido con dichos menores. Todo lo analizado hasta este punto nos da a entender que el trabajo para paliar la violencia ascendente es relativamente reciente y que no existen muchos recursos específicos sobre la temática, a raíz del análisis realizado por las trabajadoras sociales. Tal es así que las encuestadas nos describen protocolos de intervención y derivación totalmente distintos para la intervención en casos de violencia ascendente y posterior derivación, ya que unas comentan que derivan a mediación, a otros recursos sin especificar concretamente, a Salud Mental, al psicólogo de Servicios Sociales, a Fiscalía (en casos más llamativos o graves), incluso se nos comenta un caso donde la situación era muy conflictiva y como no se pudo intervenir, el caso mejoró cuando la menor cumplió 18 años y se independizó, y a la misma vez en algunos de estos casos realizan un seguimiento de los mismos, como trabajadores sociales. Es significativo inferir que el protocolo de actuación no está estandarizado, ni protocolizado con similitud de parámetros, tal vez porque no exista una entidad en la comunidad madrileña como AMFORMAD u otras entidades que realizan el trabajo específico en violencia de menores o hacia menores, que es conocida por todos los demás servicios y derivan a través de un protocolo de derivación, sólo en algún caso se nos comenta que ha existido derivación al Programa de Atención y Observación de la Violencia.

A nivel general, las encuestadas, poseen buena consideración sobre la terapia en violencia familiar como forma de paliar dicho fenómeno, de hecho apoyan sus argumentos exponiendo casos que han mejorado a través de la terapia en violencia familiar. Destacan la importancia de un trabajo en red y de un trabajo multidisciplinar que en muchas ocasiones no existe en los diferentes servicios a los que derivan los casos que detectan. La mayoría de estos casos tienen un seguimiento por parte de las trabajadoras sociales, a través de una coordinación constante con dichos servicios.

Toda vez que hemos obtenido los resultados de esta investigación, nos disponemos a llevar a cabo las conclusiones del mismo, a fin de dar a conocer de manera resumida e interconectada el marco teórico con el marco práctico y posibilitar así una serie de aportaciones científicas que sirvan de base para futuras investigaciones sobre la temática.

Capítulo X. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“La investigación cualitativa no pretende explicar ni transformar la realidad sino comprenderla, para lo cual debe hacer una lectura que trascienda los fenómenos para desvelar sus significados e intereses. Por lo tanto, el desarrollo de una investigación cualitativa transcurre en el ambiente natural en que suceden los hechos y en que se considera como componente fundamental el contexto en el cual se sitúa el hecho social” (Patiño, 2004, p. 25).

Para concluir este estudio tenemos presentes los datos y resultados obtenidos de la observación participante, de las historias de vida, de los estudios de caso, de los grupos de discusión, de las entrevistas y encuestas, sin perder de vista las terapias que hemos llevado a cabo a lo largo de estos cuatro años y medio de intervención terapéutica (como un contexto comparativo con las conclusiones obtenidas a través de las diferentes técnicas de recogida de datos) y tomamos, igualmente, como referencia el marco teórico que hemos descrito en la primera parte de esta investigación.

10.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos

Las siguientes conclusiones no se proponen como un “recetario” a tener en cuenta a la hora de analizar la problemática existente en las relaciones hijos-padres, más bien supone una oportunidad para ir descifrando claves en torno al por qué de la violencia intrafamiliar de los primeros hacia los segundos, teniendo en cuenta siempre la particularidad de que el estudio está realizado con familias asistentes a un servicio específico de intervención, con menores de un determinado centro de protección, con profesionales que intervienen específicamente en violencia familiar o que derivan desde diversos servicios, existiendo seguramente muchos más casos familiares en donde ocurren sucesos violentos que no estén acudiendo a tratamiento psicoeducativo, cuyos menores no están en ningún centro de protección o reforma y por tanto desconocemos la problemática específica de estos casos.

Este apartado final de conclusiones, lo dedicamos no sólo a realizar una síntesis final del estudio, sino también a comprobar si se han alcanzado los objetivos formulados. Estos resultados se comparan, en algunas ocasiones, con los obtenidos en otras investigaciones, con el fin de constatar si existen aspectos diferenciales.

Objetivo número 1: Investigar las expectativas de los profesionales que trabajan en el campo de la violencia, en centros de menores de protección y de reforma, sobre la reeducación y reinserción de los menores en riesgo con los que trabajan.

En cuanto a la comunicación que hemos establecido con los centros de menores, tanto de protección como de reforma, cabría decir que en no pocas ocasiones, el contacto ha sido escaso y que existe una cierta reticencia, por gran parte de los mismos a establecer una línea de coordinación que ayude a promover una mejor y mayor calidad en la intervención con los menores infractores o protegidos.

En el caso del centro de menores donde llevamos a cabo la observación participante hay que significar que la mayoría de los educadores contemplan a los menores tutelados en una situación de “presente”, o sea plantean su labor educativa sobre el cómo los menores cumplen las normas y responsabilidades diariamente, más que como un proceso pensado para generar beneficios en el futuro, como una serie de rutinas diarias que tienen que llevar a cabo obligatoriamente porque en el caso de no ser así, tendrán sus respectivas consecuencias. Plantean el futuro de los menores como algo “negro” que irremediablemente va a estar unido a delincuencia, centros de reforma, adicciones, etc.

No siempre el trato recibido por los menores en dichos centros ha sido el más proclive para su realización, desarrollo y posterior reinserción en el ámbito social, así nos lo hacen ver multitud de situaciones y testimonios de menores que han sido acogidos en centros de la comunidad. Existiendo en algunas ocasiones luchas de poder entre los menores y los educadores del centro que, en ocasiones, han terminado generando violencia.

Desde la terapia, nuestro trabajo con los educadores y demás profesionales se basa en la derivación y el seguimiento conjunto del caso. De tal forma que si existe un aspecto importante a resaltar, nos ponemos en contacto para posibilitar el trabajo conjunto. Aunque a veces este seguimiento no es continuado por los diferentes recursos que nos derivan. El perfil con el que nos hemos coordinado, a lo largo de este período de cuatro años y medio de intervención, suele ser el de educadores con poca experiencia en el terreno laboral y con poca experiencia específica en el terreno de los menores infractores o menores hacia los que se haya ejercido violencia familiar. Así ha quedado constatado igualmente en la observación participante y en las entrevistas informales realizadas a los educadores del centro. Y la visión que los educadores con los que nos hemos coordinado han dado, a nivel general, en las sesiones informativas mantenidas con ellos, han sido negativas con respecto a la mayoría de los menores a los que han acompañado a nuestros centros. Son estas expectativas negativas y la poca capacidad resolutoria ante los problemas

conductuales de los menores lo que determina la relación existente entre educadores y menores, siendo los educadores proclives a caer en la desmotivación y en la desidia en su labor diaria. Coincidiendo esto con una de las conclusiones del Defensor del Pueblo (2009): *“En muchos casos, el personal se encuentra desmotivado por un trabajo muy estresante, con escaso soporte y formación continua, con horarios variables, una exigencia de disponibilidad total, un salario no especialmente motivador, y un proyecto cuya gratificación se percibe a medio/largo plazo. Eso da lugar a numerosas bajas temporales y ceses voluntarios, con la consiguiente rotación continua de la plantilla”* (p. 401).

De todas maneras, siempre ha existido, en casi la totalidad de los casos, un apego por parte del menor con alguno de los educadores de dicho centro, ya fuera de reforma o de protección, que de alguna manera ha creado un lazo emocional, que ha provocado que la estancia del menor en el centro haya sido más llevadera.

Todo lo analizado en este punto, no es determinante para concluir que los centros no supongan un espacio de mayor protección de lo que pueden ser los ámbitos familiares de estos menores y que en muchos casos si éstos han tenido que ser tutelados a través de protección o reforma, es porque era necesaria la salida del menor, por diferentes razones, del entorno familiar en el que se encontraba. Aunque se hace patente, igualmente, que en otros casos que el menor ha sido retirado del ámbito familiar no existían suficientes indicios de riesgo, a nuestro modo de ver, para que esto así sucediera.

Por tanto y tras el estudio realizado podemos concluir este objetivo significando que los profesionales, sobre todo los que trabajan en centros de menores de protección y reforma, poseen unas expectativas hacia los menores adolescentes que a veces suponen un refuerzo para el ejercicio de la violencia por parte de éstos. Esto viene dado por un problema de formación, de coordinación a la hora de tomar decisiones, de experiencia laboral y vital (en la convivencia con sus padres) de los educadores y sobre todo por un problema estructural, es decir, por una concepción de la protección que no casa con un verdadero desarrollo

psicoafectivo integral de aquellos menores que han sido alejados de sus padres, con toda la repercusión emocional que esto conlleva.

Objetivo núm. 2: *Observar el tipo de intervención de los profesionales y cómo incide en el proceso violento de los menores.*

Los educadores, aunque a veces con sus actuaciones, fomentan situaciones de protección sobre los menores conflictivos, en otros muchos casos, como hemos podido comprobar en la observación participante, consciente o inconscientemente refuerzan las actitudes violentas de éstos, dando la sensación que más que educadores, en muchas ocasiones, se comportan como sus padres o sus madres y esto en un centro de protección es en sí mismo incongruente, no debemos olvidar que los menores están en dicho centro por una situación donde la convivencia fue complicada con sus padres, donde éstos no han sabido o no han podido hacerse cargo con garantías de su educación, ni posibilitarles un desarrollo emocional saludable. Cuando los educadores se comportan como padres o madres, también, de alguna manera, están evocando la esencia de lo que ellos han vivido con sus padres o madres cuando tenían edades parecidas a la de los menores que cuidan, dando por supuesto que lo vivido con ellos cuando eran menores, era una buena praxis y una correcta manera de educar. Habría que plantearse, qué serie de problemas tenían estos educadores con sus padres y de qué manera los solventaban.

Con respecto al entramado organizativo y de actuación en el centro donde llevamos a cabo la observación participante hay que significar que se admiten pocas posibilidades de modificación, existiendo un educador que es la referencia y que de una u otra manera es quien más peso tiene a la hora de tomar decisiones en torno a qué se debe hacer en cada caso. Siendo muy poco juzgadas de forma constructiva sus actuaciones por ninguno de los trabajadores que le rodean, con lo que validan las mismas, aunque algunas de ellas posean un marcado cariz agresivo y violento, como en muchas ocasiones ha quedado constatado durante nuestra observación participante. Esto constituye un argumento fehaciente que casa con Informe del Defensor del Pueblo (2009), donde se concluye, a este respecto: “A pesar de que las

contenciones han de limitarse a momentos puntuales de agitación grave y en ningún caso deben usarse como sanción, en muchos centros se realizan varias veces al día, y en ocasiones con una agresividad desproporcionada que puede provocar lesiones físicas a los menores. En algunos casos esas contenciones son practicadas por educadores que carecen de formación para realizarlas” (p. 399).

Por otra parte, es posiblemente el apego del que hablábamos con algún educador, el que posibilita que la estancia de un determinado menor en cualquier centro, no se convierta en algo más negativo para él mismo, ya que si no fuera por este estímulo protector, el conjunto de rabietas y frustraciones que sufren les traerían mayores consecuencias a nivel personal.

No en pocas ocasiones los padres, durante las terapias, sobre todo las madres, nos muestran un desencuentro con la manera de trabajar que existe en los centros de protección o reforma donde sus hijos se encuentran “internados” y observan a dichos centros como una manera para parar la conducta de sus hijos, pero no como lugares donde se reeduce a los mismos. De hecho muchos de los menores infractores, que son apartados de sus hogares con medidas judiciales de reforma, de los que tenemos constancia porque los hemos tratado en terapia, vuelven a incidir en su conducta una vez que han vuelto a convivir con sus padres. Esto ocurre con mayor frecuencia en aquellos casos donde no se realiza un trabajo terapéutico con los menores internados y sobre todo cuando no existe un proceso terapéutico con los padres de los menores internados.

El testimonio de los menores, la observación mantenida por nosotros y la opinión de los padres corroboran que los educadores, a veces, no prestan una adecuada atención socioeducativa, coincidiendo estas opiniones con las de los dos profesionales que hemos entrevistado en las entrevistas en profundidad.

Objetivo 3: Analizar la repercusión que el estado emocional de los menores ejerce sobre su conducta violenta.

Como hemos podido comprobar en la observación participante los menores presentan intolerancia a la frustración en muchas fases de su día a día, la mayoría de situaciones están ligadas con medidas tomadas por los educadores que ellos consideran injustas. Los menores pasan de un estado emocional de tranquilidad a una situación de ira en breves instantes, lo que hemos podido comprobar tanto en la observación participante como en los grupos de discusión. Así pues si el nivel de tolerancia a la frustración que presentan los menores, en general, es bajo cuando tienen dificultades para soportar situaciones adversas (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007), más bajo se muestra el nivel de estos menores que han sufrido, por multitud de motivos, frecuentes desencuentros emocionales en diversos ámbitos tales como: familiar, escolar o social.

Las escaladas de ira de los menores, en ocasiones, abruman a los propios educadores del centro que entran en un ciclo de ira parecido al de los menores y en esa situación de “desborde emocional”, suelen poner consecuencias injustas ante las acciones de los menores, que a veces, son anuladas posteriormente por los propios educadores.

En la interacción con menores en los grupos de discusión comprobamos como los menores reconocen el ciclo de la ira a través de la observación de dicho ciclo en otros menores (a través de vídeos) y se sienten mucho más identificados en estas situaciones de lo que en realidad reconocen, mostrando una motivación explícita por conocer cómo filtrar las situaciones de enfado.

Es precisamente el no reconocimiento de las emociones en su vida personal lo que posibilita que los menores vivan en un ciclo recurrente permanente de frustraciones de las que no encuentran una salida más allá de los actos agresivos y por lo que se encuentran constantemente “a la defensiva” cuando los adultos piden responsabilidades. Dicho reconocimiento lo interpretan como una situación de fragilidad ante sus iguales y ante los mayores.

Gran cantidad de las preocupaciones de los menores giran en torno a la presión social que existe a nivel material, ya que si no poseen los bienes materiales que les dan status, a los mismos, dentro del grupo de iguales, se sienten en desigualdad con respecto a quienes si los poseen y es ahí donde surgen los problemas, como hemos observado en la observación participante y en los grupos de discusión, ya que cuando los educadores, profesores, padres y madres intentan “coartar” y limitar el acceso a esos bienes, los menores reaccionan, en ocasiones, de manera violenta hacia las figuras de autoridad.

Toda vez que el estado emocional de los menores es más atenuado y no presenta tantos vaivenes, es cuando en realidad se puede realizar un trabajo psicoeducativo mucho más aprovechable con ellos, porque es en este plano donde van a entender qué significa el otro (ya sea padre, madre, hermano, amigo u otra persona de referencia) en su vida, y cómo si la otra persona, o personas que le quieren, le protegen, le cuidan, no es cuidada, protegida y querida a la misma vez por él, todo entra en un círculo de situaciones complejas y negativas que le van hacer sentirse mal consigo mismo. Es lo que en la práctica diaria en nuestros centros hemos comprobado y coincide con aquello que Savater (1991) describía en *Ética para Amador* como “darse la buena vida”, en donde exponía grosso modo, que cualquier persona no podía darse una buena vida y que la misma fuera de calidad, sin dar y posibilitar a los demás una buena vida, ya que todo, a nuestro modo de ver, es un proceso cíclico y que se retroalimenta a sí mismo, o sea, no puede cualquier persona, sana mentalmente, sentirse bien y estar equilibrado emocionalmente consigo mismo, si es consciente de que está haciendo daño, en el plano que sea, a aquellos que más quiere y que más representatividad tienen en su vida.

Más allá de los centros de protección o de reforma, en nuestras terapias hemos observado como los menores que llevan varios meses, o incluso años, en una situación de violencia continua en el ámbito familiar, entran en un ciclo recurrente de evitación de las situaciones y de pasar, a nivel general, el menor tiempo posible dentro de casa, porque es ahí donde peor se sienten ante lo que está aconteciendo y es en este ámbito donde más le cuestionan, y partiendo de la base de que ellos

mismos están continuamente cuestionándose, intentan pasar el mayor tiempo posible entre amigos, que a fin de cuentas comparten gustos, aficiones, inquietudes y conductas que les reafirman, de alguna manera, como personas aceptadas y no juzgadas.

Las razones de por qué los menores actúan de forma violenta son multifactoriales, pero en el fondo de cada situación violenta casi siempre existe un argumento común, que no es otro que el hecho de que el menor se siente herido, dañado, perjudicado y esto le hace responder agresivamente ante el malestar que siente. Y es a través del uso de la violencia como mitigan los efectos de este malestar consiguiendo un efecto positivo, al menos en primera instancia. De esta manera *“la violencia puede constituir un estilo relacional aprendido que parte de una reconstrucción individual inadecuada de procesos interpersonales donde se dan episodios de agresividad. Ello requiere que dicha agresividad instintiva haya propiciado efectos deseables para el sujeto que la ejerce, aprendiendo que mediante su uso puede volver a conseguirlos”* (Estalayo, 2011, p. 388).

Si en terapia se consigue conectar las emociones que siente el menor infractor con las emociones de los padres que lo ven como el generador de todos sus problemas, existe una gran probabilidad de que la terapia tenga éxito y se puedan ir reconduciendo los patrones de convivencia disfuncionales existentes. Gran porcentaje del éxito en la terapia depende pues de que tanto padres como hijo reconozcan que producen daño y a la par son dañados por el otro.

Objetivo 4: Investigar las historias de vida de dichos menores y los antecedentes violentos que existieron en las mismas.

Cuando el maltrato que ha sufrido el menor en su infancia tiene que ver con violencia por parte de sus iguales o ha sufrido directa o indirectamente violencia de género o maltrato infantil, los propios reforzadores contextuales provocan, según nuestra experiencia en terapia, un caldo de cultivo mucho más negativo, que cuando la violencia viene deparada por otro tipo de causas. En el primer caso, el hecho de

que en la mayoría de las experiencias que han tenido los menores con los que hemos trabajado, los padres, maestros u otro tipo de referentes, no han actuado como protectores ante la situación, o no han sabido detectar, contener o mejorar los síntomas propios de esta problemática, etc., ha provocado que se perpetúe en muchos sentidos el trauma, hasta momentos posteriores, incluso cuando ese menor ha alcanzado la mayoría de edad, un ejemplo evidente lo hemos observado en la historia de vida *“De patito feo a cisne hiperprotegido”* y en el estudio de caso *“Menor imputado, menor selectivamente perdonado”*.

Coincidiendo con una de las conclusiones de Ramos (2008) los padres son los verdaderos potenciadores de la autoestima social de los menores, objeto de bullying, disminuyendo la victimización de éstos. Las “buenas relaciones” de la víctima de abuso escolar con el padre y la madre incrementa la satisfacción con la vida, lo que hace disminuir el sentimiento de soledad.

Cuando el menor ha sufrido directa o indirectamente violencia de género y, sobre todo si su madre no ha superado los miedos, no ha recuperado su autoestima y/o posee estrés postraumático, durante muchos años ese menor ha estado padeciendo las consecuencias implícitas de este maltrato, de alguna manera esto suele crear una frustración patente que le puede incluso llevar a ejercer violencia hacia su propia madre.

Si el maltrato que ha existido durante su periodo de infancia ha sido el maltrato infantil, evidentemente el menor suele manifestar implícita o tácitamente una serie de frustraciones basadas en el hecho primario de que cuando existe desprotección en el ámbito familiar y no puede confiar en quienes le cuidan y educan, cómo va a confiar en otras personas que le rodean. Con lo cual, el menor maltratado suele tomar dos caminos, o bien el de la independencia emocional e ir aliviando su malestar a través de otros ámbitos de su vida o el de filtrar esa violencia y canalizarla a través de actos violentos hacia sus padres o hacia otras personas que le rodeen. También existe la posibilidad de que el menor cree una “coraza”, en donde se entiende que no pasa nada, que todo está bien, sin embargo

esto, como hemos ido comprobando durante nuestra experiencia, al final se traduce en repercusiones negativas más tarde o más temprano en su trayectoria vital: frialdad emocional, depresiones, vida desorganizada, desata la violencia hacia sus agresores, apatía, etc.

Los menores “desprotegidos”, o sea aquellos que no sienten a sus padres en el papel de protectores porque ejercen violencia hacia ellos, o porque hay una distancia emocional bastante importante, por el motivo que sea, acuden a terapia con la intención implícita de posibilitar un reencuentro, un acto de protección, un enganche, etc., que les devuelva la idea parental que se ha ido desfigurando en sus mentes con el paso del tiempo.

En todo este tiempo que llevamos investigando en la acción en este campo, hemos podido comprobar que existe un componente básico que no es otro que la resiliencia que los menores presentan ante el proceso violento. Coincidiendo con Rolón (2010)²⁴, todos los jóvenes poseen capacidades resilientes que varían de acuerdo a la heterogeneidad de las variables que se evalúan. Un claro ejemplo de persona resiliente a pesar de la situación vivida, lo encontramos en la historia de vida “*Entre la espada y la pared*”, anteriormente descrita.

Objetivo 5: *Determinar la influencia del carácter introvertido sobre el uso o no de la violencia familiar, por parte de los menores.*

Especial interés posee el hecho de que muchos de los menores con los que trabajamos, manifiestan rasgos de introversión, “encerrándose en sí mismos” ante las situaciones vitales que viven. Muy recelosos de comentar con especial detalle los conflictos que viven en sus hogares o en otros ámbitos. Normalmente, en las primeras exposiciones, que tienen lugar durante las primeras sesiones de

²⁴ Como aclaratorio, significar que es una investigación realizada por dicho autor, bajo el nombre de “Resiliencia en niños, niñas y adolescentes en situación en calle. Experiencia en terreno en la villa en el barrio de Barracas”, durante el curso virtual interdisciplinario, a distancia: “Salud Mental, Psicología y Psicopatología del niño, el adolescente y su familia”.

intervención, comentan los hechos de manera muy escueta y quitándoles importancia. De ello se suelen quejar con bastante frecuencia los padres, quienes no saben cómo acercarse emocionalmente a esta situación y mientras menos conocen, más quieren conocer, desatándose de esta manera un cierto nivel de control de éstos hacia los primeros que provoca un efecto “rebote”, de tal manera que mientras menos saben los padres, más preguntan y conlleva que menos se “abran” sus hijos y esto, a su vez, determina que los padres se sientan más inquietos e intenten “manejar” alguna información proveniente de otras fuentes para poder intervenir de alguna manera, lo que sus hijos observan como una “intromisión” en sus vidas. No poder controlar la situación, desestabiliza en gran medida a estos padres, que hasta hace muy poco tiempo, tenían la sensación de que lo controlaban todo. Así pues, y debido a la poca asertividad que suelen mostrar estos menores en sus relaciones familiares, demuestran sus emociones, en muchas ocasiones, de manera desmedida, cuando ya han vivenciado y han callado multitud de situaciones frustrantes.

Coincidiendo con Quintana (2008), las personas introvertidas, poseen un riesgo mayor para desarrollar un sentimiento de inferioridad, que puede de alguna forma, condicionar su manera de actuar ante los demás. En la práctica terapéutica y en el centro de menores donde llevamos a cabo la observación participante hemos comprobado que los menores introvertidos sufren mucho ante las situaciones que se dan en casa o en el centro, y suelen ser “invitados” constantemente por parte de sus padres y educadores para que expongan cómo se sienten, qué les pasa, se les exige una comunicación que no están dispuestos a posibilitar ya que suelen ser personas más silenciosas, lo que aun puede ser malinterpretado por los padres y educadores, creando situaciones más negativas en la convivencia. En palabras de Vargas (2010): *“las personas introvertidas tienen que desarrollar destrezas extraordinarias para adaptarse a un mundo en el que se les presiona constantemente para actuar, responder y ser como los demás”* (p.1).

Teniendo en cuenta el análisis de datos y los resultados obtenidos para este objetivo en la observación participante y en los grupos de discusión, cabe significar que los menores introvertidos suelen “acogerse” a un grupo de referencia de

iguales, donde les resulta más sencillo llevar a cabo conductas agresivas hacia otros menores o hacia educadores u otros adultos de referencia. A través de estas conductas les resulta más sencillo ser aceptados por el resto de iguales, quienes en un principio pueden estar reticentes ante la imagen de “timorato, poquita cosa o parados” que suelen dar.

Aun a pesar de que distintas autoras (Fernández, 2004; Díaz Aguado, 2006) sitúan la introversión como una de las características de los menores víctimas de violencia, a partir de nuestro estudio queda constatado que el carácter introvertido de los menores representa igualmente un riesgo añadido en circunstancias familiares complejas para el uso de la violencia por parte de los mismos, sin embargo no es en sí mismo determinante para el ejercicio de dicha violencia.

Objetivo nº 6: *Establecer la conexión que existe entre estilo educativo familiar y uso de la violencia por parte del menor.*

En referencia a los modelos educativos que los padres poseen hemos de decir que la práctica nos muestra gran variabilidad, incluso dentro de los mismos modelos, o sea, hay diferentes maneras de concebir la educación para las distintas *madres hiperprotectoras*, no todos los *padres autoritarios* imponen sus exigencias de la misma forma, y no todos los padres excesivamente *laxos* realizan concesiones simétricas. La clave de todo ello no es otra que las creencias de cómo o por qué han llegado a considerar ese modelo educativo como el más adecuado para implementarlo en su día a día con sus hijos.

A lo largo de estos años de trabajo con familias hemos podido observar como existen multitud de madres, que les cuesta “imponer” un sistema ecuánime de normas en casa y que muchas de ellas pecan de excesiva *laxitud*, a la hora de establecer dicho sistema. Lo cual nos lleva a dos reflexiones interesantes:

Por un lado pensamos, si atendemos al principio básico de que educamos conforme a nos educaron (con sus matices), que no todas las madres y padres del

modelo patriarcal eran en sí mismos “dictatoriales”, o tenían cierta crudeza a la hora de impartir disciplina en casa, sino que más bien el modelo social imperante y las demandas que los adolescentes de la época pudieran hacer, serían más acorde a un modelo de poca réplica y de acatarlo sin apenas críticas. Y por otro lado, muchas de estas madres se ven impotentes ante el nuevo rol que la sociedad les ha asignado, o sea, el de no sólo cuidar sino establecer la disciplina en el hogar, papel fundamentalmente designado, en modelos anteriores, a los hombres.

Casi siempre existe una compensación o sobrecompensación, de tal modo que si un padre es bastante exigente, normalmente coincidirá con una madre más laxa y si una madre es más apegada, en muchas ocasiones se va a combinar con un padre más desapegado y viceversa.

La hiperreactividad, como hemos comprobado a lo largo de este trabajo, es una dimensión muy a tener en cuenta a la hora de trabajar con padres que viven situaciones de violencia con sus hijos. Ya que si el padre o la madre, o ambos, entran en una escalada simétrica con éstos, de alguna manera dan rienda suelta a unas determinadas acciones que en muchos casos pueden deparar en consecuencias emocionales e incluso físicas bastante importantes. Durante todo este tiempo, nos hemos encontrado con muchos casos donde los modelos de relación se ejercían a través de *escaladas simétricas* o a través de *posicionamientos ambivalentes* y estos tipos de interacción prevalecen sobre el *vacío relacional* y la *complementariedad rígida*. Aunque esto no es significativo de que en algún momento las interacciones fueran otras y depararan en esto, es decir, por ejemplo un hijo que lleve “aguantando” el intento de control, exigencias continuas, intentos de modificar su manera de comportarse... que se encuentre en estado latente, o sea que no haya reaccionado de forma agresiva y que continúe su vida diciendo “sí” a todo a los padres, pero sin cumplir las peticiones de éstos (complementariedad rígida), por determinados factores como pueden ser el cúmulo de frustraciones ante la reiteración de las peticiones de los mismos, puede deparar por ejemplo en un posicionamiento ambivalente, en donde el hijo tome las riendas y los padres inhiban sus peticiones y reacciones.

Durante todo el estudio que venimos desarrollando hemos de decir que, a diferencia de otras investigaciones (Romero Blasco et al., 2005; Ibabe et al., 2007; Sanmartín, 2010), el modelo educativo común familiar más recurrente a nivel relacional, como así queda constatado en las historias de vida y en los estudios de caso es el modelo *hiperprotector*, seguido del estilo educativo *intermitente* y del estilo educativo *autoritario*.

Coincidiendo con Oliva (2006, p. 220): *“los padres necesitan conocer los principales cambios que van a experimentar sus hijos e hijas durante esta etapa, así como sus nuevas necesidades, ya que cuando tienen esta información suelen mostrarse menos confusos y angustiados y reaccionan de forma más racional y reflexiva ante los nuevos comportamientos del adolescente. Pero también es importante que sepan cómo poder desarrollar un estilo parental adecuado, es decir, un estilo que combine el afecto, la comunicación y el apoyo, con el fomento de la autonomía e individualidad”*.

Objetivo nº 7: *Evaluar la influencia que las expectativas de los padres y demás profesionales ejerce sobre la conducta violenta llevada a cabo por los menores.*

Micucci (1995) y Omer (2004) recogen en sendos trabajos cómo una vez que se inicia el ciclo de la violencia los hijos se orientan cada vez más hacia el poder mientras los padres lo hacen hacia la indefensión. Esto hace que los padres se centren en los aspectos negativos de la relación con sus hijos, disminuyendo la atención y el reconocimiento hacia las cualidades positivas que sus hijos evidencian en la interacción con ellos.

Durante estos cuatro años y medio hemos atendido a muchos padres y madres que piensan que sus hijos se comportan de la manera que lo hacen porque no quieren comportarse de otra manera, con lo cual la mayoría de ellos demandan una ayuda psicológica para que su hijo pueda llegar a comprender que se tiene que comportar bien. No suelen coincidir los padres de un determinado menor, a la hora

de catalogar el por qué su hijo se comporta como se comporta y mientras un progenitor puede aducir que lo hace porque no sabe hacerlo de otra manera, el otro puede emplear el ya mencionado no quiere.

Coincidiendo con Santiago Almazán (2008) hemos de decir que facilita mucho la tarea terapéutica el hecho de que los padres se consideren parte de la solución del problema, de lo que nos damos cuenta al poco tiempo de que éstos comienzan a relatar las situaciones negativas que viven con sus hijos. Estos padres son los llamados *compradores*, ya que parten de la base de que si su hijo se comporta así, es porque hay algo en ellos que tienen que mejorar y están muy predispuestos a poner en marcha las tareas y estrategias que les encomendemos a nivel terapéutico, con lo cual las probabilidades de éxito terapéutico aumentan. Haríamos hincapié en que durante todo este tiempo hemos coincidido igualmente con muchos padres que podemos catalogar como “compradores encubiertos” o “falsos compradores”, ya que en terapia muestran mucha iniciativa de cambio, pero en la realidad familiar están poco dispuestos a llevarlos a efecto. Esto, está totalmente relacionado con las expectativas que los padres tienen depositadas en sus hijos, así pues los padres *compradores* parten de unas expectativas positivas hacia ellos, mientras los *demandantes* poseen expectativas ambivalentes y los *visitantes* no son plenamente conscientes de que exista un verdadero problema con su hijo.

Hay un aspecto que les une, y es que todos inconscientemente pueden estar reforzando las conductas negativas de sus hijos. A esto conviene añadir el hecho de que no todos los problemas que los padres ven como tal poseen la importancia y la dimensión a nivel relacional que ellos les asignan, como pudimos comprobar en el estudio de caso “*Menor imputado, menor selectivamente perdonado*”, anteriormente reseñado en este trabajo.

Cuando los padres están enfrascados en un ciclo recurrente negativo de pensamiento, les cuesta enormemente realizar una abstracción para “externalizar” el problema de sus hijos y no ven más allá. En muchos casos no saben por qué sus hijos se comportan como lo hacen, cómo han llegado a esa situación y no saben

diferenciar las conductas negativas de éstos de lo que son sus hijos a nivel “integral” como personas. De esta manera, los hijos se sienten en todo momento en el “ojo del huracán”, siendo continuamente juzgados por sus progenitores y esto conlleva que sus conductas violentas se agudicen, al suponer un “ataque directo” a su autoestima. Coincidiendo con una de las conclusiones del estudio de Álvarez Ruiz y Egea Marcos (2003, p. 43) *“el niño que es rechazado y por lo tanto no suficientemente valorado, va a acarrear a lo largo de su vida un sentimiento de inferioridad, así como un daño a su propia autoestima. Este intenso sentimiento va ser una fuente inagotable de ira y de odio”*.

Objetivo nº 8: *Identificar cómo influye en el menor agresor el hecho de estar privado de libertad en un centro determinado.*

La privación de libertad no es en sí misma constitutiva de actos violentos por parte de los menores, ni es “potencial reeducadora” del menor agresor. Depende de otros factores tales como: tiempo de privación de libertad, implicación de los padres durante este proceso, medidas correctoras llevadas a cabo desde los centros, “mano izquierda” de los educadores a la hora de resolver conflictos, etc.

En este punto sí que hemos podido comprobar que los menores que entran en un centro de reforma, suelen vivir varias etapas:

a) La primera de ellas caracterizada por una situación de impotencia, rebeldía, de culpabilización hacia sus padres, en donde se preguntan: - *“por qué estoy aquí, que he hecho yo para merecer esto, lo podría haber solucionado con mis padres de otra manera”*, etc. Es en esta etapa cuando más posibilidades tienen de meterse en algún “lío” con otros menores o con los propios educadores, por la enorme frustración que poseen de no poder hacer lo que quieren, que justamente, en muchos casos, es lo que estaban acostumbrados a hacer. Es un período donde echan mucho de menos a sus seres queridos y también muy especialmente a sus amigos. Podemos decir que sería uno de los momentos donde viven la situación dentro del centro con mayor ansiedad.

b) La segunda se caracteriza por una adaptación a la situación propiciada, por una culpabilización interna del tipo: - *“algo tendré yo de culpa para estar aquí, si no me hubiera comportado de aquella manera ahora no tendría que estar aquí, tengo que cambiar”*, etc. Donde se sienten abatidos por la situación, pero con la idea de que cuando salgan todo va a ser distinto. Esa culpabilización también viene deparada por todo el posible daño que hayan causado a sus seres queridos y es el momento de mayor empatía hacia los mismos.

c) La tercera se caracteriza por el hecho de que ya se desenvuelven en el contexto en el que se encuentran y se saben todas las *triquiñuelas* posibles para no salir mal parados, a la par de conocer qué espera cada educador de ellos. Intentan evitar el conflicto y ansían salir cuanto antes del centro, toda vez que ya han vivido varios fines de semana en casa y han vuelto a restablecer contacto tanto con la familia como con los amigos. Es el momento, podemos decir, de mayor felicidad, mezclada con la “ansiedad” de la salida definitiva del centro.

De todas formas, en este periplo de intervención hemos de significar que aunque los menores se encuentren en una situación “desnaturalizada” de lo que ha sido su vida o se presume va a ser a partir de ingresar en un centro de menores, ya sea de protección o de reforma, la estructura de dichos centros, a nivel general, ayuda a que el menor regule sus emociones y sea consecuente con sus actos, aunque no es indicativo de que no vuelva a reincidir en el caso de los menores de reforma, o no vuelva a tener otro tipo de problemas, en el caso de los menores protegidos.

A través de los testimonios de los padres, recogidos en las historias de vida y estudios de casos, hemos podido comprobar cómo los menores vuelven a sentir experiencias que cualquier menor tendría que sentir sin darle mayor importancia, como es por ejemplo el hábito de las comidas, de las duchas, de poder comunicarse con otros menores en un ámbito más o menos cordial, como se ve claramente reflejado en el estudio de caso “Menor reeducado, madre amparada”.

A nivel general y después de todo el trabajo llevado a cabo con los menores internados en centros de reforma, hay que significar que los mismos viven este

internamiento como un período de tránsito, por el que pasan por tres fases, anteriormente indicadas, y que a nivel general este paso, independientemente del mejor o peor trabajo realizado por los educadores, mejor o peor organización del centro, etc., les supone una nueva oportunidad para acercarse a sus seres queridos, que en el fondo, no lo olvidemos, y así nos lo hacen ver en las terapias implícita o tácitamente, es lo que desean (claro ejemplo de ello se observa en la historia de vida “El culpable no era yo”). Sin embargo, el *triunfo* o no de la nueva convivencia en el ámbito familiar depende de muchos factores de interacción y no todos están relacionados con su voluntad de cambio. Cuando están internados en el centro, los padres recurren mucho a expresar sus deseos de cambio del menor sin caer en la cuenta de que para que el cambio perdure en el tiempo y en el contexto familiar, su implicación va a tener que ser mayor y de alguna forma, distinta a como había sido hasta entonces.

Objetivo nº 9: *Analizar la influencia que los esquemas y estereotipos sociales ejercen sobre el uso de la violencia por parte de los menores.*

El uso de la violencia está legitimado a nivel general por los menores porque de alguna manera han aprendido que a través de dicho uso consiguen ciertos “beneficios”, tales como: fomentar el “respeto” entre los demás, bienes materiales, poder entre los iguales o con los diferentes miembros familiares..., sin embargo en terapia individualizada y sin reforzadores, la gran mayoría de ellos reconocen que no querrían actuar de manera violenta en ningún ámbito y mucho menos en el ámbito familiar. Esta legitimación viene dada por los cambios sociales imperantes: inmigraciones, transformaciones de roles, neoliberalismo... en donde el más “apto” y “fuerte” tiene más posibilidades de “subsistir”, comenzándose una desvalorización y “persecución” hacia los más débiles. “*En la sociedad está latente un racismo que si bien aún no es sentido por la sociedad, se pone de manifiesto a través de determinadas acciones violentas contra diversos colectivos (inmigrantes, gitanos, vagabundos, etc.), mostrándonos la existencia de la intolerancia y el etnocentrismo que se están potenciando en la sociedad*” (Cárdenas Rodríguez, 2008, p. 83). En el ámbito familiar son, en ocasiones, los padres las figuras más

débiles y quienes sufren cada vez más acentuadamente este fenómeno de la violencia ascendente, sin tener instrumentos para poder atenuarlo.

Los menores, como hemos observado durante nuestra estancia en el centro, cuando ejercen la violencia tratan de buscar explicaciones a lo sucedido en el contexto que rodea a la situación. Cuando éstas son insuficientes, la argumentación se orienta a actitudes de tolerancia hacia dicho comportamiento: le restan importancia, minimizan sus acciones, las justifican, las relativizan, etc. (Echeburúa, Fernández-Montalvo, Amor, 2002). Es evidente que los menores adolescentes están influenciados en muchos sentidos por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven y que los mitos y prejuicios que existen sobre el proceso violento no les son indiferentes. Existe una creencia generalizada en muchos de los menores con los que trabajamos, que no es otra que pensar que quien es fuerte y tiene *armas* para defenderse y para *atacar* ante una situación determinada, posee mayor poder y conforme a esto, establecen una serie de relaciones con sus iguales.

La era de las nuevas tecnologías, en las que están inmersos continuamente, junto a otros factores, ha propiciado que gran cantidad de estos estereotipos queden impregnados en su repertorio de pensamientos, pero a parte de eso, muchos de estos chicos viven en un estado de frustración más o menos continuo y el ejercicio de poder para ellos, supone una forma de sentirse *alguien*. Y evidentemente influyen, de igual manera, las percepciones y cogniciones que ellos extraen de lo que les rodea a nivel social. Y siguen, aunque con otros matices, confundiendo ganarse el respeto de los demás con infundir miedo en los demás, paradójicamente como anteriormente los padres consideraban, o en algún caso sigue siendo así, que para que tu hijo te respete, te tiene que temer.

Le correspondería a la familia filtrar dichos prejuicios en aras de posibilitar una reflexión crítica por parte de los menores, sin embargo, si dicha familia está *enzarzada* en ciclos conflictivos violentos, estos prejuicios se refuerzan en el menor de una manera notable, reforzados, igualmente, por esa presión social que hemos reseñado en este estudio. “*Lo que parece indudable es que han aumentando*

sustantivamente las influencias a las que están expuestos nuestros adolescentes, y ya no se limitan a los clásicos contextos de familia, escuela e iguales. Esta nueva situación supone más tarea para los padres, que no deben limitarse a controlar las amistades de sus hijos, sino que también deben supervisar programas de televisión, videojuegos, revistas, etc.” (Oliva, 2003, p. 377).

Objetivo nº 10: *Evaluar en qué medida la terapia familiar mitiga el uso de la violencia por parte de los menores.*

Desde nuestra experiencia y coincidiendo con lo que aportaba el primer y la segunda entrevistada, depende mucho del momento en el que las familias acudan a la terapia familiar poder mitigar las situaciones de violencia. Si el patrón de violencia está instaurado, ya sea de forma ascendente, descendente o simétricamente, resulta muy complicado que la intervención llegue a “buen puerto”, aunque en algunas ocasiones se haya conseguido, porque cada uno de los miembros familiares habrá vivenciado un cúmulo de experiencias negativas que están directamente relacionadas con la acción del otro o de los otros, y habrán puesto en marcha, infructuosamente, un conjunto de estrategias para la mejora en reiteradas ocasiones. Aunque depende mucho de la predisposición de los progenitores y de la capacidad de éstos para ir modificando sus patrones de conducta. De todas formas es conveniente hacer hincapié en el hecho de que si no se interviene sobre todo el sistema familiar, sobre todo con padres e hijos, la terapia, a nivel general, tendrá menos eficacia ya que nos acogemos al principio de que para transformar un sistema familiar tendremos que evaluar y conocer la predisposición, la situación emocional, los pensamientos, las experiencias, las interpretaciones, etc., de cada uno de los miembros. Una terapia llevada a cabo de forma sistémica y sistemática favorece, indudablemente la intervención con menores y familias donde existe un proceso violento, aunque hay circunstancias, ya comentadas, en donde es muy difícil paliar los efectos de dicho proceso. *“En la medida en que la conducta violenta expresa niveles importantes de sufrimiento interno, va a ser necesario trabajar para que el sujeto adquiera cierta capacidad de control, entendiendo éste no como la desaparición de la conducta sin más, sino la capacidad de pasar del*

acto a la palabra, es decir, de poder verbalizar el sufrimiento interno” (Abeijón, 2011, p. 30). Aunque desde nuestra experiencia, podemos decir que si el tutor de referencia, que en muchos casos suele ser la madre, consigue provocar cambios en su manera de actuar, estos cambios se trasladan al conjunto de todas las relaciones familiares de manera general. Siendo importantísimo que al menos un miembro crea en la posibilidad de que otra manera de convivir es factible.

De todas formas, son los familiares, como actores principales, quienes tienen que determinar que la terapia está surtiendo efectos y que se modifican las relaciones convivenciales entre los diferentes miembros, y saber por qué se han producido esos cambios y tener la capacidad para mantenerlos en el tiempo. Siendo positivas, por otra parte, en la mayoría de ocasiones, las valoraciones de las familias que acuden regularmente a las terapias, aunque esas valoraciones dependen: de quien las lleve a cabo (en principio los menores suelen estar más reticentes a la terapia, pero si enganchan con la misma encuentran un espacio que les ayuda a expresarse emocionalmente), del desgaste que posean los padres, de las terapias llevadas a cabo con otros recursos, etc.

Objetivo nº 11: *Evaluar el conocimiento sobre el proceso violento de diferentes profesionales pertenecientes a distintos recursos de atención sociofamiliar.*

En relación a las encuestadas, comentar que la gran mayoría de ellas no han intervenido en casos de violencia familiar, aunque sí han detectado y derivado casos de violencia a otros recursos, llevando a cabo una coordinación sobre dichos casos con éstos. No existiendo un servicio específico de intervención en la comunidad madrileña, con lo cual los protocolos de derivación y de coordinación son diferentes en cada caso.

Educadores y otros profesionales que intervienen con estos menores, en muchas ocasiones no conocen aspectos básicos y a tener en cuenta tales como: el ciclo de la violencia, la escalada de la ira, las estrategias para filtrar dicha ira, la

etapa por la que están pasando los menores, la distinción entre necesidades de la etapa adolescente y conducta disruptiva, etc., lo que condiciona indudablemente la intervención que llevan con los mismos o la posibilidad para derivar al servicio oportuno.

La mayoría de las profesionales encuestadas considera que el tratamiento en violencia debe ser específico, coincidiendo con una de las conclusiones del estudio de Romero Blasco et al. (2005), la intervención psicológica con adolescentes que hayan cometido un delito de violencia doméstica debe ser diferente a la que se hace por otras conductas delictivas.

A nivel general, en lo referente a nuestro recurso, toda sospecha detectada sobre violencia, suele ser derivada a nuestro Servicio de Prevención e Intervención en dicha área. Incluso en muchas ocasiones, nos derivan casos que no son específicos de violencia tácita y que no son ni tan siquiera casos de prevención en violencia. Existe buena coordinación con diferentes recursos, sobre todo por parte de algunos profesionales de centros de Servicios Sociales de diferentes pueblos donde acudimos, sin embargo, en otras ocasiones, después de que nos deriven el caso, no existe por parte de los diferentes profesionales un seguimiento de los casos derivados. Otras veces nos hemos encontrado con derivaciones de casos que van “desfilando” de un servicio de intervención a otro porque no encuentran las claves para poder intervenir con ellos o porque llevan mucho tiempo interviniendo y no existen avances, así que tenemos definido nuestro perfil como recurso de violencia y si la misma no existe o no hay sospechas de que pueda existir, no atendemos a casos que son más propios de otro tipo de servicios sociosanitarios más *generalistas*. Al ser un recurso específico, todos los pueblos a los que acudimos realizan derivaciones de manera continua desde el mismo momento en que establecemos nuestra *sede* en el mismo, como en el último pueblo donde hemos comenzado a intervenir, donde a las primeras de cambio ya teníamos doce familias con las que poder comenzar a trabajar. Con Salud Mental InfantoJuvenil nos coordinamos de manera continuada, sobre todo con la trabajadora social, cuando ésta detecta que existen casos de violencia familiar, en menos ocasiones hemos

tenido la oportunidad de compartir impresiones sobre casos con los psicólogos y psiquiatras de dicho servicio.

10.2. Conclusiones finales

“La utilización de la violencia y la participación en comportamientos antisociales es, en muchas ocasiones, la respuesta al desconocimiento de formas adecuadas de expresión de sentimientos y opiniones” (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007, p. 149).

La violencia de los menores es un fenómeno en auge, que está trayendo verdaderos “quebraderos de cabeza” a investigadores, terapeutas, padres, madres, educadores, abuelos, etc. Detrás de cada uno de estos actos violentos existen menores en situación de riesgo, debido a interacciones relaciones que de alguna manera han provocado que dichos menores emitan respuestas desajustadas socialmente, que les provoca un deterioro emocional constante o les posibilita formar identidades personales “perturbadas” debido al propio uso de la violencia.

Más allá de las teorías explicativas del origen de la conducta violenta, conviene hacerse eco de que es un fenómeno que se instaura y se retroalimenta a nivel familiar por motivos relaciones. Evidentemente el modelo social en el que interaccionamos y el sistema socio-económico-político actual resultan claves a la hora de explicar el por qué de la violencia ascendente y su enorme auge desde hace unos años hacia nuestros días. Muestra de ello queda constatado en el estudio de Pérez González (2008, p. 7), donde se nos hace mención de que *“la violencia de los hijos hacia los padres se ha elevado un 8% en España en 7 años. Igualmente significativo es el aumento de este tipo de agresiones en el resto de la sociedad occidental judeocristiana. Y esto, según el índice de progresión, se convertirá en poco tiempo en uno de los problemas de convivencia más graves que nunca haya conocido nuestra sociedad, si no se pone un remedio inmediato”*. O sea es un fenómeno que trasciende el ámbito familiar y se sitúa como un problema creciente a nivel social, aunque bien es cierto, que todos vivimos bajo ese mismo sistema y no todas las familias presentan problemas de convivencia.

“La familia tradicional ha entrado en crisis y han aparecido nuevos modelos familiares. La corrección y ajuste de la familia a los nuevos retos con los hijos debería de haber sido el tránsito normal a la nueva fórmula educacional, lejos de esto no se reconocieron los valores tradicionales y ese modelo está cayendo en el descrédito y poco a poco está siendo desechado” (Pérez González, 2008, p. 22). Los padres no suelen ser conscientes de las acciones educativas llevadas a cabo por ellos, que han propiciado que sus hijos ejerzan violencia en el ámbito familiar. En ocasiones, no son conscientes ni del estilo educativo que impera en su manera de actuar con sus hijos y tienen tan asumido que debe ser ese (sea cual sea) que no se paran a pensar lo adecuado o no de su manera de proponer, aconsejar, orientar... a los mismos. *“Los hijos e hijas se amoldan a los estilos educativos impuestos por sus padres y actúan en consecuencia, en la medida que los padres no se replanteen dichos estilos y actúen por inercia, correrán el riesgo de tener que amoldar el estilo educativo a las necesidades que sus hijos vayan presentando. Esto suele crear nociones en los padres tales como: no saber qué hacer, encontrarse perdidos, tener el pensamiento de que sus hijos quieren hacerles la vida imposible, pensar que la situación es demasiado negativa, que les supera y que ya no hay nada que se pueda hacer para mejorarla”* (Trujillo, 2008, p. 116).

A través de esta investigación, a diferencia de otras investigaciones (Musitu y García, 2004; Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; Magaña, 2008), se ha demostrado que no hay un estilo educativo en sí mismo ecuánime y potenciador de la “correcta” convivencia entre padres e hijos, sino que cualquier estilo educativo, atendiendo a la clasificación de Nardone (2003), puede ser propiciador de una convivencia pacífica o fomentar una convivencia violenta entre padres e hijos, dependiendo en gran medida de la respuesta hiperreactiva o infrarreactiva de los padres y atendiendo al tipo de apego y exigencia que éstos llevan a cabo en las demandas diarias hacia los menores.

La *adolescentización* de la sociedad en tiempos de *postmodernismo* ha llevado consigo un intercambio de roles paterno filiales que en nada favorecen al natural desarrollo del proceso educativo, prueba de ello la encontramos en esta

investigación. Mientras que en la *modernidad* se aspiraba a ser adulto, aun cuando se tuviera nostalgia de la niñez, la cual era considerada una época dorada en la que no existían responsabilidades pesadas, caracterizada porque el afecto y la contención eran propiciados por los padres posibilitando un caudal educativo y afectivo que facilitaba enfrentarse con lo importante de la vida. Y la etapa adulta permitía actuar, tener capacidad de influir socialmente, independizarse de los padres, tendencia a imitarlos en la vida afectiva, familiar y social. En la *postmodernidad*, aparece socialmente un modelo adolescente, a través de los Mass medias en general y de la publicidad en particular, que supone una tendencia a intentar llegar a la adolescencia e instalarse en ella para siempre, a través, entre otras cosas, de una estética en la cual es hermoso lo considerado “muy joven” y hay que hacerlo perdurar mientras se pueda y como se pueda. Se vende gimnasia, regímenes, moda unisex cómoda, cirugía plástica de todo tipo, implantes de cabello, lentes de contacto, todo aquello que lleve a disimular lo que muestra el paso del tiempo en un firme convencimiento de que “ser viejo” es una especie de vergüenza, una muestra del fracaso ante el paso inexorable del tiempo. El adulto deja de existir como modelo físico, se trata de ser adolescente todo lo que se pueda, porque ser viejo en esta época postmodernista es visto como un fracaso. No sólo se toma como modelo al cuerpo del adolescente, también su forma de vida, la música que ellos escuchan, los lugares donde bailan, los deportes que hacen, los videojuegos usados por ellos, aquellas redes sociales donde confluyen mayor número de ellos, etc. *“Culturalmente, la adolescencia está de moda. Los mercados han encontrado un grupo de potenciales compradores que no habían sido explotados previamente, hacia quienes hoy en día se dirige buena parte de la publicidad. Las empresas diseñan ropas, complementos, aparatos electrónicos o incluso productos bancarios específicos para los adolescentes, que se han convertido en compradores compulsivos de prendas de vestir a la moda, muy baratas, de todo tipo de aparatos electrónicos que necesitan imperiosamente renovarse en un tiempo extraordinariamente breve, de recursos de Internet, y de todo tipo de mercancías que antes se reservaban únicamente a los adultos”* (Pereira, 2011b, pp. 11-12).

Para una parte de la sociedad, la actitud de los padres no debe ser ya la de enseñar, de transmitir experiencia, sino, por el contrario, la de aprender constantemente de la manera de ser y divertirse de sus hijos, de la extraordinaria capacidad de aprender y adaptarse de éstos, de la capacidad para vivir la vida al “límite”, etc., y, sobre todo, la tarea de buscar la “eterna juventud”. Todo ello crea un caldo de cultivo potenciador de la “desorganización natural jerárquica” de las familias que, en mayor o menor medida, supone un riesgo añadido a la aparición de situaciones de violencia en depende que ámbitos familiares.

Por otra parte, en este estudio queda patente que los educadores, que conviven con menores en protección, dan mayor importancia al establecimiento de consecuencias ante las normas que establecen, cuando no son cumplidas por los menores, que a las características del período evolutivo adolescente, sin darse cuenta de que el respeto a dichas características evitaría tener que interponer muchas de estas consecuencias que venimos aludiendo. Con lo cual, los adolescentes, en muchas ocasiones, se rebelan ante situaciones que consideran injustas y que atentan contra su independencia, contra su toma de decisiones y contra la asunción de responsabilidades propias de su edad. Se muestran, dichos educadores, abrumados ante las escaladas de ira de los menores, entrando, frecuentemente, en escaladas simétricas que desencadenan capítulos de violencia agresión.

En su investigación sobre las conductas violentas de menores adolescentes en la comunidad de Castilla-La Mancha, Rechea Alberola y Cuervo García (2009) aluden que los problemas de violencia ascendente se inician por conflictos familiares típicos, como: la hora de llegada, las reprimendas de los padres, la insistencia de los padres, etc. Sin embargo, conviene aclarar que la continuidad y cotidianeidad de los capítulos de violencia entre padres e hijos obedece en mayor medida a desencuentros emocionales, en donde existe un caldo de cultivo disfuncional a nivel relacional, donde padres e hijos llevan tiempo sin entenderse por situaciones que se han “enquistado” y que conllevan errores cognitivos de

ambos lados, que posibilitan frecuentes desencuentros que se desencadenan a través de situaciones, en teoría, “normalizadas”.

Estamos totalmente de acuerdo con la tercera conclusión del estudio de Fernández (2008, p. 347): *“el menor que legitima la violencia la percibe como la única opción y no plantea posibles alternativas, y cuando las plantea, son estrategias de confrontación más que de cooperación”*. Y podemos añadir que cuando los menores poseen mayor poder en la relación con sus padres que los propios padres y lo ejercitan de manera violenta en la convivencia con éstos, suelen poseer una situación emocional residual ligada a la culpabilidad que sienten ante las conductas que llevan a cabo en dicha convivencia. Esto es mitigado, en cierta medida, debido a que a través de sentirse “poderosos” en casa, fomentan su autoestima en aquellos momentos donde salen victoriosos en las diversas disputas convivenciales, aunque esta sensación posee un efecto “bumerán” cuando son conscientes del daño que han causado, comenzando a justificar sus acciones a fin de ser “reaceptados” y no juzgados por sus seres más queridos. *“Es durante el proceso de interacción cuando el menor aprende a emplear argumentos de justificación con los que buscará apoyos en su contexto inmediato para sentirse respaldado y reducir así la propia disonancia que le provoca actuar de forma violenta”* (Fernández, 2008, p. 353).

Como hemos podido constatar a través de este estudio, la intervención en violencia con menores adolescentes debe ser integral, en tanto en cuanto todos los contextos socioeducativos donde el menor interviene lo definen como persona y nos dan una información clave para la intervención en las relaciones familiares que los mismos establecen. Coincidiendo totalmente con la conclusión final del estudio de Martínez-Ferrer, Amador-Muñoz, Moreno-Ruiz, y Musitu (2011): *“las intervenciones realizadas para disminuir la violencia en los jóvenes y facilitar su ajuste deben considerar la necesidad de integrarlos en su comunidad y de promover que se sientan implicados y protagonistas en ella”* (p. 212).

Tras estas conclusiones, que resumen groso modo todo lo estudiado en esta investigación, sólo nos queda llevar a cabo una serie de sugerencias y reflexiones, a modo de orientación, sobre las limitaciones de la misma y sobre las diferentes posibilidades a la hora de seguir indagando, en futuras investigaciones, sobre la temática.

SUGERENCIAS Y REFLEXIONES

El fenómeno de la violencia ha ido evolucionando a medida que la sociedad lo ha hecho y si antes existía una situación focalizada en la violencia de género, hoy día la violencia ascendente, con los matices que ya hemos pronunciado hasta aquí, va recortando distancia en cuanto a la prevalencia, consecuencias, situaciones que se dan a nivel familiar y casuística, lo que nos tiene que hacer reflexionar sobre cómo abordar este fenómeno con garantías de éxito.

La investigación que hemos llevado a cabo se enmarca dentro de un contexto y de un momento histórico que, incluso, ha sufrido modificaciones de cariz socio-político-económico a medida que se iba desarrollando la misma, con lo cual no es transpolable a otros momentos históricos ni a otros contextos socioculturales. Dicha investigación, como hemos comprobado, se ha llevado a cabo en torno a unos objetivos concretos que versan sobre la violencia en diferentes ámbitos, teniendo como referencia en todo momento el ámbito familiar, desde el que se ha construido gran parte de los instrumentos de recogida de datos en aras de conocer “desde dentro” qué ocurre en las familias y el por qué del aumento de casos de violencia ascendente.

Cualquier investigación que se realice en el ámbito de la academia requiere de la precisión de sus objetivos de forma que puedan ser realizables en función de los recursos existentes en cada momento para su desarrollo. Por ello y desde la consideración de que este trabajo contribuye a la literatura científica existente hasta el momento sobre violencia ascendente en el ámbito familiar, en el ámbito de protección y en el ámbito de reforma, a continuación se exponen algunas limitaciones que se proponen como sugerencias de futuras investigaciones.

En primer lugar, sería interesante incorporar en futuras investigaciones la tendencia que existe en estos menores a llevar a cabo conductas violentas en otros ámbitos más allá de los mencionados en esta investigación y comprobar, por otra

parte, en qué grado afecta los “residuos emocionales” que sufren estos menores en áreas como el rendimiento académico, en sus situaciones laborales (en caso de menores que desarrollen una labor profesional), en el establecimiento de relaciones con otras personas de sus contextos próximos, etc.

En segundo lugar, sería conveniente hacer mayor hincapié en la correlación existente entre la presión mediática que ejercen las nuevas tecnologías de la información y las conductas violentas de los menores en el ámbito familiar y social, toda vez que esta investigación lo aborda de una manera puntual al centrarse con mayor vehemencia en el plano familiar. Siendo conveniente estudiar en cada caso cómo la presión mediática “anula” o “entorpece” el efecto de primacía en la educación de los padres hacia sus hijos adolescentes.

Convendría, en tercer lugar, llevar a cabo estudios longitudinales donde se recoja información de casos de menores ejecutores de violencia ascendente que, pasados los años, se hayan convertido en padres o madres y observar qué tipo de relación mantienen con sus hijos, si éstos se convierten en víctimas de otro tipo de violencia familiar, si consiguen establecer relaciones normalizadas con sus hijos y con otros miembros familiares, etc. En dichos estudios se podrían llevar a cabo una serie de diferenciaciones en torno a: sexo, edad, situación laboral, situación emocional, etc.

Por otro lado, si bien hemos contado con la colaboración de muchos padres, hijos y profesionales, convendría hacer mayor énfasis en las entrevistas en profundidad y encuestas hacia aquellos otros profesionales que, interactuando con los menores, sus opiniones no están recogidas en este estudio, como pueden ser: profesores, orientadores de colegios e institutos, educadores de centros de reforma, etc., esto posibilitaría una mayor riqueza en la información acerca de si los menores ejercen violencia en otros ámbitos donde se socializan y sobre los factores determinantes que llevan a la ejecución de dichas conductas violentas.

Sería positivo llevar a cabo una comparativa entre la incidencia de la violencia ascendente en relación a la incidencia de la violencia escolar para posibilitar claves en torno a: si ambas aumentan en la misma proporción, qué tipo de violencia es más común en las aulas y las diferencias y similitudes con respecto a la violencia familiar, en qué medida un menor agresor en el hogar se comporta como menor agresor o víctima de violencia en la escuela y viceversa, etc., lo que daría una perspectiva mucho más amplia de este fenómeno.

Convendría, igualmente, estudiar el fenómeno de la violencia realizando una comparativa entre los menores de distinta nacionalidad, para conocer las diferencias existentes en torno al uso de la violencia, teniendo en cuenta que la organización social y la sensibilización sobre el fenómeno violento es diferente para españoles, para venezolanos, para marroquíes, para chinos, para ingleses, etc. Teniendo como marco referente las diferencias culturales existentes entre la sociedad occidental y otros modelos sociales.

Como se ha podido constatar, los antecedentes violentos han influido directamente en la personalidad de muchos de los menores investigados, sin embargo no han sido determinantes para el ejercicio de la violencia por parte de todos, es decir, existen casos en donde las circunstancias pasadas se unen a un presente complejo, pero aun así hay menores que no llevan a cabo conductas violentas en ningún contexto, lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia que posee el hecho de llevar a cabo estudios que correlacionen las conductas violentas de los menores ante situaciones estresantes o desajustadas y la capacidad de inhibición de estas conductas, incluso cuando el contexto familiar o socializador es beligerante con éstos, lo que guarda una relación tácita con las características resilientes de cada menor en particular. Conduciéndonos todo ello a varias cuestiones que aún no han sido resueltas en esta materia: ¿Qué factores determinan que existan menores resilientes a este fenómeno?, ¿En qué plano se pueden trabajar estos factores?, ¿Cómo potenciar las características resilientes de cada menor y como extrapolarlo a los diferentes contextos de socialización?, etc.

Después de todo este tiempo de intervención nos asalta un dilema, difícilmente pronosticable, sobre hacia dónde camina este fenómeno. Los datos y la experiencia nos indican que las separaciones traumáticas, en donde los hijos son utilizados de manera cruel por los progenitores, realizando, en muchas ocasiones, descalificaciones de la labor del otro progenitor, va a ser uno de los “caballos de batalla” en la labor de los programas dedicados a la prevención e intervención en procesos de violencia familiar, por lo complejo del fenómeno y por la incidencia y prevalencia que está teniendo últimamente él mismo.

Otro aspecto a tener en cuenta en futuras investigaciones sería el hecho de evaluar la eficacia de las terapias sistémicas en violencia familiar y comparar dichos resultados con otro tipo de terapias que se venían llevando a cabo, tradicionalmente, para mitigar este fenómeno.

Finalmente, hay que tener en cuenta que el momento socioeconómico actual está llevando consigo organizaciones familiares “desnaturalizadas”: abuelos que “reacogen” a dos generaciones en sus casas, hijos que vuelven a convivir con sus padres tras varios años de independencia, hogares donde conviven un número muy elevado de personas, hijos que presionan a sus padres para poder seguir consumiendo productos que los padres ya no pueden pagar debido a su inestabilidad económica, etc., cuyos efectos a nivel relacional se irán desentrañando en las próximas décadas. Esto puede llevar consigo una serie de problemas sociales y relacionales de dimensiones colosales, que habrá que investigar en un futuro no muy lejano a fin de dar respuesta a las futuras demandas y a los futuros problemas en el ámbito familiar y en el ámbito social.

La prevención de la violencia es el camino para atenuar las consecuencias sociales que este fenómeno ha adquirido, siendo el medio prioritario para provocar un descenso considerable en los casos de violencia familiar. En el caso del trabajo con menores adolescentes, *“una estrategia eficaz para prevenir comportamientos violentos y antisociales es reflexionar con el adolescente acerca de lo que la violencia significa, sus consecuencias para las víctimas y sus causas”* (Estévez,

Jiménez y Musitu, 2007, p.149). La prevención en violencia familiar debe llevarse a cabo en varios ámbitos socioeducativos, tales como: la escuela, la familia y la sociedad en general, a través de una tarea común que desarrolle programas de acción que permitan incidir a nivel sociopolítico en las organizaciones familiares y sociales intentando sensibilizar a la población en torno a los perjuicios de este fenómeno que afecta cada día a más personas y del que no podemos considerarnos libres de riesgos ningún miembro de la sociedad. Esta tesis doctoral, representa un estudio cualitativo en aras de fomentar esa prevención a la que venimos aludiendo, a través del conocimiento de casos familiares, cuyos miembros se han visto “enarzados” en situaciones de violencia familiar a lo largo del tiempo, lo que nos puede permitir acercarnos a otros casos familiares y conocer “estrategias” útiles para atenuar las situaciones violentas que se den.

Como hemos podido comprobar, el trabajo terapéutico y educativo en violencia familiar está intentando “dar pasos al frente” en aras de potenciar relaciones convivenciales que provoquen un “reajuste emocional” en aquellos senos familiares donde la violencia, en cualquiera de sus categorías, ha hecho acto de presencia, convirtiéndose en la forma más común de relacionarse por parte de los diferentes miembros. Esta investigación, por tanto, supone, o al menos así lo pretende, un “granito de arena” que se suma al resto de investigaciones que se vienen desarrollando desde hace, relativamente, poco tiempo sobre esta temática en el campo de las Ciencias Sociales, con el fin de “aportar algo más de luz” sobre los factores que determinan que el fenómeno de la violencia se haya instaurado de manera multidireccional en las relaciones sociales en los diferentes ámbitos.

Referencias Bibliográficas

- AAVV (2000): “Adolescentes jóvenes en dificultad social”. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada nº 120. Cáritas Española Editores: Madrid.
- AAVV (2001): *Manual de Paz y Conflictos*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Granada: Granada.
- AAVV (2004): *Trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid: Fundación MAFRE Medicina.
- AAVV (2010): “El contenido violento desensibiliza a los adolescentes”. Recuperado del 21 de Junio de 2012 de <http://www.techmez.com/2010/10/19/el-contenido-violento-desensibiliza-y-promueve-comportamientos-agresivos-en-adolescentes/>.
- AAVV (2010): “Estudio de caso”. Recuperado el 20 de Junio de 2012 de http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/examples/too_cas_res_es.pdf.
- Abeijón, J. A. (2011): “La violencia en su contexto”. En Pereira, R. (Coord.): *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Morata, pp. 24-44.
- Alonso, J.M. y Castellanos, J.L. (2006): “Por un enfoque integral de la violencia familiar” en *Intervención Psicosocial*, vol. 15 n.º 3, pp. 253-274.
- Alonso, L. (1996): “El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa”. *Revista Internacional de Sociología*. Madrid, pp. 5-36.
- Alonso, M. (2005). *Relaciones familiares y ajuste en la adolescencia*. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología.
- Álvarez Ruiz, A. y Egea Marcos, F. (2003): “Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia”. *Estudios de Juventud*, 6.
- Alzate, R. (1998): *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

- Anemiya, I., Oliveros, M. y Barrientos, A. (2009): “Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú”, en *An Fac med*, pp. 255-258.
- Anglicare Victoria & Precision Foundation (2001): “Breaking the Cycle – Adolescent Violence: Women’s Stories of Courage and Hope”, Anglicare Victoria, pp. 1-51.
- Anguera, M. T. (1995): “La observación participante”, en Aguirre, A. (Ed.): *Etnografía. Metodología de investigación cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixerau Univ.
- Anónimo (2010): “El silencio de los corderos”. Recuperado el 11 de Enero de 2011 de <http://educareducant.blogspot.com/>
- Arboleda, L. M. (2008): “El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas”. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, Vol. 26, núm. 1, pp. 69-77
- Ardouin, J., Bustos, C. y Jarpa, M. (1999): “Afán de superación, sentimiento de inferioridad y compensación, según Alfred Adler”. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011 de www.cop.es/colegiados/GR00724/adler/Afan%20de%20superacion.doc.
- Avellaneda, P. (2009): “La investigación cualitativa en el estudio de las relaciones entre movilidad cotidiana y pobreza en el contexto latinoamericano. Un caso aplicado en la Lima metropolitana”. *Doc. Anàl. Geogr.* 55, pp. 57-76.
- Ayllón, E. (2008) *Transmisión de la legitimación de la violencia de padres a hijos*. Madrid: Universidad Complutense.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007): *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barquin Ruiz, J. y Fernández Sierra, J. (1992): “Elección de los métodos y de las técnicas para la recogida de datos”. En Barquin Ruiz y Fernández Sierra (Coords.): *Investigación e intervención en el ámbito socio-cultural*, Málaga: Clave.
- Barrutia, A. (2007): “Profecía autocumplida y desarrollo emocional”. Recuperado el 31 de Agosto de 2012 de <http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2007/07/03/ia-autocumplida-ydesarrollo-emocional/>.

- Bas Peña, E. (2002): “El grupo de discusión”. En López Noguero, F. y Pozo Llorente, T. (Coords): *Investigar en Educación Social*. Sevilla. Junta de Andalucía, pp. 147-160.
- Bermúdez, C. y Brik, E. (2010): *Terapia familiar sistémica. Aspectos teóricos y aplicación práctica*. Madrid: Síntesis.
- Bertaux, D. (1989): “Los relatos de vida en el análisis social”, en Historia y Fuente Oral, núm. 1, Barcelona, pp. 87-96. Recuperado el 12 de Julio de 2011 de <http://cholonautas.edu.pe/memoria/bertaux4.pdf>
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bobic, N. (2004). “Adolescent violence towards parents”. Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse. Recuperado el 25 de Mayo de 2012 de http://www.adfvc.unsw.edu.au/pdf%20files/adolescent_violence.pdf.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Borafull, I. (2003): “Adolescentes eternos y ocio mediático”. Comunicar 21, pp. 109-114.
- Bravo, A. (2009) “Violencia y desarrollo afectivo en el contexto social”, en Ríos, J.A. (Coord.): *Personalidad, madurez humana y contexto social*. Madrid: CCS, p. 578-592.
- Bucla-Casal, G. y Sierra, J. C. (2002): “Normas para la redacción de casos clínicos”, en Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, Vol. 2, nº 3, pp. 525-532.
- Bunge, M. (2008): “Investigación: metodología de la encuesta y el cuestionario”. Recuperado el 3 de Septiembre de 2012 de <http://seminariosdetesis.blogspot.com.es/2008/04/investigacin-7-metodologa-dela.html>.
- Callejo Gallego, J. (2002): “Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación”. Revista Española de Salud Pública, vol. 76, número 5, pp. 409-422. Recuperado el 8 de julio de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/170/17076504.pdf>.

- Calvete, E. y Orúe, I. (2011): “Transmisión intergeneracional de la violencia adolescente: mecanismos cognitivos y emocionales”. En Pereira (Coord.): *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata, pp. 426-442.
- Cárdenas Rodríguez, M. R. (2008): “Valores y actitudes de los jóvenes andaluces en contextos pluriculturales”. *Revista Pedagogía Social* núm. 15, pp. 75-86. Universidad Pablo de Olavide.
- Carmen, R. (2010): “Terapia familiar sistémica: una aproximación”. *Revista Actualidad Psicológica*. Recuperado el 22 de Marzo de 2011 de http://www.angelfire.com/pe/actualidadpsi/t_familiar.html
- Cascón, F. (2006): Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Convivencia Escolar* nº 53.
- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), pp. 389-395.
- Collel, J. y Escudé, (2002): La violencia entre iguales en la escuela: el bullying. *Ámbitos de Psicopedagogía* 4, pp. 20-24.
- Cornejo, L. (2007): *Manual de terapia Gestáltica aplicada a los adolescentes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cuervo García, A. L., Fernández Molina, E. y Rechea Alberola, C. (2008): “Menores agresores en el ámbito familiar”, *Boletín Criminológico* nº 106. Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología.
- Dahrendorf, R. (1959) *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford: Stanford University Press.
- De Vega Saenz, J. (2011): “Adicción a Internet y las nuevas tecnologías. La vida a través de una pantalla”. En Pereira, R. (Coord.): *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata, pp. 211-226.
- Defensor del Pueblo Español (1991): *La situación del menor en centros asistenciales y de internamiento y recomendaciones sobre el ejercicio de las funciones protectora y reformadora*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

- Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C., Espinosa, M.A., Martín, E., Ochaíta, E., Barrios, A., De Dios, M.J., Gutiérrez, H. y Montero, I. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo Español (2009): *Informes, estudios y documentos. Centros de Protección de Menores con Trastornos de Conducta y en Situación de Dificultad Social*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Denzin, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Díaz Aguado, M. J. (2006): *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Díaz Aguado, M. J. (2008): “Violencia y familia”, en Congreso sobre violencia en la familia. Toledo: AMFORMAD, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Díaz de Rada, V. (2002): “Tipos de encuesta y diseños de investigación”. Recuperado el 9 de Mayo de 2012 de http://www.unavarra.es/personal/vidaldiaz/pdf/tipos_encuestas.PDF. pp 1-18.
- Donnerstein, E. (1998): “¿Qué tipo de violencia hay en los medios de comunicación? El contenido de la televisión en los EEUU”. En Sanmartín et al. (Coord.), *Violencia, televisión y cine*. Barcelona. Ariel, pp. 43 y ss.
- Eagleton, T. (2005): *Después de la teoría*. Barcelona, Debate.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (1998): *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Echeburúa, E., Fernández-Montalvo, J. y Amor, P. J. (2002): *Vivir sin violencia: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: Pirámide.
- El País (2000): “La violencia refuerza la autoestima de muchos menores, según una investigación universitaria”. Recuperado el 10 de Junio de 2012 de http://elpais.com/diario/2000/04/30/cvalenciana/957122296_850215.html
- Elliot, J. (2005): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- Ellis, A.; Grieger, R. (1990). *Manual de terapia racional-emotiva*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Estalayo, A. (2011): “Violencia adolescente y circularidad: De la teoría a la práctica”. En Pereira (Coord.): *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata, pp. 385-402.
- Estévez López, E. (2005): *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Estévez, E., Jiménez, T., y Musitu, G. (2007): *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Fernández, I. (2004): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2008) *Justificación y legitimación de la violencia en la infancia. Un estudio sobre la legitimación social de las agresiones en los conflictos cotidianos entre menores*. Madrid: Universidad Complutense.
- Fernández, L. y García de Galdeano, P. (2011): “Tú eliges mamá: triangulación y fusión en una familia nuclear”. En Pereira, R. (Coord.): *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Morata, pp. 153-175.
- Frau-Meigs, D. y Jehel, S. (1997): *Les écrans de la violence*. París: Económica.
- Funes, S. (2000). “Solución de Conflictos en la Escuela. Una herramienta para la Cultura de Paz y la Convivencia”. *Rev. Contextos educativos*, pp. 91-106.
- Galeano, E. (1998): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Galtung (2003): *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Garaigordobil, M. (2008): *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- García Domingo, B. y Quintanal Díaz, J. (2000): “Bloque III: Técnicas de Investigación: la Encuesta”. Recuperado el día 26 de Junio de 2012 de

<http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/TECNICAS-DEINVEST.pdf>.

- García Higuera, J. A. (2007): “Asertividad”. Recuperado el 8 de Junio de 2012 de <http://www.psicoterapeutas.com/pacientes/asertividad.htm>.

- García Pérez, R. (2011): *Violencia y victimización en la escuela: la perspectiva de los adolescentes*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

- Ghiso, A. (1998): *Pedagogía/Conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Medellín: Ceseq.

- Gilligan, C. (1982): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- González, A (2008): “Los 20 mitos de las drogas”. Recuperado el 8 de Septiembre de 2011 de <http://www.publico.es/ciencias/74283/los-20-mitos-de-las-drogas>

- González, L. et al. (1993). *Signos y cultura de la violencia. Una investigación en el aula*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

- González Calleja, F., García Señorán, M. M. y González González, S. G. (1996): “Consumo de drogas en la adolescencia”. *Psicothema*, Vol. 8, nº 2, pp. 257-267.

- González Gil, T. y Cano Arana, A. (2010): “Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa. Recuperado el 4 de Junio de 2012 de

http://www.nureinvestigacion.com/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/concepto44.pdf.

- González Ruseek, C. (2003): “Cómo favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas, emocionales y sociales del niño con déficit auditivo”. Recuperado el 9 de Junio de 2012 de

<http://www.fundacionesru.org/pdfs/conferencia1.pdf>.

- Gottfredson, M. R. y Hirschi, T. (1994): “A general theory of adolescent problem behaviour: Problems and prospects”. En R Ketterlinus y M. E. Lamb, (Eds.): *Adolescent problem behaviors*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Graña Gómez, J. L. y Rodríguez Biezma, M. J. (2010): *Programa central de tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores*. Madrid: Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor.
- Greenwood, D. J. (2000): “De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas”. *Revista de Antropología Social* nº 9, pp. 27-49.
- Harwood, V. (2009): *El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid: Morata.
- Herrera Menchén, M. M. (2002): “La técnica de encuesta en investigación social”. En López Noguerro, F. y Pozo Llorente, M. T. (Coords.): *Investigar en educación social*. Sevilla: Junta de Andalucía, pp. 107-115.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007): *Violencia filio-parental. Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ibáñez, J. (2000): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ibáñez, J. (2008): “Los grupos de discusión o grupos focales”. Recuperado el 6 de Agosto de 2012, de <http://seminariosdetesis.blogspot.com.es/2008/04/investigacin-9-los-gruposdediscusin-o.html>.
- Iborra, I. (2008): *Maltrato de personas mayores en la familia en España*. Valencia: Centro Reina Sofía.
- Iñiguez, L. (2001): “Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual”. En Eduardo Crespo (Ed.): *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata, pp. 209-225.
- Jares, X. R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jiménez Ambriz, M. G. (2008). “Resiliencia y vejez”. Madrid, Portal Mayores, Informes Portal Mayores, nº 80. Recuperado el 12 de Enero de 2012, de <http://www.imersomayores.csic.es/documentos/documentos/jimenezresiliencia-01.pdf>.

- Jiménez Díaz, J. F. (2012): "Reflexiones sobre la metodología biográfica en perspectiva sociológica". *Interacción y Perspectiva, Revista de Trabajo Social*, Vol. 2, nº. 1, pp. 27-45.
- Juncos, H. (2009): "Violencia adolescente". Recuperado el 23 de Junio de 2012 de <http://imago.over-blog.es/article-36805679.html>.
- Kelh, S. (1993): "Necesidades humanas y conflictos sociales". Cuadernos de Trabajo Social 4-5. Madrid: Universidad Complutense.
- Kember, D. y Gow, L. (1992): "Action reserch as a form of staff development in Higher Education". *Higher Education* 23, pp. 297-310.
- Kreuz, A. (2011): "¿Kdms I mrts a I 6? Entender a los adolescents en terapia familiar. En Pereira, R. (Coord.): *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata, pp. 129-149.
- Lalueza, J L. y Crespo, I. (2003): Adolescencia y relaciones familiares. En A. Perinat (Comp.). *Adolescentes del siglo XXI. Aproximación psicológica y social*. Barcelona: EDIUOC, pp. 115-140.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: the relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26(4), pp. 447-457.
- Llopis, R. (2004): *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC.
- López, A. (1997): *Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S. A.
- López Arias, A. (2008): "Adolescencia y aprobación". Recuperado el 7 de Junio de 2012 de <http://www.mentesana.net/adolescencia-y-aprobacion/>.
- López Barajas Zayas, E. (1998): *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: Uned.
- López Noguero, F. y Pozo Llorente, T. (2002): *Investigar en Educación Social*. Sevilla. Junta de Andalucía.
- Magaña, M. (2008): *Cómo convivir con adolescentes. Una guía para que padres e hijos se entiendan en el día a día durante la adolescencia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Marinoff, L. (2006): *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona: Zeta.

- Martín Marín, B. (2002): “La observación como técnica de investigación socio-educativa”. En López Noguerro, F. y Pozo Llorente, T. (Coords.): *Investigar en Educación Social*. Sevilla. Junta de Andalucía, pp. 117-127.
- Martínez, A. y Musitu, G. (1995): *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea, S.A.
- Martínez, J. y Robles, L. (2001). Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Psicothema*, 13(2), pp. 222-228.
- Martínez, M. (2006): “La investigación cualitativa (síntesis conceptual)”. En *Revista de Investigación en Psicología* Vol. 9 – Nº 1. Universidad Simón Bolívar (Caracas – Venezuela), pp. 123-146.
- Martínez-Ferrer, B., Amador-Muñoz, L.V., Moreno-Ruiz, D. y Musitu-Ochoa, G. (2011). “Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes”. *Psicología y Salud*, 21 (2), pp. 205-214.
- Max-Neff, M. A. (1998): *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- McKerman, J. (1999): *Investigación y acción del currículum*. Madrid: Morata.
- Mella, O. (2003): *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Menéndez Benavente, I. (2006): “Adolescencia y violencia: ¿Crisis o patología?”. Isabel Menéndez Benavente Clínica de Psicología, pp. 1-15.
- Micucci, J. A. (1995): “Adolescents who assault their parents: A family systems approach to treatment”, *Psychotherapy*, vol. 32, no. 1, Spring, pp.154-161.
- Micucci, J. A. (2005): *El adolescente en la terapia familiar. Cómo romper el ciclo del conflicto y el control*. Madrid: Amorrortu.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2007): *Realidades, mitos, efectos, tipos, riesgos, abuso, consumo y dependencia de drogas. Guía sobre drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Monistrol, O. (2007): “El trabajo de campo en investigación cualitativa”. Recuperado el 28 de Mayo de 2012 de
http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/pdf_formetod_29225200792820.pdf.

- Montañés, M. (2010): “El grupo de discusión”. Recuperado el 1 de Junio de 2012 de
http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/MMontanes_ELGRUPO.pdf.
- Mora, J. (2003): “Actualización de la fenomenología de Husserl, desde Xavier Zubiri”. Recuperado el 23 de Febrero de 2012 de
<http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/galeana3.pdf>.
- Moral, M. V. y Ovejero, B. (2004): “Jóvenes, globalización y postmodernidad: crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis”. Papeles del Psicólogo nº 87, pp.72-79.
- Moreno, A. (1999): “Historia de vida de Felicia Valera: introducción”, en Heterotopia nº 2-3.
- Moreno, A. (2005): “Historias de vida e investigación”. Recogido el 20 de Junio de 2012 de
<http://www.tecnoeduka.uuuq.com/documentos/iap/historiadevida.pdf>.
- Moreno, J.M. y Luengo, F. (2007): *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters kluwer.
- Muñoz-Rivas, M .J. y Agustín, S. (2005). “La adicción al teléfono móvil”. *Psicología Conductual*, 13(3), pp. 481-493.
- Muñoz-Rivas, M.J. y Graña, J.L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13(1), pp. 87-94.
- Murillo, J. et al. (2010): “Métodos de investigación en la Educación Especial”. Recuperado el 4 de Mayo de 2012 de
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Grup_discusion_doc.pdf
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), pp. 179-192.
- Nardone, G. (2003): *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.

- Navas Collado, E. y Muñoz García, J.J. (2005): "Teorías explicativas y modelos preventivos de la conducta antisocial en adolescentes". Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace nº 75.
- Ojeda, R. (2011): "El adolescente en 3D: convivencia, conflicto y competencias". En Pereira, R. (Coord.): *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata, pp. 66-81.
- Oliva, A. (2003): "Adolescencia en España a principios del siglo XXI". Cultura y Educación, 15, pp. 373-383.
- Oliva, A. (2006): "Relaciones familiares y desarrollo adolescente". Anuario de Psicología, vol. 37, pp. 209-223.
- Olsen, W. (2004): "Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed". Development in Sociology. Causeway Press (En prensa).
- Omer, H. (2004): *Non violent resistance: a new approach to violent and self-destructive children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe Mundial sobre Violencia y Salud, Ginebra: OMS.
- Ovejero Bernal A. (2004) *Técnicas de negociación. Cómo negociar eficaz y exitosamente*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Paterson, R., Luntz, H., Perlesz, A. & Cotton, S. (2002): "Adolescent violence towards parents: Maintaining family connections when the going gets tough", Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, vol. 23, pp. 90-100.
- Patiño, L. (2004): *Una estrategia participativa para la evaluación curricular*. Ibagué (Colombia): Universidad de Ibagué.
- Paul, J. (1996): "Between Method Triangulation". The International Journal of Organizational Analysis. Vol. 4, pp. 135-153.
- Pereira, R. (2011a): *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Morata.
- Pereira, R. (2011b): *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.

- Pereira, R. y Bertino, L. (2009): “Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental”. *Redes* 21, pp. 69-90.
- Pereira, R. y Bertino, L. (2010): “Cuando los adolescentes toman el poder”. *Sistemas Familiares y otros sistemas humanos*. Año 26, nº1, p.p. 93-115.
- Pérez de Guzmán, M. V. (2002): “La investigación cualitativa, características generales”. En López Noguero, F. y Pozo Llorente, T. (Coords.): *Investigar en Educación Social*. Sevilla. Junta de Andalucía, pp. 39-48.
- Pérez de Guzmán, M.V. (2007): “Familia y educación: visión de los adolescentes”. Fundación *Acción Familiar*. Recuperado el 20 de Enero de 2009, de <http://www.fundacionaccionfamiliar.org/presentacion.cfm?idPresentacion=229&idSeccionDinamica=389>
- Pérez González, A. (2008): “Jóvenes violentos con sus padres. Los abandonados”. Curso de Experto en Criminología. Madrid: Uned.
- Pérez Serrano, G. (2002): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2007): *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y en Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano G. y Pérez de Guzmán, M.V. (2010): *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Perrone, R. y Nannini, M. (1995): *Violencia y abusos sexuales en la familia*. Barcelona. Paidós.
- Petersen, A. C. y Taylor, B. (1980). “The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaptation”. En J. Adelsen (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley-Interscience, pp. 117-155.
- Pinque, G. et al. (2008): “Diseño de proyectos educativos mediados por tecnologías”. Recuperado el día 31 de Mayo de 2012 de http://promeducba.files.wordpress.com/2010/05/taller-3_docentes.pdf.
- Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009): “Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar”, *Revista Profesorado*, vol. 13, pp. 194-218.

- Pozo Llorente, M. T. (2002): “La investigación biográfica narrativa en educación social”. En López Noguero, F. y Pozo Llorente, M. T. (Coords.): *Investigar en educación social*. Sevilla: Junta de Andalucía, pp. 177-193.
- Pozo Llorente, M. T. (2002): “La planificación de la investigación en educación social”. En López Noguero, F. y Pozo Llorente, M. T. (Coords.): *Investigar en educación social*. Sevilla: Junta de Andalucía, pp. 15-38.
- Pueyo, A. (2001): *Violencia juvenil, realidad actual y factores psicológicos implicados*. Barcelona: Universidad de Barcelona:
- Pujadas, J. J. (2010): *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Quintana, J.M. (2008): *Las personas introvertidas. Autoconocimiento. Autoestima. Autoayuda*. Madrid: CCS.
- Ramos, M. J. (2008): *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Rechea Alberola, C. y Cuervo García, A. L. (2009): “Menores agresores en el ámbito familiar. Un estudio de casos”. Centro de Investigación en Criminología, Informe nº 17.
- Reguillo, R. (2003) “De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación”. En Mejía, R. y Sandoval, S. (Coords): *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), pp. 17-38.
- Ríos, J.A. (2009): *Personalidad, madurez humana y contexto social*. Madrid: CCS.
- Robledo, J. (2009): “Observación participante: el registro”. Recuperado el 29 de Mayo de 2012 de
http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/obspar_fm43.pdf.
- Rodríguez Fernández, F.L. (1998): “La relación entre la educación social y la animación sociocultural”. En Pérez Serrano, G. (Coord.): *Contexto cultural y socioeducativo de la educación social*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

- Rodríguez Fernández, F. L. (2002): “La sistematización de la observación: el diario de campo”. En López Noguerro, F. y Pozo Llorente, M. T. (Coords.): *Investigar en educación social*. Sevilla: Junta de Andalucía, pp. 161-176.
- Rodríguez Ruiz, O. (2005): “La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales”. Recuperado el día 13 de junio de 2011, de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>.
- Rodríguez, F. J. y Paíno, S. (1994): “Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención”. *Psicothema*, Vol. 6, nº 2, pp. 229-244.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de hoy.
- Rolón, E. D. (2010): “Resiliencia en niños, niñas y adolescentes en situación en calle. Experiencia en terreno en la villa en el barrio de Barracas”. Recuperado el día 18 de Septiembre de 2011, de www.psicoadolescencia.com.ar/docs/final10.pdf.
- Romero Blasco, F., Melero Merino, A., Cánovas Aménos, C. y Antolín Martínez, M. (2005): *La violencia de los jóvenes en la familia: una aproximación a los menores denunciados por sus padres*. Barcelona: Centre D’Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.
- Romero, J.C. (2011): “La respuesta judicial”. En Pereira, R. (Coord.): *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Morata.
- Ruiz Abascal, A. M. (2007): “La alternativa constructiva a los conflictos: el proceso de la mediación”, Primer Tema del *Máster en Mediación Social e Intercultural*. Divulgación Dinámica: Sevilla.
- Ruiz Lázaro, P. J. (2004): *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. J. y Cano, J. J. (2010): “Las psicoterapias. Introducción a las orientaciones psicoterapéuticas para profesionales sanitarios”. Recuperado el 23 de Septiembre de 2011 de <http://www.psicologiaonline.com/ESMUbeda/Libros/ProfSanitarios/profesionales3d.htm>.

- Salamanca, A. B. y Crespo, C. (2007a): “El diseño en la investigación cualitativa”. *Nure Investigación* nº 26. Recuperado el 12 de Marzo de 2011 de http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_26.pdf
- Salamanca, A. B. y Crespo, C. (2007b): “El muestreo en la investigación cualitativa”. *Nure Investigación* nº 27. Recuperado el 20 de Abril de 2011 de http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf
- Sánchez Carbonell et al. (2007): “El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos”. *Papeles del Psicólogo* 28, pp. 196-204.
- Sanmartín, J. (2010): “Análisis general de la situación sobre la violencia ejercida por los adolescentes en España. Evolución, tendencias, estadísticas y perspectivas de futuro”. VI Foro de Debate Social: Juventud, violencia y valores sociales. Situación actual y evolución a futuro: retos y oportunidades. Madrid: Fundación Pfizer.
- Sanmartín, J. (2000): *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Santiago Almazán, L. (2008): *Intervención con familias de adolescentes problemáticos*. Barcelona: Centro Kine.
- Savater, F. (1991): *Ética para Amador*. Madrid: Ariel.
- Serfaty, E.M., Casanueva, E., Zavala, M.G. et al. (2002): “Violencia y riesgos asociados en adolescentes”. *Adolesc. Latinoam.* vol.3. Recuperado el 6 de Julio de 2011 de <http://www.alcmeon.com.ar/10/39/Serfaty.htm>.
- Shaffer, D. R. (2000): *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Thomson.
- Sierra, C. A. y Sanabria, Z. (2003): “La violencia familiar y su vinculación con la autoestima del estudiante de Educación Básica”. *Revista Ciencias de la Educación*, vol. 2, nº 22, pp. 13-34.
- Soriano, R. (1985): “La paz y la constitución española de 1978”. *Revista de Estudios Políticos* núm. 45, pp. 93-123.
- Stake, R. E. (2007): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Steinberg, I. y Silverberg, S. (1986): "The vicissitudes of autonomy in early adolescence", *Child Development*, 57, pp. 841-51.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terrón Caro, T. y Cárdenas Rodríguez, R. (2011). "La educación familiar desde la perspectiva de la mujer en Marruecos". En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones, pp. 589-599.
- Torrego, J. C. (2007): "Convivencia, conflicto y escuela", en Moreno Olmedilla, J. M. y Luengo Horcajo, F. (Coord.): *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Torres, X. (1993): "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum". Cuadernos de Pedagogía nº 217, pp. 60-67.
- Torres, X. (2001) *Educación en Tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Troyano, Y. y Carrasco, J. L. (2006): "Las habilidades de comunicación en la resolución de conflictos grupales". Recuperado el 6 de Junio de 2012 de http://cmappublic.ihmc.us/rid=1213210742640_760464573_12017/1.pdf.
- Trujillo, J. J. (2008): *Violencia intrafamiliar. Análisis de casos familiares y de sus problemas convivenciales*. Diploma de Estudios Avanzados. Madrid: Inédito.
- Valles, M. S. (1999): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vargas, G. (2010): "Introvertido o extrovertido. Sacando partido al temperamento". *Siglo Nuevo* (en prensa).
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, J. F. (2004): "El estudio de caso". Recuperado el 25 de Mayo de 2012 de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T202EstudiosDeCaso#2>.
- Vicente, J. C. (2006): *Manipuladores cotidianos. Manual de supervivencia*. Bilbao: Desclée de Brower.

- Villarreal, O. y Landeta, J. (2010): “El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización”. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. Vol. 16, Nº 3, pp. 31-52.
- Walker, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Weber M. (2005) *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- William, T., y Znaniecki, F. (2006): *El campesino polaco en Europa y América*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G.R., Olson. J.M. (2003). *Psicología Social*. Madrid, Thomson Editores, pp. 339-341.

Referencias Legislativas

- Código Civil español.
- Constitución Española de 1978.
- Convención de 20 de noviembre de 1989 sobre los Derechos del Niño.
- Decreto de desarrollo 37/2004, de 1 de abril, por el que se regulan los requisitos mínimos y específicos de autorización para la apertura y funcionamiento de los centros destinados a la atención de menores con medidas o actuaciones de protección.
- Decreto del Gobierno Vasco 131/2008, de 8 de julio, por el que se regulan los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social.
- Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados (LOPJM).
- Ley 5/2000, de 12 de Enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM).
- Ley de Aragón 12/2001, de 2 de julio, de la infancia y la adolescencia.
- Ley de Castilla- La Mancha 3/1999, de 31 de marzo, del menor.
- Ley de Castilla-León 14/2002, de 29 de julio, de promoción, atención y protección a la infancia.
- Ley de Galicia 3/1997, de 9 de junio, de protección jurídica, económica y social de la familia, la infancia y la adolescencia.
- Ley de La Rioja 1/2006, de 28 de febrero, de protección de menores.
- Ley de Valencia 12/2008, de 3 de julio, de protección integral de la infancia y la adolescencia.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.

Nota final: todos los anexos se pueden consultar en el disco adjunto.

José Jesús Trujillo Vargas