

IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**
PSICOSOCIOEDUCATIVA
en la **DESADAPTACIÓN**
SOCIAL

17

IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**
PSICOSOCIOEDUCATIVA
en la **DESADAPTACIÓN**
SOCIAL

Equipo de Dirección:

Manuel de Armas Hernández

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Carne Panchón Iglesias

Professora titular de la Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona.

Sede de la revista:

Departamento de Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Edificio de Formación del Profesorado
Calle Santa Juana de Arco, nº 1
Campus U. del Obelisco
35004-Las Palmas de Gran Canaria
tel. +34 928 451 761
tel. +34 928 458 849
Fax +34 928 451 773

Dirección electrónica: revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es

DULAC edicions, Barcelona.

Diciembre 2024. Volumen 17

Publicación anual

Diseño y maquetación: Víctor Anton Llapart

Impreso en Barcelona

© DULAC edicions, por esta edición.

© De los autores por sus artículos.

Dep. Legal: B-1555-2008

ISSN: 2013-2352 (para la publicación impresa)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc.

Publicado electrónicamente en: www.webs.ulpgc.es/ipseds/

ISSN: 2013-7613 (para la publicación electrónica)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social
(internet)

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc. (internet)



Esta obra está sujeta a una Licència de Reconocimiento-
NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative
Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

(https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES)

ejemplar gratuito

Colaboran:

Consejería de Derechos Sociales, Igualdad, Diversidad y Juventud. (Gobierno de Canarias).



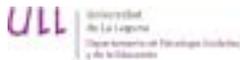
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Departamento de Educación.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Didáctica e Investigación Educativa.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Psicología Evolutiva y de la Educación.



Universitat de Barcelona. Departament MIDE.



NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Los originales podrán estar escritos en cualquier lengua del Estado español.

Los originales deberán ser inéditos y tratar temas relacionados directamente con las temáticas de la revista.

Las propuestas de artículos se tendrán que enviar a la dirección electrónica: **revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es**

La extensión de los artículos no sobrepasará las veinte páginas.

Formato de presentación (APA), Documento en Word:

Letra Arial 12, interlineado 1,5, márgenes de 2,5 cm. La extensión de 20 páginas equivale aproximadamente a 8.000 palabras o 40.000 caracteres.

Título del artículo:

Autor/a, o Autores, con nota a pie de página con su presentación (ocupación actual) y si lo desea su dirección de correo electrónico o forma de contactar.

Resumen del artículo de un máximo de 10 líneas.

Palabras clave, un máximo de 5

Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de los autores y autoras.

Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde se han de colocar en el artículo.

El Consejo de Redacción valorará i seleccionará los artículos para su publicación.

No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

ORIENTACIONES PARA LA CITA DE ARTÍCULOS DE LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE ESTA REVISTA

La estructura y los elementos que se deben incluir en las referencias o citas hemerográficas de documentos electrónicos son:

Autor, Título, [Tipo de soporte], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de citación, Nombre de la revista, Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

Ejemplo: *

Armas H., M.; Arregui S., J. L. y López M., A. Marco de referencia de los programas de competencia psicosocioeducativa de justicia juvenil en la Comunidad Autónoma de Canarias, [en línea], Barcelona, Dulac Edicions, 2008, [citado 28/12/2009], Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (Vol. 1), Formato pdf, Disponible en: <http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/index1.htm>, ISSN: 2013-7613.

* La información presentada está basada en la Norma Internacional ISO 690-2 sobre información y documentación para referencias bibliográficas, usted puede consultar la siguiente página para obtener más información: <http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm>

CONSEJO DE REDACCIÓN

ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ANDRÉS PUEYO, Antonio

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

ARREGUI SÁEZ, José Luís

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

CARREIRO ESTÉVEZ, Juan

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

CASTRO SÁNCHEZ, José Juan

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

FRANCO YAGÜE, Juan Francisco

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del menor infractor

GARCÍA GARCÍA, Luis

(ULL) Universidad de La Laguna

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Germán

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

HERSCHUNG IGLESIAS, Gerardo

Language Center Arts and Humanities RWTH Aachen University

LÓPEZ MARTÍN, Enrique

(CARM). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

MARRERO GARCÍA, María del Carmen

Presidenta de la Asociación Canaria de Aprendizaje y Servicio

Coordinadora de programas educativos de la Fundación Canaria de Juventud Ideo

QUINTERO VERDUGO, MARIBEL

Jueza del Tribunal Superior de Justicia de Canarias

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio

(UB) Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona

SÁNCHEZ RODRIGUEZ, Juana M^a

Jefa de Servicio Técnico de Juventud de la Conserjería de Juventud e Igualdad

(Cabildo de Gran Canaria)

SUÁREZ SANDOMINGO, José Manuel

Pedagogo e Técnico en Servizos Sociais, Xunta de Galicia

TRUJILLO MATIAS, Jesús

Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

EVALUADORES/AS EXTERNOS

FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge

(UO) Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo

JÓDAR ORTEGA, Capilla

(ULL) Universidad de La Laguna

MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SUMARIO

EL ACOSO ESCOLAR: VISIÓN DE LAS AMENAZAS, LA EXCLUSIÓN Y EL MALTRATO VERBAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA

Beatriz Canillas Ramopág. 11

LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL EN LOS Y LAS ADOLESCENTES

Paola León Vierapág. 27

ANÁLISIS DE LAS CONDUCTAS DE ACOSO EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Débora de Jesús Hernández Santiagopág. 55

PERSPECTIVA DE LAS HIJAS Y DE LOS HIJOS SOBRE EL CONTROL PARENTAL

Álvaro Santana Hernández.....pág. 73

EL ACOSO ESCOLAR: VISIÓN DE LAS AMENAZAS, LA EXCLUSIÓN Y EL MALTRATO VERBAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA

Beatriz Canillas Ramo

RESUMEN:

El acoso escolar es un fenómeno antiguo, pero actualmente está teniendo bastante repercusión por su alta prevalencia en las aulas durante la etapa escolar. Por ello, es importante estudiar en este fenómeno social las diferentes conductas de acoso escolar que se producen entre niños y niñas, haciendo hincapié en aquellas que se dan con mayor incidencia. Este trabajo tiene como objetivo general analizar esas conductas y comportamientos que se llevan a cabo en el aula (amenazas, maltrato verbal y exclusión social) provocando consecuencias negativas para los agentes implicados. Se ha realizado un estudio descriptivo con metodología cuantitativa de carácter transversal en una muestra de 41 alumnos de Educación Primaria. Con respecto a los resultados adquiridos en este trabajo de investigación, podemos deducir que no hay evidencias claras de diferencias significativas en este grupo de 6º de primaria entre iguales en conductas de maltrato verbal, amenazas y exclusión social.

Palabras clave: amenazas, exclusión social, maltrato y acoso.

1. INTRODUCCIÓN¹

Para empezar a hacernos una idea de lo que es el acoso escolar vamos a tomar como punto de partida la definición de Barri (2006, p. 95) “se trata de un acoso sistemático que se produce de manera reiterada en el tiempo

por parte de uno o varios acosadores a una o varias víctimas”.

Este acoso se puede producir en uno de los escenarios donde mayor tiempo pasan los niños en el día a día, y por lo tanto es más probable que estas situaciones se den. Aunque, no podemos olvidar, que el colegio es un espacio donde los alumnos no solo aprenden conocimientos sobre diversas materias, sino que se fomentan una serie de valores como el respeto, la empatía, el compañerismo, etc., así como

¹ En este trabajo se emplean términos de manera inclusiva, reconociendo que tanto el género masculino como el femenino están representados. Por razones prácticas, se ha optado por utilizar el masculino como una forma de referirse a ambos sexos en conjunto.

el entrenamiento de habilidades sociales y emocionales. Además, los docentes tenemos que contar con las herramientas y formación necesaria para prevenir la aparición de esas situaciones todo ello con la colaboración de la comunidad educativa.

No podemos pasar por alto el incremento del acoso escolar desde el momento de su origen. Antiguamente, dicho fenómeno no se tomaba tan en consideración como se hace actualmente. Hoy en día, el acoso escolar cada vez está siendo más visible y preocupante por las consecuencias y huellas psicológicas que dejan en todos los agentes que participan en este proceso. El acoso escolar no solo se da en escenarios como el centro escolar, sino en cualquier otro donde los niños comparten un espacio e interactúan. Por ello, es importante una mayor sensibilización a toda la sociedad, con el objetivo de prevenir y eliminar este problema, pero para ello necesitamos de una colaboración conjunta.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptualización acoso escolar

El acoso escolar es un fenómeno que está presente en la actualidad cada vez con más frecuencia en el ámbito escolar, y esto provoca dificultades para el profesorado, comunidad educativa y el agente principal la víctima. Se trata de un problema bastante complejo para detectarlo y tratarlo, pero es importante combatirlo desde los primeros síntomas para que dicho problema no vaya a peor en un futuro. Para ello, se introducirá el concepto de acoso escolar desde el punto de vista de varios autores, los criterios para poder identificarlos, los tipos de acoso escolar que se pueden encontrar, así como sus consecuencias.

Según Dato (2007, p. 44) para poder diferenciar si se trata de acoso escolar o violencia hay que tener en cuenta la frecuencia con la que se producen los hechos, considerándose

“alguna vez” como violencia o “habitualmente” como acoso escolar o *bullying*. Por lo tanto, las principales características definitorias del acoso son el propósito o intención de causar daño y lo reiterativo que sea.

Para Dan Olweus (1993) el concepto de acoso escolar se produce cuando un alumno es tratado mal por uno o más estudiantes de manera reiterativa, a largo plazo y cuyos actos son perjudiciales para dicho alumno. Así mismo, para que tenga lugar el acoso escolar tiene que haber una diferencia de fuerzas de modo que la víctima tenga problemas para defenderse a sí mismo y se sienta débil frente a sus agresores.

Sin embargo, otros autores como FinKellor et al. (2012) afirman que se puede encontrar otro tipo de violencia a la definición propia que explica Dan Olweus, y son todos esos comportamientos que no se producen de manera reiterada, que no tiene lugar en una situación de sometimiento o que solo se realizan con el fin de jugar sin que nadie salga lastimado, pero eso no quita que estas conductas puedan ser perjudiciales y considerables.

Por otro lado, Oñate y Piñuel (2005) afirman que el término acoso escolar solo hace mención a la violencia física y ésta representa una parte del total de los comportamientos de intimidación y abuso a las víctimas estudiantes; de esta manera se opta por el empleo del término *mobbing* cuando nos referimos a este tipo de agresión emocional en grupo donde hay varios agresores contra una sola víctima.

Además, el autor Alcantará (citado en Enríquez Villota y Garzón Velázquez, 2015) coincide con las definiciones de los otros autores mencionados, ya que define el acoso escolar como la violencia y las amenazas entre los estudiantes de manera continuada y reiterativa sin que los docentes puedan verlo, cuyo objetivo es ofender y abusar de dichas víctimas que son más indefensas por parte de los

acosadores a través de daños físicos, abuso verbal y social.

Todas las acciones negativas que lleva consigo el acoso escolar, Dan Olweus (1977) las define como acciones premeditadas que provocan daños e incomodidad a otras personas, en el cual pueden ser: verbales, entre ellas encontramos la intimidación, faltas de respeto, mofarse y calificativos despectivos; también pueden ser físicas, a través de golpes, guantazos, patadas, etc., y por último, pueden ser por medio de miradas de menosprecio y actitudes segregativas de manera personal o en conjunto provocando la exclusión.

2.2. Criterios definitorios del acoso escolar

El término acoso escolar hace mención a las conductas y actitudes reiterativas de intimidación, cuyos resultados son la exclusión y aislamiento de la persona afectada (Serrano e Iborra, 2005).

Para que estos acontecimientos ocurran tienen que presentarse tres componentes esenciales: intencionalidad de hacer sufrir a la víctima, suceder de manera prolongada en el tiempo y desequilibrio de autoridad entre la víctima y el agresor (Córdova Alcaráz et al., 2012).

Posteriormente, es preciso establecer una serie de criterios para poder hablar de acoso escolar:

- En primer lugar, tienen que ser comportamientos o métodos agresivos cuya finalidad es hacer daño tanto física como psicológicamente a la víctima. (Berkowitz, citado en Velasco et al., 2014).
- En segundo lugar, dichas conductas tienen que tener un principio de intencionalidad (Besag, et al., citado en Velasco et al., 2014).
- En tercer lugar, tiene que darse un desequilibrio de autoridad entre la víctima y

el agresor (Besag, et al., citado en Velasco et al., 2014),

- En cuarto lugar, estos comportamientos tienen que producirse de manera prolongada en el tiempo (Olweus, et al., citado en Velasco et al., 2014).

Por otro lado, Serrano e Iborra (2005, p.11) distinguen otros criterios para poder hablar de acoso escolar, y entre todos ellos se tienen que dar al menos tres de los siguientes:

- La víctima se siente atemorizada.
- La víctima se siente rechazada.
- La víctima nota la superioridad del agresor.
- Las agresiones aumentan su gravedad con el paso del tiempo.
- Las agresiones tienen por costumbre llevarse a cabo en espacios privados.

Además, se pueden encontrar otros criterios que utilizan los escolares para separar o alejar a los estudiantes que son víctimas del acoso escolar, entre ellos se encuentran: las cualidades físicas, los comportamientos individuales, el desempeño académico, la creencia religiosa, el género, la preferencia sexual, la condición corporal mental, en otras palabras, todo lo que les diferencia del modelo natural (Oliveira et al., 2015).

2.3. Tipología acoso escolar

A lo largo de los años se han realizado muchas definiciones para el término acoso escolar, y a su vez también, se han realizado diferentes tipos de clasificaciones para dicho término.

Colléll y Escudé (2002, p.2) propusieron 4 tipos de acoso escolar:

- El maltrato físico está destinado a la seguridad física de la persona.
- Pueden diferenciarse dos tipos: directo (maltratar) e indirecto (ocultar cosas).

- El maltrato verbal es aquel que se ejerce a través del habla. También pueden diferenciarse dos tipos: directo (poner apodosos despectivos, burlas, etc.) e indirecto (juzgar).
- La exclusión social está dirigida a apartar a alguien de un grupo.
- Encontramos dos tipos: directa (no dejarle jugar) e indirecta (no hacerle caso).
- El maltrato mixto sería una mezcla entre el maltrato físico y el verbal.

Por otro lado, otro autor como es el caso de Merayo (2013, p. 11) profundiza un poco más en los cuatro tipos de acoso escolar mencionados anteriormente. En el caso del maltrato físico, añade que el principal objetivo de dicho maltrato es el menosprecio, atacando directamente a la autoestima de la persona y es el que se utiliza con más frecuencia ya que no necesita una planificación. En el caso del maltrato psicológico el objetivo sería minar emocional y psicológicamente al niño a través de actitudes despectivas, trato inadecuado y falta de respeto hacia la persona, generando así un mayor temor hacia el agresor o el entorno donde ocurren estos ataques.

Por último, para la exclusión social hace mención a las conductas más recurrentes que se dan en este tipo de maltrato, entre ellas: ruptura de la comunicación e interrelación con su red social, distorsión de la imagen, presentando una imagen negativa, frente al resto del grupo como alguien flojo; manipulación social, pretendiendo que la víctima realice acciones contra su voluntad y coacción.

También encontramos al Defensor del Pueblo (2007) cuyo autor nos habla del maltrato físico como aquel asociado a romper cosas y robar, produciéndose éstas con mayor frecuencia cuando el profesor no se encuentra en el aula. Con respecto a las agresiones físicas directas suelen producirse en lugares variados, siendo aquellos de mayor preferencia el patio y la salida de los colegios.

Además, Vacas et al. (2010) ponen en alerta que no solo hay que tener en cuenta las

situaciones de acoso que se produce entre los alumnos, sino que también en determinadas ocasiones se produce esa agresión hacia los docentes, ofendiéndoles o designándoles apodosos despectivos y en estos casos los docentes se convierten en víctimas y los alumnos en agresores.

Castellano González (2020, p. 37), añade que para promover el maltrato verbal hoy en día se está utilizando frecuentemente como arma principal los móviles y las redes sociales. También, según las aportaciones de Gómez (2009), el maltrato psicológico o de intimidación se produce cuando la intención del agresor consiste en coaccionar y atemorizar para provocar miedo a la víctima, con el objetivo de conseguir dinero u algún objeto o forzándoles a realizar algo que no quiere hacer. El fin de estos actos es disminuir la autoestima. Este tipo de maltrato aumenta cuando el ambiente entre los diferentes agentes no es favorable.

En referencia a la exclusión social o rechazo, los autores Etxeberría y Elosegui (2010) lo consideran como aquellos actos que son llevados a cabo con actitudes de rechazo y discriminación, que pueden estar relacionados con la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de piel.

Otros autores como Mateu-Martínez et al. (2014) añaden que las conductas de exclusión social han ido variando desde formas más agresivas a otras más leves y encubiertas que separan a un compañero de la relación social.

Diferentes autores han definido para ellos las diferentes tipologías de acoso escolar, siendo tradicionales aquellas de las que se ha hablado con anterioridad, pero no podemos dejar de lado un tipo de acoso que suena cada vez con mayor fuerza y es el ciberacoso. Smith et al. (2008) lo define como un modelo de acoso reciente que se produce por medio de las TIC. Se origina de forma intencionada y reiterada, ya sea por una sola persona o por un grupo, utilizando métodos de contacto electrónico contra una víctima que no pue-

de defenderse. León del Barco et al. (2012) afirma que este tipo de acoso tiene muchas similitudes con respecto al acoso clásico, aunque tiene diferencias dado que el ciberacoso se puede producir de forma constante e indistintamente del lugar donde se halle la víctima, ocasionando un sentimiento de indefensión.

Como declara Cowie (2013, p.34) "El ciberacoso puede presentar múltiples formas, como el envío de mensajes insultantes groseros o amenazantes, difusión de rumores, revelación de información personal, publicación de fotos o la exclusión de la comunicación en línea".

El autor Smith (2004) después de llevar a cabo otras investigaciones remarcó la aparición de otra manera de producirse el acoso, pero en este caso vinculado a las tecnologías y redes sociales (SMS, e-mail o conversaciones por medio de algún dispositivo electrónico), que conlleva otras maneras de atacar, disponiendo de la incógnita del agresor.

Según Tresgallo (2011) con frecuencia las diferentes situaciones de acoso de producen en los espacios comunes de la escuela, como es el caso del patio, los aseos o el comedor escolar, en el cual la vigilancia del profesorado es menor. Novito Muñoz (2019) considera que hay que tener en cuenta que dichos actos se pueden dar también en el entorno de la víctima (parque, calle o vecindario) y en la actualidad se da con más frecuencia en las redes sociales. Además, estas situaciones de maltrato pueden originarse entre alumnos de otros colegios, con lo cual aumenta la dificultad de detectarlas.

Avilés et al., (2015, p.60) afirman que no solo hay perfiles únicos para los diferentes agentes implicados en el acoso escolar como la víctima, el agresor y espectador. No obstante, hay perfiles más comunes en cada uno de esos agentes. En el caso de la víctima podemos estar más acostumbrado a una figura impasible, y en el caso del agresor, una figura con confianza en sí mismo. Sin embargo, encontramos ciertas particularidades. Además

de la víctima impasible también se encuentra las víctimas instigadoras, ocasionando situaciones insoportables, haciendo que los agresores lo cojan como blanco fácil para iniciar un acoso.

También León del Barco et al. (2011) destacan que las diferentes formas de acoso se dan con más frecuencia en los colegios privados que en los públicos. Además, Sánchez y Cerezo (2010) nos explican que los alumnos que tienen NEAE tienden a ser víctimas con mayor prevalencia a sufrir acoso escolar, siendo apartados del grupo y a no ser escogidos por sus compañeros para hacer actividades. Aunque la caracterización influye en la situación de víctima, determinados trastornos fomentan que estos alumnos sean acosadores, como es el caso de los alumnos con TDAH de tipo impulsivo.

En cuanto a las situaciones de acoso que se dan con mayor frecuencia, Díaz- Agudo (2019, p.5) nos señalan que son aquellas de tipo verbal y relacional: dirigirse a una persona a través de motes o mofarse, decir mentiras para que los demás te aparten, hacer sentir mal metiéndose con el aspecto físico, dejándolo de lado intencionalmente y separándolo del grupo. Por otro lado, se encuentran el resto de agresiones que son menos habituales de que se produzcan, cómo, por ejemplo: coger dinero, destrozar o arrebatar objetos, hacer daño o golpear, intimidar y fastidiar verbalmente o con gestos incómodos.

2.4. Consecuencias del acoso escolar

El acoso escolar puede provocar efectos negativos no solo de manera inminente sino consecuencias a largo plazo, por lo común éstas son psicológicas y suelen recaer mucho sobre la figura que soporta la mayor parte de las acciones, pero también de manera indirecta puede repercutir en aquellos agentes que forman parte o participan directa e indirectamente en dicho proceso como son los agresores, espectadores y comunidad educativa.

Esas consecuencias negativas para los diferentes agentes, pueden disminuir o incluso no aparecer si se intenta radicar el problema desde los primeros indicios. Para ello, es importante, que cada una de las personas implicadas en el proceso previamente tengan una formación sobre dicho fenómeno. Esto contribuiría a que estas situaciones no se lleguen a dar, pero si algo tienen que tener en común es el entrenamiento en valores y habilidades sociales. Para Caballo (2007, p.181) uno de los métodos más eficaces y empleados para hacer frente a los problemas psicológicos, mejorar los niveles de vida y la comunicación interpersonal, es el entrenamiento en las competencias sociales.

Trautmann (2008, p.18) reafirma la siguiente idea: "El acoso trae nefastas consecuencias para víctimas, agresores y testigos. No debe ser entendido como un problema entre dos personas sino en una totalidad, en la cual está la tríada que incorpora a los testigos o espectadores".

Con respecto a las víctimas son quienes sufren las consecuencias más negativas y graves tanto en el momento como a largo plazo y los síntomas más habituales y particulares que padecen son: comentarios destructivos hacia el mismo, obstáculos para centrarse en las actividades de índole académica, sentimiento de abandono y aislamiento, dificultad para divertirse y poco ánimo, disminuye la disposición a realizar las actividades que más le guste, dificultad para conciliar el sueño, mantenerlo o despertarse muy temprano, rehúye y tiene temor a ir al colegio, antes de asistir a la escuela quejas frecuentes sobre dolores de cabeza y barriga, demasiado nervioso e intranquilo y respuestas emocionales inapropiadas (Cañas-Pardo, 2017).

Además, otra de las consecuencias que pueden padecer las víctimas en determinadas ocasiones es un desajuste emocional y psicológico, en especial si aguantan discriminación racial o exclusión, influyendo en todos los aspectos de su día a día (Cava et al., 2010).

Por otro lado, Alonso Montejo et al. (2019) nos indica que los agresores también pueden sufrir consecuencias negativas en el ámbito de la salud, entre ellas se encuentran: trastorno del sueño, incontinencia urinaria, dolor abdominal, dolor de cabeza, desánimo y otras señales.

Quienes son acosados por un determinado periodo de tiempo tenderán a volver a serlo años posteriores y así sucede también con las personas maltratadoras que lo hacen frecuentemente (Olweus, 1978).

Además, Lugones Botell y Ramírez Bermúdez (2017, p.159) afirman "Los niños que sufren acoso pueden experimentar inflamación crónica sistémica que persiste hasta la edad adulta, mientras que los agresores pueden experimentar beneficios para su salud por aumentar su estatus social a través de la intimidación".

En relación a los agresores también pueden sufrir una serie de consecuencias originado por el acoso escolar hacia la víctima. Voors (2000) destaca las siguientes consecuencias: se sienten decaídos, escasa empatía y compasión hacia el resto de personas, frecuentes enfrentamientos con las figuras de autoridad (padres, profesores, etc.), dificultad para la adaptación, exterioriza ser alguien fuerte cuando realmente necesita afecto, poca ambición en el ámbito académico, incumplimiento de obligaciones, delincuencia, desconfianza hacia otras personas, dificultades de aprendizaje, problemas con la justicia, enfrentamientos callejeros, estafar, apático, embriaguez pública, hace sentir a los demás inferiores proyectando el sentimiento de autoridad.

Hay que tener en cuenta que según los estudios Alonso Montejo et al. (2019) los niños que se convierten en agresores proceden de una familia que no tienen una estructura clara y cuya situación económica-social es baja, además de tener escaso rendimiento académico.

Cuando hablamos del fenómeno acoso escolar, siempre se recuerda como figuras re-

levantes la víctima y el agresor, pero hay que darle su lugar e importancia a la figura del espectador, ya que también sufren consecuencias. Para los autores Twemlow et al., (2004), los espectadores son las personas testigos que observan la violencia que sufren las víctimas. Esta figura posee un papel importante en el proceso escolar, siendo activo, porque según su comportamiento influye para bien o para mal.

Es importante tener en consideración que el "bullying" puede provocar efectos negativos para los espectadores y entre ellas se encuentran: miedo a defender y proteger, ya que el agresor los puede coger como la siguiente víctima, normalización de los actos abusivos, normalización de la violencia, escasa autoestima y pocos solidarios (Carozzo, et al., 2012, p. 36).

Además, Lugones y Ramírez (2017, p.159) lo complementan con otras consecuencias cuyos síntomas pueden permanecer hasta la edad adulta: temor, sometimiento, insensibilización, asimilación de comportamientos antisociales y delincuenciales para lograr lo que quieren, y sentimiento de culpa.

A su vez, estos agentes pueden sufrir otro tipo de consecuencias originadas por las características propias que adoptan sus roles. En el caso de los agresores tienden a ser delincuentes al usar habitualmente la agresividad (Ortega, 2000). En el caso de las víctimas tienen problemas para interactuar (Martínez-Otero, 2005).

Otro agente a tener en cuenta, ya que el acoso escolar puede darse con mucha frecuencia en los centros escolares, es la comunidad educativa en el cual también sufren efectos negativos como consecuencia de estas conductas y actos en los centros escolares. Carozzo et al. (2012, p.36) nos habla de las siguientes consecuencias: los estudiantes no se sienten seguros por el ambiente escolar, pobre relaciones entre los estudiantes provocando un mayor peligro para que se produzca acoso entre ellos, escaso interés por aprender, aumenta la poca integración

entre los estudiantes, incrementa el riesgo de agotamiento profesional por parte del profesorado, disminuye los niveles de aprendizaje, rigidez en la disciplina escolar e indiferente para los escolares.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

Objetivo general:

Estudiar las conductas de acoso entre los niños y niñas:

Objetivo específico 1º.

Investigar la conducta de maltrato verbal entre los niños y las niñas.

Objetivo específico 2º.

Detectar la conducta de exclusión entre niños y niñas.

Objetivo específico 3º.

Analizar la conducta de las amenazas en los niños y en las niñas.

3.2.- Participantes

El alumnado participante en la investigación es una muestra incidental del último ciclo de Primaria y se refleja en la tabla siguiente.

Tabla 1

Niños y niñas del colegio que ha participado en el estudio según curso.

		Sexo		Total
		niños	niñas	
Curso	6º Curso	24	17	41
Total	Recuento	24	17	41
	% del total	58,5%	41,5%	100,0%

Teniendo en cuenta la variable sexo; se concluye de la anterior tabla que el 58,5% son niños y el 41,5% son niñas.

3.3. Variables en el estudio

Tabla 2

Resumen de las variables del presente estudio.

INSTRUMENTO	VARIABLES
Sociodemográfico	sexo
Cuestionario de Acoso entre Iguales	maltrato verbal, exclusión, amenazas

3.4. Instrumento

El instrumento de recogida de datos ha sido el Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI) (Magaz et al., 2016) con los factores Maltrato verbal, exclusión y amenazas; siendo los ítems medidos con la siguiente escala: 1 = nunca, 2 = pocas veces, 3 = muchas veces, (Anexo).

3.5. Análisis de datos

La información recogida fue analizada a través de procedimientos no paramétricos dado que los datos no cumplieron el supuesto de normalidad. El análisis se basó en el estadístico U de Mann-Whitney y en estadística descriptiva, siendo el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

4.- RESULTADOS

Se desarrollan teniendo presente el orden de los objetivos de la investigación.

Resultados relacionados con el objetivo específico 1

Tabla 3

La conducta de maltrato verbal según el sexo.

	Sexo	N	Rango promedio	Md	M	U	Sig.
Maltrato verbal	niños	24	22,81	1,5000	1,5076	160,500	,248
	niñas	17	18,44	1,2727	1,3797		
	Total	41					

Nota: Valores de la escala: 1 = Nada; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney.

En la Tabla 3 se refleja un p-valor $> 0,05$ no significativo para la U de Mann-Whitney en el Maltrato verbal en niños y niñas; con valor de la mediana de 1,5 en niños y en niñas 1,27 siendo el Rango promedio en niñas más bajo (Rango promedio = 18,44).

Resultados relacionados con el objetivo específico 2

Tabla 4

La exclusión según el sexo.

	Sexo	N	Rango promedio	Md	M	U	Sig.
Exclusión	niños	24	22,15	1,2000	1,2833	176,500	,436
	niñas	17	19,38	1,0000	1,2824		
	Total	41					

Nota: Valores de la escala: 1 = Nada; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney.

En la Tabla 4 se refleja un p-valor $> 0,05$ no significativo para la U de Mann-Whitney en Exclusión siendo el rango promedio mayor en niños que en niñas; con valor Md = 1,2 en niños.

Resultados relacionados con el objetivo específico 3

Tabla 5

Amenazas según el sexo.

	Sexo	N	Rango promedio	Md	M	U	Sig.
Amenazas	niños	24	19,73	1,0000	1,0417	173,500	,189
	niñas	17	22,79	1,0000	1,1029		
	Total	41					

Nota: Valores de la escala: 1 = Nada; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney.

En la Tabla 5 se refleja un p-valor $> 0,05$ no significativo para la U de Mann-Whitney en Amenazas (rango promedio, en niñas es mayor que en los niños).

5. CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos en el primer objetivo específico que hace mención a la conducta del maltrato verbal según el sexo, se ha obtenido una diferencia no significativa a un nivel de significación superior de 0,05 para el valor de la U en la variable de maltrato verbal. Hay que destacar que tanto los niños como las niñas teniendo en cuenta la estadística no son propensos a fomentar un clima de maltrato verbal en el aula, observándose también dicha tendencia con los resultados de la mediana que es 1,50 en niños y 1,27 en niñas, con una tendencia según la escala de nada = 1. Por lo tanto, con estos resultados consideramos que no hay indicios relevantes como para valorar esas diferencias de maltrato entre niños y niñas y cuyo nivel de percepción de la violencia verbal es muy bajo entre estudiantes. Y donde nuestros resultados no van en la línea de Castellano González (2020) cuando nos indica que dicho maltrato viene producido también por los móviles y las redes sociales y es posible que el uso de estos dispositivos al estar restringidos por parte del

colegio y los padres no aparece este tipo de daño.

En cuanto al objetivo (2), haciendo mención a la exclusión, los resultados nos indican que no se produce una exclusión social evidente entre niños y niñas, obteniéndose un nivel de significación superior a 0,05 en la U de Mann-Whitney, con una mediana de 1,2 en niños y de valor 1 en niñas. Estos datos indican que el tipo de acoso escolar que puede originarse por exclusión social en un niño o niña no se observan en la línea que nos indican Collell y Escudllé (2002). Tampoco aparecen en los niños y niñas actos de rechazo y discriminación relacionado con las diferencias culturales o el color de la piel que les llevaría a la exclusión social según Etxerría y Elosegui (2010). Además, las conductas encubiertas de exclusión social no se dan en estos niños y niñas; pues según Mateu-Martínez et al. (2004) en el caso de aparecer le llevarían a la exclusión social.

El último objetivo específico (3) que hace referencia a las amenazas, según los resultados obtenidos nos indica que se produce un nivel de significación superior a 0,05 para el valor de la U, teniendo las niñas un rango promedio relativamente superior a los chicos en cuanto a tener conductas de amenazas, aun así, las diferencias no son significativas y esto indica que el clima que se genera en la clase es favorable y también los valores de la mediana en los dos grupos son iguales ($Md = 1$ –niños- y $Md = 1$ –niñas). Según los datos obtenidos podemos indicar que no aparecen en el grupo de niños y de niñas las amenazas como indicador significativo en la línea indicada por Alcantará (citado en Enríquez Villota y Garzón Velázquez, 2015).

En resumen, los resultados de nuestra investigación sugieren que el ambiente escolar es positivo en términos de maltrato verbal, exclusión social y amenazas. Sin embargo, es importante seguir monitoreando estas conductas para garantizar un entorno seguro y saludable para todos estos niños y niñas.

En cuanto a los inconvenientes de este trabajo resaltamos que la muestra de dicho estudio no es significativa para los tres objetivos planteados (maltrato verbal, exclusión social y amenazas) habiendo conseguido unos resultados no alarmantes sobre las consecuencias del acoso ya que no aparece el maltrato verbal, la exclusión y amenazas como datos significativos con la muestra estudiada. Resaltar, que todos los alumnos que están implicados en dicho trabajo de investigación pertenecen todos al mismo centro educativo y distribuidos en la misma clase (6º primaria). En cuanto a la proporción por sexo no está nivelado, ya que podemos encontrar un número de niños superior a la de niñas, y sería conveniente que dicha distribución para un estudio próximo estuviese equilibrada. También, hay que destacar que el centro donde se ha llevado a cabo dicho trabajo de investigación, es un centro público situado en uno de los barrios más desfavorecidos. Además, cuenta con mucha riqueza en cuan-

to a diversidad cultural y no se ha tenido en cuenta factores económicos ni socioculturales. Sería importante para futuras investigaciones tenerlo en cuenta para que los datos obtenidos sean los más ajustados a la realidad y concretar dichos resultados.

A la hora de las respuestas de los estudiantes hay que tener en cuenta que son edades influenciadas, ya que muchos de ellos tienen personalidades más o menos dominantes y pueden fiarse de las respuestas de otros compañeros. Además, podemos encontrar casos donde alumnos tienen miedo a responder con total sinceridad por el temor a las consecuencias, todo esto puede influir en los resultados y análisis de los datos a nivel individual y grupal.

Por otro lado, teniendo en cuenta los resultados obtenidos de estudiar los tres objetivos principales de dicha investigación como son la exclusión social, amenazas, y conflictos verbales, podemos decir que es un grupo donde ninguno de los objetivos resalta. Aunque dichos conflictos en momentos puntuales han existido entre ellos, aun así, no podemos dejar de lado esos enfrentamientos y sería conveniente que se aplicaran programas de educación en valores y habilidades sociales para promover un buen clima escolar, así como planes de prevención.

Autores como Avilés et al. (2011) confían en una correcta prevención como instrumento para conseguir que no se produzcan situaciones de acoso escolar entre iguales, utilizando diferentes medidas como: llevar un control de las diferentes situaciones que se den, hacer campañas educativas, elaborar un marco normativo, etc.

Para poder conseguir ese buen clima escolar comentado anteriormente, es importante que los docentes enseñemos una serie de estrategias para prevenir dichas actuaciones de acoso escolar, fomentando la comunicación, entrenamiento de las habilidades sociales y emocionales, educación en valores, y creación de un clima de respeto mutuo.

Según Caballo (2007) las habilidades sociales están relacionadas con comportamientos que le permiten a la persona valerse en un entorno íntimo o social originando sentimientos, habilidades, intereses o derechos de una manera apropiada cuando se produce determinadas circunstancias. También, las habilidades sociales posibilitan resolver aquellos inconvenientes que surgen de manera inminente, así como aquellos problemas que pueden surgir en un futuro pueden disminuir.

Cuando hablamos del fenómeno acoso escolar, en este trabajo se ha expuesto los agentes principales involucrados en dicho fenómeno como es la víctima, agresor, espectador y comunidad educativa, pero hay que darle importancia a la figura del docente y todos aquellos profesionales encargados de la prevención y la eliminación de estas situaciones de acoso. Para ello, podemos ver una evolución en cuanto a la formación, conocimientos y herramientas que se les ofrecen a los docentes, por lo que hay que reflexionar sobre la importancia del papel que tiene el tutor de dicha aula para detectarlo y erradicarlo. También, es importante mencionar la labor del trabajador social, no solo para los estudiantes sino para toda la comunidad educativa y el educador social. Estos profe-

sionales cuentan con las estrategias fundamentales para abordar estos conflictos cuyas consecuencias son nefastas.

6.- REFERENCIAS

- Alonso Montejo, M. M., Zamorano González, E., y Ledesma Albarrán, J. M. (2019). Qué saben nuestros niños de la escuela primaria sobre acoso escolar? *Rev Pediatr Aten Primaria*, 21(82), 1-10.
- Avilés, J.M., Irurtia, M.J., García-López, L.J., y Caballo, V.E. (2011). El maltrato entre iguales: "Bullying". *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 1, 57-90.
- Barri, F. (2016). *SOS Bullying prevenir el acoso escolar y mejorar la Convivencia*. Wolters Kluwer España.
- Caballo, V. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI de España Editores S.A.
- Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 7-8.
- Carozzo, J., Benites, L., Zapata, L., y Horna, V. (2012). *El bullying no es juego. Guía para todos*. Auspiciadores: OBSA, SA.
- Castellano González, D. (2020). La violencia escolar en el alumnado de Educación Primaria. *IPSE-ds*, 13, 33-59.
- Collell, J. y Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.
- Córdova Alcaráz, A. J., Ramón Trigos, E. M., Jiménez Silvestre, K., y Cruz Cortés, C. D. J. (2012). Bullying y consumo de drogas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(2), 21-48.
- Cava, M.J, Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2010). School violence between ado-

- lescents and their implications in the psychosocial adjustment: A longitudinal study. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21-34.
- Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 3, 16-24.
- Dato, E. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Publicaciones de la Oficina Defensor del Pueblo. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., y Falcón, L. (2019). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Fundación Colacao y Universidad Complutense de Madrid.
- Enríquez Villota, M.F., y Garzón Velázquez, G. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10 (1), 219-234.
- Etxeberría, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- FinKelhor, D., Turner, H & Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child Abuse and Neglect*, 36 (4), 271-274.
- Gómez, J. M. (2009). Acoso escolar-Medidas de prevención y actuación. *Educação*, 32(1), 51-58.
- León del Barco, B., Castaño, E., Fajardo-Bullón, F., Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 771-788.
- León del Barco, Castaño, Gómez y López Ramos (2011). Acoso escolar en la Comunidad de Extremadura vs. Informe Español del Defensor del Pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 565-586.
- Lugones Botell, M., y Ramírez Bermúdez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 33(1), 154-162.
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., y Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI) *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 77-95, doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990.
- Martinez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia [School Conflict and Promotion of Coexistence]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52. <https://doi.org/10.35362/rie380829>.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Rivera-Riquelme, Espada, J.O., y Orgilés, M. (2014). Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emociones e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213.
- Merayo, M. D. M. (2013). *Acoso Escolar: Guía para padres y madres*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/131265/Guia%20acoso%20escolar%20CEAPA.pdf?sequence=1&isAllowed=1>
- Novito Muñoz, G. (2019). *Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones psicoeducativas*. Centro Universitario Villanueva, España.
- Oliveira, W. A. de, Silva, M. A. I., Mello, F. C. M. de, Porto, D. L., Yoshinaga, A. C. M., & Malta, D. C. (2015). The causes of Bullying: results from the National Survey of School

- Health (PeNSE). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(2), 275-282. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552>.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 978-987.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools*. Wiley.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: "Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller"*. Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo.
- Ortega, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia [Educating to Live Together in Order to Prevent Violence]*. A. Machado Libros.
- Sánchez, C., y Cerezano, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica del Bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1696-2095.
- Serrano, Á., y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia.
- Smith, P. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 376-385.
- Trautmann M. A. (2008). Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.
- Tresgallo, E. (2011). El acoso escolar y las actitudes psicológicas defensivas en el primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 28-37.
- Twemlow, S., Fonagy, & Sacco, F. (2004). The role of the bystander in the social architecture of Bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Science*, 1036, 215-324.
- Vacas, E. M., Rodríguez, N., Piñeiro, A. D., Hernández, J., Ruíz, B., y Navarro, A. V. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de educación*, (359), 1-17.
- Velasco, J., Novo, M., y Seijo, D. (2014). *Evaluación forense del acoso escolar* (pp.55-72). <https://doi.org/10.13140/2.1.1733.9202> https://www.researchgate.net/profile/Judith-Velasco-2/publication/270749419_Evaluacion_forense_del_acoso_escolar/links/54b3a8b80cf26833efce9f6f/Evaluacion-forense-del-acoso-escolar.pdf
- Voors, W. (2000). *Bullying. El acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*. Oniro.

7. ANEXO

7.1. Anexo 1

CUESTIONARIO DE VIOLENCIA, EXCLUSIÓN Y AMENAZAS

(CAI)

NIÑO: NIÑA: CURSO:

Instrucciones: A continuación, encontrarás una serie de frases sobre formas de comportarse contigo que tienen otros chicos o chicas del colegio. Tu tarea consiste en marcar con una X el cuadrado que indique lo que a ti te ha ocurrido durante este curso y el anterior. A cada pregunta hay que dar solo una respuesta.

1	Se ríen de mí cuando me equivoco	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
2	Me esconden cosas	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
3	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
4	Me gritan	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
5	Me mandan callar	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
6	Me insultan	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
7	Hacen cosas para molestarte	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
8	Me dicen que se van a «chivar de mí»	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
9	Me roban cosas	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
10	Me rompen cosas	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
11	Me llaman con un nombre que no me gusta	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
12	No quieren hacer trabajos conmigo	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
13	No se quieren sentar conmigo	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
14	Me mienten para que no vaya con ellos	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
15	Me impiden jugar con ellos	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
16	Me ocultan a dónde van	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
17	Me amenazan para que haga cosas que no quiero	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
18	Me amenazan para que diga cosas que no quiero	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
19	Me hacen gestos para meterse conmigo o asustarme	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
20	Me amenazan con contar cosas de mí o de mi familia	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES

Muchas gracias por tu participación:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL EN LOS Y LAS ADOLESCENTES

Paola León Viera

RESUMEN

El aumento de los comportamientos violentos de acoso por parte de los menores hacia sus progenitores está generando una creciente preocupación en la sociedad, dando pie a la toma de conciencia sobre este problema social. Los objetivos de la presente investigación tienen relación con las razones, así como las conductas violentas, ejercidas por los menores a sus progenitores. Se ha contado con una muestra de 220 niños y niñas de primero y segundo de la ESO de centros públicos de la isla de Gran Canaria. Tras analizar los resultados, se encontró que los valores no son significativos en líneas generales, aun así, se señala un grave conflicto entre la autoridad parental y la autonomía de los hijos e hijas, destacando sobre todo los actos de agresión de los menores hacia las madres por encima de la de los padres. Finalmente, se discuten las implicaciones de estos resultados en relación con la importancia de la promoción de la parentalidad positiva.

Palabras clave: *violencia filio-parental, adolescentes, agresiones, intervención, factores de riesgo, parentalidad positiva.*

1. INTRODUCCIÓN¹

En los últimos años, la Violencia Filio-Parental ha captado la atención de muchos investigadores y expertos en áreas como la salud, la educación y la justicia. A pesar de ello, no hay un acuerdo claro sobre su definición, ya que la literatura científica presenta diversas interpretaciones del fenómeno. La discrepancia en los resultados de las investigaciones suscita la pregunta de si se refieren siempre al mismo problema (Pereira et al, 2017)

Parece que hoy día es de consenso el considerar el fenómeno de la violencia infanto-juvenil como un problema social de actualidad y de un creciente interés investigador y clínico. Sin embargo, las formas en que esta violencia ejercida por menores se expresa pueden ser de muy diversa índole. A este respecto, algunos autores han diferenciado la violencia intrafamiliar ascendente como un fenómeno específico y con entidad propia dentro del campo que nos ocupa (Sears et al., 1957; Walsh y Krienert, 2007; Cottrel, 2001;), que haría referencia a aquellos actos de violencia y agresión que los menores ejercen hacia sus familiares ascendentes y, en especial, hacia sus progenitores.

¹ Por motivos prácticos, a lo largo del trabajo se hace uso de términos que engloban tanto el género masculino como el femenino, de forma inclusiva. De esta manera, se mantiene la claridad y concisión del mensaje original, pero se asegura que se incluya a todas las personas sin importar su género

Las investigaciones realizadas hasta la fecha a cerca del fenómeno de violencia ascendente adolecen de ciertos déficits. En primer lugar, existen contradicciones importantes en cuanto a las características de la población de referencia, contradicciones éstas que quizás repercutan, en un segundo término, en la falta de tratamientos específicos rigurosos sobre el tema y en el hecho de que los tratamientos de corte más general den lugar a unos resultados que pueden ser calificados de modestos. Estas problemáticas, además, son si cabe, más acuciantes en lo que se refiere a nuestro país, dada la práctica inexistencia de estudios relacionados con la violencia ascendente teniendo en cuenta la población española. Por ello, parece de vital importancia el estudio pormenorizado en nuestro país de este problema, de sus características particulares, tanto a nivel sociodemográfico como clínico, como paso previo necesario para la confección de programas de prevención y tratamiento eficaces, que permitan un abordaje integral del fenómeno (Álvarez et al., 2010).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Naturaleza de la Violencia Filio-parental

Desde hace algunos años, la violencia de hijos/as hacia sus ascendientes empezó hacer noticia, con más repercusión mediática, que con fundamento científico. En España se suele situar aproximadamente el año 2005 como en el que de alguna forma “saltan las alarmas” para poner de manifiesto que dentro de las familias hay un tipo de violencia que afecta a la estabilidad y a la paz interna del núcleo más primario y natural del ser humano: son los hijos/as los/as que se rebelan contra sus padres, madres, abuelos o abuelas, con agresiones de todo tipo, generando cierto desconcierto entre los profesionales y estupor ante la opinión pública (Selma, 2020). Pero las agresiones de hijos/as hacia

sus ascendientes no eran algo nuevo, numerosos científicos habían empezado con sus estudios desde 1957, así es como Sears et al., (1957) intentan definir este tipo de conductas denominándolas “*síndrome de los padres maltratados*”.

Son múltiples los estudios de tipo descriptivo, mayoritariamente de naturaleza anglosajona, que han intentado cubrir esta necesidad de conocimiento específico, aunque en muchas ocasiones, las conclusiones a las que han llegado aparecen de manera contradictoria. Respecto a variables sociodemográficas como el sexo, por ejemplo, Walsh y Krienert (2007) encontraron que la agresión familiar ascendente es más frecuente en varones, mientras que otros estudios argumentan que son las mujeres las que más violencia ejercen hacia sus progenitores. Kennair y Mellor (2007) señalan diferencias en la edad de los hijos agresores en función de su género. Así, los hijos varones, a medida que van creciendo, tienden a agredir en menor medida a sus madres y en mayor medida a sus padres, mientras que las hijas, a medida que van creciendo, tienden a agredir más a ambos padres indistintamente. Aunque cabe decir que hay otros autores que no encuentran ninguna relación entre la tasa de agresiones de hijos a padres y la edad de los hijos (Cornell y Gelles, 1982). Asimismo, existen pocos estudios que centran su atención en la psicopatología comórbida en los menores que agreden a sus padres, aunque existe cierto consenso en afirmar que la presencia de patología psiquiátrica incrementa la probabilidad de ocurrencia de este problema y empeora su pronóstico, prevaleciendo los diagnósticos de Trastorno negativista desafiante, estado de ánimo deprimido, Trastornos de ansiedad y obsesivos y TDA-H. No obstante, la presencia de estas psicopatologías son divergentes (Álvarez et al., 2010)

La necesidad de frenar la propagación de la delincuencia juvenil grave ha adquirido claramente una nueva urgencia. Los criminólogos y psicólogos han propuesto nu-

meras explicaciones para la delincuencia, incluida la pobreza, la falta de vínculo con las instituciones sociales, el vínculo con grupos de pares desviados, la baja inteligencia, la disponibilidad de drogas y armas, la predisposición genética, los factores neurológicos y biológicos y el respaldo familiar (Yoshikawa, 1994). Se han intentado varios tratamientos para la delincuencia crónica y el grave comportamiento antisocial infantil que a menudo la precede, con resultados generalmente decepcionantes a largo plazo (Kazdin, 1987).

La violencia es un acto intencional y perjudicial tanto para la persona que lo ejecuta (victimario) como para la que lo recibe (víctima). Esta es una afirmación que queda evidente en el caso de la víctima pero que puede resultar difícil de ver para el agresor. Para entender la violencia es necesario comprender la conducta humana y de esta forma poder establecer las diferencias entre la agresividad innata y la violencia aprendida. Se podría decir que la agresividad innata es un instinto que las personas manifiestan cuando se sienten amenazadas como método de defensa, mientras que la violencia aprendida es aquella que se adquiere a través de factores externos como las relaciones familiares, la escuela y la televisión, entre otros. Tanto en la conducta humana que se considera normal, como en la conducta violenta, se encuentran presentes factores genéticos, sociales, educacionales, culturales y psicológicos que determinan dichos comportamientos. Ahora bien, no es objeto de este trabajo describir todas las teorías que refieren o postulan sobre el origen de la violencia, sino señalar que dependiendo de a qué factores se les dé más relevancia en cuanto al peso específico nos encontraremos ante una u otra teoría, igualmente válida, pues cada una de ellas puede describir un acto o acción violenta en un momento concreto de una persona concreta, sin que sea válida para la acción de la persona de al lado pues está motivada por otro factor. Entre las diferentes teorías sobre el origen de la violencia, se enfrentan las teorías activas y las teorías reactivas, defendiendo los prime-

ros el origen genético de la violencia, innato o inherente al hombre, y las segundas mantienen que el origen es ambiental, tienen un origen cultural, psicológico o social (Gómez Navarro, 2018).

2.2. Concepto Violencia Filio-parental

Aunque no existe una definición única o simple de violencia filio-parental o abuso parental, y los términos se utilizan para describir una amplia gama de comportamientos (Coogan, 2012). Es fundamental empezar destacando a Cottrell (2001), que entiende la Violencia Filio-parental (en adelante, VFP) como cualquier acto de los hijos para obtener poder y control, que provoque miedo en los padres y que tenga como objetivo causar daño físico, psicológico o financiero a estos. Esta definición es de las más aceptadas y reseñadas entre la literatura científica.

Pereira (2006), que habla de la VFP refiriéndose a las conductas reiteradas de violencia física (agresiones, golpes, empujones, arrojar objetos...), verbal (gestos amenazadores, ruptura de objetos preciados) dirigida a los padres o adultos que ocupen su lugar. Este autor excluye casos relacionados con el consumo de tóxicos, la psicopatología grave, la deficiencia mental o el parricidio. Pereira habla de los comportamientos violentos de los hijos/as hacia sus padres dentro de una relación enfermiza, patológica, que denomina literalmente como patología del amor, pues en la gran mayoría de conflictos violentos de este tipo los padres no quieren un castigo, quieren ser ayudados más en la solución de la problemática, pues están inmersos en una contradicción de sentimientos muy intensa. De esta forma, tanto "violencia" como "abuso" se utilizan para reflejar que la VFP puede no implicar necesariamente actos de violencia física (Rogers y Ashworth, 2024).

La falta de respuesta al castigo influye en cómo se desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar de los demás. La empatía es la experiencia de comprender los pensamientos,

sentimientos y perspectivas de otras personas, incluidos los componentes emocionales y cognitivos. Los elementos cognitivos incluyen la capacidad del niño para reconocer los sentimientos de los demás (por ejemplo, la de sus padres) y la capacidad de verbalizarlos, así de las posibles consecuencias (Curtis et al., 2022). Por otro lado, el elemento emocional significa que el niño tiene la capacidad de reflejar estos sentimientos y ajustar la conducta en consecuencia (Dadds et al., 2009). Muchos adolescentes nunca aprenden a manejar la frustración y es posible que no puedan sentir emociones distintas a la ira y la desesperanza, es decir, exhiben una regulación y una alfabetización emocionales deficientes (Kuay et al., 2017).

Royo (2009) define a los hijos/as que maltratan a sus padres como los rebeldes del bienestar. Remarca que estos jóvenes quieren ser autónomos, pero que esta autonomía sea subvencionada por los padres dentro de unas relaciones familiares marcadas por una dinámica de negociación continuada. Nada se puede imponer dentro de las familias, todo se ha de negociar por exigencia de los hijos/as, y ello se convierte en un problema familiar, pero que tiene raíz también en una sociedad sobrada de recursos materiales: la sociedad del bienestar.

Ahora bien, los menores que maltratan a sus progenitores utilizan tres tipos de conductas a destacar para esta investigación (Arova-Montolío et al., 2014):

- Violencia psicológica (verbal, no verbal y emocional) esta implica conductas que atentan contra los sentimientos y las necesidades afectivas de una persona, causando conflictos personales, frustraciones y traumas de origen emocional que pueden llegar a ser permanentes.
- Violencia económica, conductas que restringen las posibilidades de ingreso/ahorro de los progenitores por medio de robos, venta o destrucción de objetos, generando deudas y utilización de tarjetas

bancarias por parte de los menores. En definitiva, daños económicos que deben asumir sus progenitores.

- Violencia física, conjunto de conductas que pueden producir daño corporal, causando heridas por medio de objetos, armas y partes del cuerpo para propinar patadas, bofetones, golpes y empujones. Sin olvidarnos de que dicha violencia incluye también el psicológico-emocional.

De esta forma, la VFP posee un conjunto de características del comportamiento bien definidas que conforman un patrón de la conducta que se manifiesta en forma de falta de límites, arrebatos incontrolados y una creciente tendencia a los extremos. La mayoría de estos/as menores, sienten una profunda aversión a ser supervisados o guiados por sus progenitores, o en algunos casos, a cualquier otro adulto responsable (Arova-Montolío et al., 2014).

2.3. Estilos parentales redundantes

Diversos estudios muestran que las familias españolas han pasado de un estilo parental autoritario a un estilo indulgente y permisivo. Hace unos años los padres imponían su autoridad para resolver los conflictos, pero, actualmente, cada vez es más frecuente que los padres cedan ante los deseos de sus hijos. Un factor de riesgo de agresión poco examinado es la percepción de contención, o la percepción de la capacidad de la autoridad para establecer y mantener límites (Tampke et al., 2021). Aunque los rasgos psicológicos de los jóvenes que perpetran dicha violencia han recibido menos atención que las características familiares, algunos estudios indican que estos individuos pueden tener problemas emocionales y de comportamiento que contribuyen a la VFP. Por ejemplo, el abuso de sustancias es frecuente entre los adolescentes que perpetran VFP. En esta cultura de consumo y de consecución de todos los deseos, la VFP puede representar un medio para alcanzar objetivos cuando los padres se niegan

a seguir satisfaciendo los deseos de sus hijos/as. De acuerdo con estos cambios recientes en los estilos de crianza y el desarrollo juvenil, se ha propuesto que la VFP se asocia con la incapacidad de los padres para poner límites al comportamiento de sus hijos y establecer consecuencias contingentes para su comportamiento. Es decir, la VFP sería una disrupción particular de las relaciones de poder convencionales a través de las cuales el adolescente intenta controlar y ganar poder sobre otros miembros de la familia. Ahora bien, aunque las características emocionales y conductuales asociadas a los menores que ejercen dicha violencia han recibido menos atención que las características familiares, algunos estudios indican que estos individuos pueden tener problemas emocionales y de comportamiento que contribuyen a la VFP. Así es como, el abuso de sustancias es frecuente entre los adolescentes que perpetran VFP. La sustancia podría actuar como catalizador de la agresión desinhibiendo a los adolescentes tanto verbal y físicamente, provocando que provoquen enfrentamientos entre padres e hijos. También se ha descubierto que estos adolescentes suelen mostrar síntomas de angustia y depresión (Calvete et al., 2013).

Los/as investigadores/as identificaron algunas características comunes en cuanto a las características de abuso hacia los padres. Las diferencias de tamaño entre el adolescente y el padre parecen ser importantes. Si un adolescente es más fuerte y grande que el padre, es más probable que inicie la violencia hacia los padres. Las mujeres y los niños pequeños a menudo dependían de la velocidad y las armas para abusar de sus padres. Finalmente, las madres son más frecuentemente abusadas por adolescentes que los padres (Eckstein, 2002). Estas tienden a ser las principales cuidadoras y, como tal, tener un rol más disciplinador (por ejemplo, estableciendo límites), lo que puede convertirlos en objetivos más probable de la frustración de sus hijos/as (Lyons et al., 2015). La mayor proporción de actos violentos hacia las madres también puede deberse a la composición familiar. En

concreto, las familias monoparentales tienden a estar encabezados por madres, por lo que suelen ser más víctimas de VFP (Cottrell y Monk 2004).

2.4. Evolución de la Violencia Filio-parental en España

La Fiscalía de Menores presenta unas características especiales respecto no solo a los hechos delictivos, sino también al tratamiento sancionador que da a los mismos, al establecer reglas especiales en la aplicación y duración de las medidas, plazos específicos de prescripción y plazos especiales respecto al tiempo de la duración de la detención de los menores. En efecto, comenzar con el número global de delitos registrados en 2022 por las secciones de menores a nivel estatal, asciende a 65.682 infracciones penales, lo que supone un pequeño repunte respecto a las cifras del 2021 donde hubo un total de 65.006 infracciones penales registradas, así es como, se están enquistando ciertos comportamientos violentos, tanto en la esfera personal como en la esfera sexual, con la consiguiente alarma de la sociedad. Resulta reseñable que, de forma casi unánime, las secciones de menores de territorios tan dispares en tamaño y localización geográfica como son Madrid, Alicante, Sevilla, Illes Balears, Cantabria, Ourense, Barcelona, Bizkaia o Málaga muestren su seria preocupación y alarma por el incremento y auge de todo tipo de conductas cada vez más violentas realizadas por menores. En especial se hace referencia al aumento de las infracciones de violencia intrafamiliar, de lesiones en general, de conductas contra la libertad sexual y el creciente abuso de las TIC's con especial incidencia en el campo del acoso escolar, tal y como indica la sección de Asturias (García Ortiz, 2023). Las posibles razones del aumento de este tipo de violencia incluyen cambios sociales relacionados con los valores culturales, los métodos de crianza y la interacción social (Navas y Cano, 2022).

2.5. Violencia doméstica hacia ascendientes y hermanos

En el año 2022 se ha incoado 4.332 causas, lo que supone un descenso del -8,60% respecto del 2021. En el 2020 hubo 4.669 asuntos, frente a los 5.055 de 2019 y de 4.871 del 2018. Las diversas secciones de menores tienen, no obstante, percepciones dispares ya que en la mayoría de los casos las cifras se estabilizan o bajan, pero en ciertos casos, como son los territorios de Málaga, Ourense, Navarra, Tenerife, Burgos, Alicante y Huesca se detectan repuntes. Ya en pasadas Memorias hemos señalado que esta problemática social trae su origen de los déficits de valores que el sistema educativo no ha podido paliar; y, cuando la gravedad del caso conduce a la vía judicial, suele ser ya tarde para solucionarlo. Por otra parte, en cuando a las medidas

judiciales impuestas en el 2022, la cifra global de medidas judiciales impuestas en 2022 asciende a 23.175, lo que supone una tónica casi idéntica al anterior año 2021 en que se impusieron judicialmente un total de 23.186 medidas. La medida más extendida es la de libertad vigilada que supone un porcentaje del 46,18%, seguida del internamiento semiabierto que representa un 10,43% del total de medidas y seguida de las prestaciones en beneficio de la comunidad que constituyen un 9,63% del total. Las medidas de internamiento, según sus diversas clases, ascienden a un total de 3.922. Y, específicamente, la modalidad de internamiento en régimen cerrado alcanza en el año 2022 una cifra de 735, lo que supone un porcentaje del 18,74% sobre el total de medidas de internamiento adoptadas; y el 3,17% de toda clase de medidas impuestas en sentencia (García Ortiz, 2023).

Tabla 1

Comparativa de los años 2020, 2021 y 2022 en relación con los delitos de Justicia Juvenil

Totales nivel nacional de la jurisdicción de menores		Total nacional 2022	Total nacional 2021	Total Nacional 2020
DELITOS E INFRACCIONES				
Delitos en general	Homicidio y/o Asesinato doloso	101	88	67
	Lesiones	11.628	11.857	9.598
	Agresión Sexual	974	668	544
	Abuso Sexual	1.973	1.957	1.117
	Robos con fuerza	2.577	2.812	3.186
	Robos con Violencia e intimidación	3.997	3.764	3.893
	Hurtos	7.783	6.561	6.105
	Daños	2.962	3.361	2.714
	Contra la Salud Pública	920	890	722
	Conducción etílica/ drogas	122	71	73
	Conducción temeraria	159	120	113
	Conducción sin permiso	1.888	1.923	1.681

Delitos en general	Violencia domestica	4.332	4.740	4.699
	Violencia de género	727	793	647
	Otros	12.166	11.876	11.089
Delitos contra el Orden Público	Atentados y delitos de resistencia y desobediencia grave	1.490	1.658	1.494
	Otros delitos contra el orden público	380	376	234
delitos leves	Patrimonio	4.513	4.796	2.957
	Personas	6.191	6.114	3.929
	Otras	799	581	310

Nota: Memoria de la Fiscalía General del Estado, 2022.

En esta misma línea, es necesario contar con estadísticas de carácter oficial que recojan datos, durante el trascurso de estos años. La última Memoria de la Fiscalía de la Comunidad Autónoma de Canarias publicada, es la del año 2022, ejercicio del 2021.

En cuanto a las denuncias por violencia familiar, ese año disminuyeron considerablemente los casos de maltrato familiar, que pasaron de 278 a 158, reduciéndose prácticamente a la mitad habiéndose adoptado un total de treinta y tres medidas cautelares -cinco de internamiento terapéutico en régimen semiabierto, una de internamiento terapéutico en régimen abierto, once medidas de convivencia con grupo educativo, cuatro de las cuales tenían carácter terapéutico, y dieciséis de libertad vigilada, doce de las cuales estaban complementadas con tratamiento ambulatorio-. Un año más la naturaleza psicoterapéutica de la mayoría de las medidas interesadas e impuestas refleja la elevada incidencia de problemas de conducta y en general de salud mental que presenta el perfil del menor maltratador, unido muchas veces al consumo de sustancias. La Fiscalía de Menores ha vuelto a contar con el recurso de la entidad Opción 3 en los términos expuestos en años anteriores, cuya intervención valoran de forma positiva tras su buena intervención ("Estadísticas de La Comunidad Autónoma de Canarias," 2014).

Asimismo, se ha recurrido al art. 27.4 la Ley Orgánica 5/2000 Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (en adelante LORPM) en los delitos de violencia filio-parental, únicamente cuando existe un éxito en la valoración de los recursos destinados a la preservación familiar o cuando no existe vínculo afectivo que preservar dando lugar al desamparo del presunto autor del delito. Así, el proyecto Rumbo ha demostrado ser un programa apto para la solución eficaz de la conflictividad familiar en general, si bien, con los años de funcionamiento se han ido perfeccionando los problemas que en su aplicación se pudieran dar, lo cual ha redundado en la disminución de la reiteración delictiva en esta materia, así como en la separación de los menores de su núcleo familiar (*RUMBO | Opción3 Canarias*, n.d.).

De esta forma, en el art. 27.4 LORPM, durante la instrucción del expediente, el Ministerio Fiscal podrá requerir del equipo técnico, que a estos efectos dependerá funcionalmente de aquél sea cual fuere su dependencia orgánica, la elaboración de un informe o actualización de los anteriormente emitidos, que deberá serle entregado en el plazo máximo de diez días, prorrogable por un período no superior a un mes en casos de gran complejidad, sobre la situación psicológica, educativa y familiar del menor, así como sobre su entorno social, y en general sobre cualquier

otra circunstancia relevante a los efectos de la adopción de alguna de las medidas previstas en la presente Ley. Además, el equipo técnico podrá proponer, asimismo, una intervención socio-educativa sobre el menor, poniendo de manifiesto en tal caso aquellos aspectos del mismo que considere relevantes en orden a dicha intervención.

Por otra parte, tal y como dice el Defensor del menor de Andalucía, también habla del incremento de casos de VFP en estos términos:

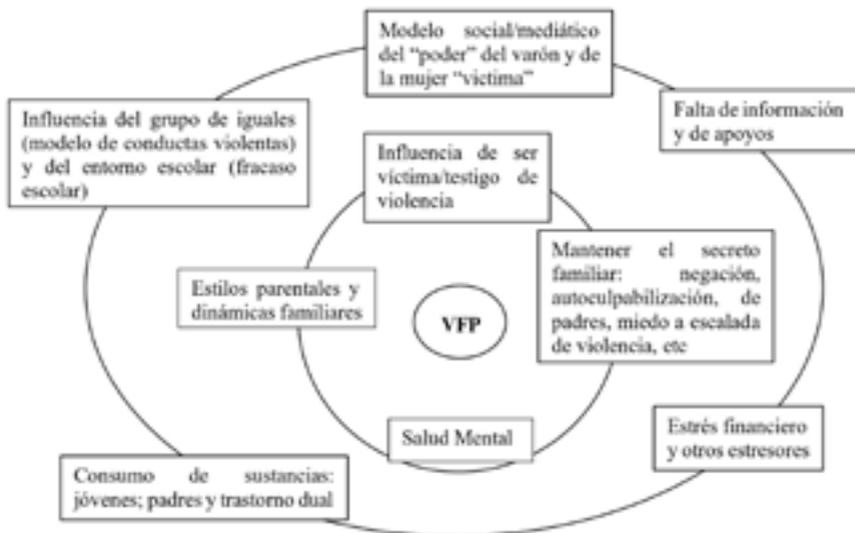
El aumento constatado de los casos de violencia filio-parental en los últimos años ha sido puesto de manifiesto por el Consejo General del Poder Judicial. Así, este organismo destaca que en Andalucía se ha producido un destacado incremento en el número de sentencias impuestas a menores de 14 a 17 años por violencia en el ámbito familiar, de modo que de las 302 resoluciones judiciales en 2007 se pasaron a 510 en el año 2013, lo que representa un incremento aproximado del 60 % de este tipo de infracciones (Defensor del menor de Andalucía, 2015, p. 8).

De esta forma, estos datos justifican la preocupación creciente de psicólogos, psiquiatras, educadores, y padres por la pérdida de respeto de los adolescentes por la autoridad y por los maltratos constantes que sufren sus progenitores.

Cottrell y Monk (citado en Ibabe y Jaurregui, 2011) proponen un modelo ecológico para entender los múltiples factores que pueden estar implicados en la violencia filio-parental. Estos autores adaptaron el modelo explicativo de Dodge y Pettit (2003) para comportamiento antisocial al contexto de la violencia filio-parental, e identificaron factores de riesgo como la desigualdad de género, la influencia de la violencia mostrada por los medios de comunicación (a nivel de macrosistema), la pobreza, el estrés familiar, influencias negativas por parte del entorno social, la falta de apoyo social (a nivel de mesosistema), estilos negativos o ineficientes de educación paternal y conflictos con los padres, problemas de salud mental o drogas por parte de los adolescentes o experiencias tempranas de victimización (a nivel de microsistema).

Figura 1

Círculos e influencia del modelo ecológico (adaptado de Cottrell y Monk, 2004).



Los modelos explicativos que con mayor apoyo empírico pueden emplearse para la explicación de la VFP, son tanto la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura 1987 como el modelo de coerción de Patterson en 1982. Se cree que la agresión proactiva se desarrolla a medida que los individuos aprenden que el comportamiento agresivo es gratificante y adaptativo (Tampke et al., 2021). Cottrell y Monk (2004) tratan de exponer un modelo teórico que abarca los diferentes factores implicados en la VFP. Los autores reflejan en la figura 1 la interrelación entre las variables más relevantes a diferentes niveles.

Atendiendo al contexto socioeducativo, los estudios previos indican que los/as hijos/as que presentan conductas violentas hacia sus padres, se caracterizan por conductas disruptivas en el aula durante la infancia y/o adolescencia, dificultades de aprendizaje en la adolescencia, así como problemas de rendimiento escolar. Además, estos jóvenes tienden a relacionarse con grupos de iguales que también ejercen conductas violentas dentro y fuera de sus hogares. Este perfil violento no sólo se ha hallado en estudios con muestras clínicas o judiciales; las investigaciones que han analizado la violencia filio-parental en la población general también han hallado que los jóvenes que agreden a sus padres se caracterizan por presentar conductas delincuentes en general (Ibabe y Jaureguizar, 2011).

2.6. El concepto de parentalidad positiva

En la sociedad occidental moderna, el modelo de crianza patriarcal dominado por el padre ha sido reemplazado gradualmente por diversas formas familiares en las que el padre y la madre comparten la custodia. Además, existe una tendencia a redefinir los derechos de custodia desde el punto de vista de la responsabilidad parental con el objetivo de garantizar la protección y el bienestar físico y mental de los/as chicos/as. Como resul-

tados, los padres y las madres actuales sienten más responsabilidad hacia sus hijos/as y más presión social para que cumplan plenamente su papel en cuatro aspectos (comunitario; relacional; diádico y personal). La mayor parte de los padres saben que el objetivo de la tarea no se limita a que los niños obedezcan y cumplan las reglas, sino también incluye el desarrollo de una conducta prosocial, la capacidad de reflexionar y comprender el mundo que los rodea, así como el desarrollo de la personalidad y el desarrollo de competencias. La parentalidad positiva se refiere “al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño”. Según esta definición, el objetivo de la tarea de ser padres es el de promover relaciones positivas entre padres e hijos/as, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del niño y del adolescente en el núcleo familiar y optimizar su desarrollo potencial y su bienestar. Por tanto, la parentalidad positiva plantea la necesidad de ejercer un control parental basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación y la estructuración en rutinas, en el establecimiento de límites, normas y consecuencias, así como en el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los/as hijos/as. En consecuencia, se reconoce una amplia gama de acciones parentales destinadas a satisfacer las necesidades de los hijos, las cuales trascienden la mera crianza y protección (Rodrigo et al., 2015).

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Objetivos

Objetivo general:

Estudiar la violencia filio-parental que ejercen los adolescentes y las adolescentes: hacia sus madres y sus padres.

1. (Objetivo específico 1º). Analizar las diferencias de las conductas agresivas hacia el padre y la madre por parte de sus hijos.
2. (Objetivo específico 2º). Detectar las diferencias de las conductas agresivas hacia el padre y la madre por parte de sus hijas.
3. (Objetivo específico 3º). Estudiar la conducta violenta de tipo psicológica hacia la madre y hacia el padre según sus hijos e hijas.
4. (Objetivo específico 4º). Averiguar la conducta violenta de tipo física hacia la madre y hacia el padre según sus hijos e hijas.

5. (Objetivo específico 5º). Detectar las razones para llevar a cabo las agresiones psicológicas hacia la madre y hacia el padre por parte de sus hijos e hijas
6. (Objetivo específico 6º). Descubrir las razones para llevar a cabo las agresiones físicas hacia la madre y hacia el padre por parte de sus hijas e hijos.
7. (Objetivo específico 7º). Averiguar la relación entre la agresión instrumental, afectiva, y de defensa frente a la agresión psicológica y física hacia la madre y el padre según sus hijos.
8. (Objetivo específico 8º). Analizar la relación entre la agresión instrumental, afectiva, y de defensa frente a la agresión psicológica y física hacia la madre y el padre según sus hijas.

3.2. Participantes

El alumnado participante en la investigación es una muestra incidental y se refleja en la tabla siguiente.

Tabla 1
Alumnado que ha participado en el estudio según el sexo y edad

			Edad						
			11	12	13	14	15	16	Total
Sexo	Chicos	Recuento	1	27	82	8	1	1	120
		% dentro de Sexo	0,8%	22,5%	68,3%	6,7%	0,8%	0,8%	100,0%
		% del total	0,5%	12,3%	37,3%	3,6%	0,5%	0,5%	54,5%
	Chicas	Recuento	0	45	46	8	1	0	100
		% dentro de Sexo	0,0%	45,0%	46,0%	8,0%	1,0%	0,0%	100,0%
		% del total	0,0%	20,5%	20,9%	3,6%	0,5%	0,0%	45,5%
Total		Recuento	1	72	128	16	2	1	220
		% dentro de Sexo	0,5%	32,7%	58,2%	7,3%	0,9%	0,5%	100,0%
		% del total	0,5%	32,7%	58,2%	7,3%	0,9%	0,5%	100,0%

En la tabla anterior podemos observar como de los 120 chicos participantes en la investigación de centro educativo público (100,0%), 1 (0,8%) de ellos tiene 11 años, 27 (22,5%) tienen 12 años, 82 (68,3%) tienen 13 años, 8 (6,7%) tienen 14 años, 1 (0,8%) tienen 15 años y 1 (0,8%) tienen 16 años. Por otra parte, de las 100 chicas participantes en la

investigación, 45 (45,0%) tienen 12 años, 46 (46,0%) tienen 13 años, 8 (8,0%) tienen 14 años y 1 (1,0%) tienen 15 años. Por lo que, de los 220 (100,0%) chicos/as del total, (0,5%) tiene 11 años, 72 (32,7%) tienen 12 años, 128 (58,2%) tienen 13 años, 16 (7,3%) tienen 14 años, 2 (0,9%) tienen 15 años y 1 (0,5%) tiene 16 años.

Tabla 2
Alumnado según la edad y el curso de estudio

		Edad						Total	
		11	12	13	14	15	16		
Curso	1ESO	Recuento	1	71	20	2	0	0	94
		% dentro de Curso	1,1%	75,5%	21,3%	2,1%	0,0%	0,0%	100,0%
		% del total	0,5%	32,3%	9,1%	0,9%	0,0%	0,0%	42,7%
	2ESO	Recuento	0	1	108	14	2	1	126
		% dentro de Curso	0,0%	0,8%	85,7%	11,1%	1,6%	0,8%	100,0%
		% del total	0,0%	0,5%	49,1%	6,4%	0,9%	0,5%	57,3%
Total		Recuento	1	72	128	16	2	1	220
		% dentro de Curso	0,5%	32,7%	58,2%	7,3%	0,9%	0,5%	100,0%
		% del total	0,5%	32,7%	58,2%	7,3%	0,9%	0,5%	100,0%

En esta tabla podemos observar como de los 94 (100,0%) chicos/as participantes en la investigación que están cursando 1ESO, 1 (1,1%) tiene 11 años, 71 (75,5%) tienen 12 años, 20 (21,3%) tienen 13 años y 2 (2,1%) tienen 14 años. Así mismo, de los 126(100,0%) chicos/as participantes que están cursando 2ESO, 1 (0,8%) tienen 12 años, 108

(85,7%) tienen 13 años, 14 (11,1%) tienen 14 años, 2 (1,6%) tienen 15 años y 1 (0,8%) tienen 16 años. Por lo que, de los 220 (100,0%) chicos/as del total que están cursando 1ESO Y 2ESO, 1 (0,5%) tiene 11 años, 72 (32,7%) tienen 12 años, 128 (58,2%) tienen 13 años, 16 (7,3%) tienen 14 años, 2 (0,9%) tienen 15 años y 1 (0,5%) tienen 16 años.

Tabla 3*Alumnado según la sexo y curso de estudio.*

			Curso		
			1ESO	2ESO	Total
Sexo	Chicos	Recuento	43	77	120
		% dentro de Sexo	35,8%	64,2%	100,0%
		% del total	19,5%	35,0%	54,5%
	Chicas	Recuento	51	49	100
		% dentro de Sexo	51,0%	49,0%	100,0%
		% del total	23,2%	22,3%	45,5%
Total	Recuento	94	126	220	
	% dentro de Sexo	42,7%	57,3%	100,0%	
	% del total	42,7%	57,3%	100,0%	

Ahora bien, de esta tabla podemos comentar, que de los 120 (100,0%) chicos, 43 (35,8%) están en 1ESO, mientras que 77 (64,2%) están en 2ESO. Por otra parte, de las 100 (100,0%) chicas, 51 (51,0%) están cursando 1ESO, mientras que 49 (49,0%) están en 2ESO. Por lo que de los 220 (100,0%) chicos/as, 94 (42,7%) están cursando 1ESO y 126 (57,3%) están en 2ESO.

3.3. Instrumento

Cuestionario de Violencia-Filioparental (Calvete y Orué, 2016) compuesto por 20 ítems paralelos relacionados con la violencia filio-parental ejercida contra la madre y contra el padre; respondiendo los ítems a un formato tipo Likert.

3.4. Análisis de datos

El análisis se basó en procedimientos descriptivos, de asociación y en el Coeficiente Rho de Spearman siendo el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

4. RESULTADOS

Se desarrollan teniendo presente el orden de los objetivos de la investigación.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las diferencias entre agresiones hacia la madre y el padre según los hijos.

Ítems	Hacia madre		Hacia padre		t	d
	M	DT	M	DT		
1. Le has gritado cuando estabas enfadada	,97	,859	,72	,826	3,195**	,778
2. Le has amenazado con pegarle, aunque no llegaste a hacerlo	,20	,588	,13	,481	1,747*	,474
3. Le has empujado o pegado en una pelea	,16	,485	,16	,539	,000	,261
4. Le has golpeado con algo que podía hacer daño	,14	,455	,14	,553	,000	,392
5. Le has insultado o dicho palabrotas	,47	,849	,42	,778	,159	,577
6. Le diste una patada o puñetazo	,14	,473	,21	,652	-1,520	,484
7. Le has chantajeado para conseguir lo que querías	,62	,900	,40	,753	3,339**	,744
8. Le has cogido dinero sin permiso	,45	,743	,30	,708	2,554**	,649
9. Has hecho algo para fastidiarle	,54	,819	,42	,766	1,737*	,689
10. Has desobedecido en algo que te pidió y era importante para él/ella	,62	,791	,38	,691	4,336	,595

Nota: * $p < 0,005$; ** $p < 0,001$.

De la tabla anterior se observa una tendencia a que los hijos agreden más a la madre que al padre en los ítems 1, 2, 7, 8 y 9, siendo estas diferencias estadísticamente significativas al nivel de $p < 0,001$. No se encuentran diferencias significativas entre las agresiones hacia la madre y el padre en los ítems 3, 4, 5, 6 y 10, ya que los valores de t son no significativos.

Por otro lado, el tamaño del efecto d indica la magnitud de la diferencia entre las medias de las agresiones hacia la madre y el padre. En este caso, destacamos el ítem 1, donde se observa un efecto medio a favor de la madre ($d = 0,778$). Esto significa que los hijos tienden a gritar más a la madre cuando están enfadados que al padre, y que esta diferencia es moderadamente importante.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las diferencias entre agresiones hacia la madre y el padre según las hijas.

Ítems	Hacia madre		Hacia padre		t	d
	M	DT	M	DT		
1. Le has gritado cuando estabas enfadada	1,12	,977	,86	,901	3,543**	,774
2. Le has amenazado con pegarle, aunque no llegaste a hacerlo	,18	,500	,08	,373	2,284*	,445
3. Le has empujado o pegado en una pelea	,17	,473	,12	,462	1,296	,392
4. Le has golpeado con algo que podía hacer daño	,13	,485	,09	,410	,904	,337
5. Le has insultado o dicho palabrotas	,47	,846	,47	,914	,152	,669
6. Le diste una patada o puñetazo	,13	,418	,11	,380	,332	,308
7. Le has chantajeado para conseguir lo que querías	,48	,822	,43	,789	1,043	,487
8. Le has cogido dinero sin permiso	,38	,801	,29	,721	1,579	,579
9. Has hecho algo para fastidiarle	,40	,791	,45	,866	-,962	,528
10. Has desobedecido en algo que te pidió y era importante para él/ella	,55	,786	,42	,788	1,788	,571

La Tabla 5 muestra los resultados de un análisis de datos apareados con la prueba t de Student y el tamaño del efecto (*d* de Cohen) en función de las agresiones hacia la madre y hacia el padre según las hijas. Algunos comentarios sobre la tabla son:

- La media de agresiones hacia la madre es mayor que hacia el padre en todos los ítems excepto en el 5 y el 9, donde son iguales o menores, respectivamente.
- Las diferencias son estadísticamente significativas en los ítems 1 y 2, donde se observa que las hijas gritan y amenazan más a la madre que al padre, con un tamaño del efecto moderado ($d > 0.5$).
- El resto de las diferencias no son significativas, lo que indica que no hay una diferencia clara entre las agresiones hacia la madre y hacia el padre en los demás

ítems, que incluyen formas de violencia física, verbal, psicológica y económica.

- El tamaño del efecto es pequeño o nulo en la mayoría de los ítems ($d < 0.5$), lo que sugiere que la magnitud de las diferencias es baja o inexistente.

En la Tabla 6 observamos el *p*-valor $> 0,05$ tanto en la agresión psicológica hacia la madre y hacia el padre en relación con las conductas de las hijas e hijos lo que nos indica que no hay asociación entre las variables estudiadas. Aunque en resumen estos resultados sugieren que la agresión psicológica es más común hacia las madres que hacia los padres (80,4% frente al 67,4%). Además, hay una diferencia en los patrones de agresión psicológica entre los chicos y las chicas, con una mayor proporción de chicas (80,8%) reportando agresión psicológica hacia sus madres en comparación con sus padres (9,7%).

Tabla 6

Porcentaje de agresión violenta filio-parental de tipo psicológico según los hijos y las hijas.

Tipo de agresión	Total	Conductas de los chicos	Conductas de las chicas	χ^2
Agresión psicológica hacia la madre	80,4%	80,0%	80,8%	0,541
Chicos = 120 Chicas = 99	(176)	(96)	(80)	
Agresión psicológica hacia el padre	67,4%	63,6%	9,7%	0,547
Chicos = 118 Chicas = 97	(83)	(75)	(8)	

Tabla 7

Porcentaje de agresión violenta filio-parental de tipo físico según los hijos y las hijas.

Tipo de agresión	Total	Conductas de los chicos	Conductas de las chicas	χ^2
Agresión física hacia la madre	14,1%	13,3%	15,0%	,445
Chicos = 120 Chicas = 100	(21)	(16)	(15)	
Agresión física hacia el padre	13,6%	14,4%	12,5%	,805
Chicos = 118 Chicas = 96	(29)	(17)	(12)	

La Tabla 7 muestra los porcentajes de agresión violenta filio-parental de tipo físico según los hijos y las hijas. Analicemos los resultados:

1. Agresión física hacia la madre:

- En total, el 14,1% de los hijos e hijas informaron haber ejercido agresión física hacia sus madres.
- Entre los chicos, el 13,3% admitió este tipo de comportamiento (16 casos).
- Entre las chicas, el 15,0% también reportó haber ejercido agresión física hacia sus madres (15 casos).
- El valor de χ^2 (chi-cuadrado) asociado con estos datos es 0,445 y no significativo.

2. Agresión física hacia el padre:

- En total, el 13,6% de los hijos e hijas reconoció haber ejercido agresión física hacia sus padres.
- Entre los chicos, el 14,4% admitió este tipo de comportamiento (17 casos).
- Sin embargo, entre las chicas, solo el 12,5% reportó haber ejercido agresión física hacia sus padres (12 casos).
- El valor de χ^2 asociado con estos datos es 0,805 > p-valor 0,05 y no significativo.

Estos resultados indican que la agresión física es menos común que la agresión psicológica, y no hay una diferencia significativa en los patrones de agresión física entre los chicos y las chicas.

Tabla 8

Razones para llevar a cabo las agresiones psicológicas hacia la madre y hacia su padre por parte de sus hijos e hijas.

Razones	Agresiones hacia la madre				Agresiones hacia el padre			
	Chicos	Chicas	χ^2	Total	Chicos	Chicas	χ^2	Total
Para agresiones psicológicas								
Para conseguir permiso para algo	20,0%	24,7%	,432	22,0%	16,7%	21,2%	,487	18,6%
Chicos = 110 Chicas = 85 Chicos = 108 Chicas = 80	(22)	(21)		(43)	(18)	(17)		(35)
Para poder usar el ordenador o móvil	21,8%	20,0%	,199	19,4%	18,5%	21,5%	,832	19,7%
Chicos = 110 Chicas = 85 Chicos = 108 Chicas = 79	(24)	(17)		(38)	(20)	(17)		(37)
Por la hora de llegar a casa	19,1%	18,8%	,635	18,9%	15,7%	19,0%	,868	12,8%
Chicos = 110 Chicas = 85 Chicos = 108 Chicas = 79	(21)	(16)		(37)	(9)	(15)		(24)
Porque necesitaba dinero	15,5%	18,8%	,844	16,9%	16,7%	12,7%	,512	14,9%
Chicos = 110 Chicas = 85 Chicos = 108 Chicas = 79	(17)	(16)		(33)	(18)	(10)		(28)
Porque me sentía incomprendido	27,5%	32,9%	,147	29,7%	20,4%	26,6%	,313	22,9%
Chicos = 110 Chicas = 85 Chicos = 108 Chicas = 79	(30)	(28)		(58)	(22)	(21)		(43)
Para defenderme	23,6%	23,5%	,891	23,5%	16,7%	20,3%	,662	18,1%
Chicos = 110 Chicas = 85 Chicos = 108 Chicas = 79	(26)	(20)		(46)	(18)	(16)		(34)
Para defender a otra persona	20,9%	24,7%	,397	22,5%	10,2%	17,7%	,300	13,3%
Chicos = 110 Chicas = 85 Chicos = 108 Chicas = 79	(23)	(21)		(44)	(11)	(14)		(25)
Porque me tratan como a un niño pequeño	28,2%	25,9%	,868	27,1%	17,6%	21,5%	,826	19,2%
Chicos = 110 Chicas = 85 Chicos = 108 Chicas = 79	(31)	(22)		(53)	(19)	(17)		(36)
Porque mi carácter es así	18,2%	25,9%	,574	21,5%	16,7%	24,1%	,214	19%
Chicos = 110 Chicas = 85 Chicos = 108 Chicas = 79	(20)	(22)		(42)	(18)	(19)		(37)

La Tabla 8 muestra las razones para llevar a cabo las agresiones psicológicas hacia la madre y hacia el padre por parte de sus hijos

e hijas, según el sexo y el tipo de agresión. Algunas observaciones que se pueden hacer son:

- La razón más frecuente para agredir psicológicamente a la madre es **porque me sentía incomprendido**, con un 29,7% del total, seguida de **porque me tratan como a un niño pequeño**, con un 27,1%.
- La razón más frecuente para agredir psicológicamente al padre es **para poder usar el ordenador o móvil**, con un 19,7% del total, seguida de **porque me sentía incomprendido**, con un 22,9%.
- Se observan algunas diferencias por progenitor en las razones para agredir psicológicamente, siendo más frecuentes las agresiones hacia la madre que hacia el padre en las razones de **para conseguir permiso para algo, por la hora de llegar a casa, porque necesitaba dinero y para defender a otra persona**.
- No hay diferencias significativas entre los chicos y las chicas en ninguna de las razones para agredir psicológicamente a la madre o al padre, según los resultados de chi-cuadrado ya que el p-valor > 0,05. Esto indica que el sexo no es un factor determinante en las motivaciones de las agresiones psicológicas y que tanto los hijos como las hijas tienen motivaciones similares para este tipo de conducta.

Tabla 9

Razones para llevar a cabo las agresiones físicas hacia la madre y hacia su padre por parte de sus hijos e hijas.

Razones	Agresiones hacia la madre				Agresiones hacia el padre			
	Chicos	Chicas	χ^2	Total	Chicos	Chicas	χ^2	Total
Para agresiones físicas								
Para conseguir permiso para algo	8,7%	9,3%	,970	8,9%	5,1%	11,6%	,156	7,7%
Chicos = 104 Chicas = 75 Chicos = 99 Chicas = 69	(9)	(7)		(16)	(5)	(8)		(13)
Para poder usar el ordenador o móvil	9,7%	11,0%	,158	10,1%	8,2%	10,1%	,872	9,0%
Chicos = 104 Chicas = 73 Chicos = 98 Chicas = 69	(10)	(8)		(18)	(8)	(7)		(15)
Por la hora de llegar a casa	7,4%	15,0%	,755	9,6%	8,2%	10,1%	,388	9,0%
Chicos = 104 Chicas = 74 Chicos = 98 Chicas = 69	(11)	(6)		(17)	(8)	(7)		(15)
Porque necesitaba dinero	8,7%	9,5%	,992	9%	7,1%	10,1%	,219	8,4%
Chicos = 104 Chicas = 74 Chicos = 98 Chicas = 69	(9)	(7)		(16)	(7)	(7)		(14)
Porque estaba muy enfadado	11,5%	13,5%	,785	12,4%	8,2%	10,1%	,763	9,0%
Chicos = 104 Chicas = 74 Chicos = 98 Chicas = 69	(12)	(10)		(22)	(8)	(7)		(15)
Porque me sentía incomprendido	7,7%	9,5%	,681	8,4%	8,2%	8,7%	,839	8,4%
Chicos = 104 Chicas = 74 Chicos = 98 Chicas = 69	(8)	(7)		(15)	(8)	(6)		(14)

Para defenderme	10,6%	9,5%	,654	10,1%	8,2%	8,7%	,406	8,4%
Chicos = 104 Chicas = 74 Chicos = 98 Chicas = 69	(11)	(7)		(18)	(8)	(6)		(14)
Para defender a otra persona	8,7%	10,8%	,682	9,6%	5,1%	10,1%	,215	7,2%
Chicos = 104 Chicas = 74 Chicos = 98 Chicas = 69	(9)	(8)		(17)	(5)	(7)		(12)
Porque me tratan como a un niño pequeño	9,6%	10,8%	,387	10,1%	8,2%	10,1%	,666	9,0%
Chicos = 104 Chicas = 74 Chicos = 98 Chicas = 69	(10)	(8)		(18)	(8)	(7)		(15)
Porque mi carácter es así	9,6%	12,2%	,533	10,7%	7,1%	10,1%	,809	8,4%
Chicos = 104 Chicas = 74 Chicos = 98 Chicas = 69	(10)	(9)		(19)	(7)	(7)		(14)

La Tabla 9 muestra las razones para llevar a cabo las agresiones físicas hacia la madre y hacia el padre por parte de sus hijos e hijas, según el sexo de los agresores. Algunos comentarios sobre la tabla son:

- La razón más frecuente para agredir a la madre es **porque estaba muy enfadado**, con un 12,4% del total de casos, seguido de **porque mi carácter es así**, con un 10,7% cada una.
- Las razones más frecuentes para agredir al padre son **para poder usar el ordenador o móvil**, hora de llegar a casa, estaba muy enfadado y porque me tratan como un niño pequeño con un 9,0% del total de casos.
- No hay diferencias entre los chicos y las chicas en las razones para agredir a sus padres, excepto en **para poder usar el ordenador o móvil**, donde las chicas agreden más a la madre que los chicos (11,0% frente a 9,7%), y en **para defender a otra persona**, donde los chicos agreden más al padre que las chicas (10,1% frente a 8,7%).
- No hay diferencias significativas entre chicos y chicas en las razones para agredir a la madre o al padre, según el p-valor del test de chi-cuadrado. Esto indica que las motivaciones para la violencia filio-parental son similares independientemente del sexo de los agresores.
- Las razones que tienen que ver con el control de la vida cotidiana de los hijos e hijas (**permiso para algo, uso del ordenador o móvil, hora de llegar a casa, dinero**) representan el 28,6% de las agresiones hacia la madre y el 25,7% de las agresiones hacia el padre. Esto sugiere que existe un conflicto entre la autoridad parental y la autonomía de los hijos e hijas.
- Las razones que tienen que ver con el estado emocional de los hijos e hijas (**estar muy enfadado, sentirse incomprendido, tratarlos como a niños pequeños, tener ese carácter**) representan el 41,6% de las agresiones hacia la madre y el 34,8% de las agresiones hacia el padre. Esto indica que hay una falta de comunicación y de empatía entre los padres y los hijos e hijas.

- Las razones que tienen que ver con la defensa propia o de otra persona representan el 19,7% de las agresiones hacia la madre y el 15,6% de las agresiones

hacia el padre. Esto puede reflejar una percepción de los hijos e hijas de que los padres son una amenaza o una fuente de violencia.

Tabla 10

Correlaciones entre escalas de razones y tipo de violencia filio-parental contra el padre y la madre según sus hijos.

Tipo de agresión	Instrumental	Afectiva	Defensa
Psicológica contra la madre	0,656**	0,562**	0,581**
Psicológica contra el padre	0,594**	0,564**	0,625**
Física contra la madre	0,575**	0,536**	0,512**
Física contra el padre	0,555**	0,549**	0,494**

Nota: ** $p < 0,001$.

Las correlaciones de la Tabla 10 son todas positivas y significativas, lo que indica que hay una relación directa entre las razones y el tipo de violencia. Destacamos que, cuanto más instrumental sea la razón, mayor será la probabilidad de que el hijo agrede psicológi-

ca o físicamente a sus padres. La correlación más alta se da entre la razón instrumental y la agresión psicológica contra la madre (0,656), y la más baja entre la razón defensa y la agresión física contra el padre (0,494).

Tabla 11

Correlaciones entre escalas de razones y tipo de violencia filio-parental contra el padre y la madre según sus hijos.

Tipo de agresión	Instrumental	Afectiva	Defensa
Psicológica contra la madre	0,535**	0,640**	0,644**
Psicológica contra el padre	0,552**	0,686**	0,592**
Física contra la madre	0,634**	0,625**	0,663**
Física contra el padre	0,763**	0,667**	0,713**

Nota: ** $p < 0,001$.

Estas correlaciones indican cómo se relacionan los diferentes tipos de violencia filio-parental con las escalas de razones utilizadas para evaluarlos según la opinión de las hijas siendo toda significativa con un $p < 0,001$. Las correlaciones más altas sugieren una ma-

yor asociación entre los tipos de violencia y las escalas de razones correspondientes. Por ejemplo, la violencia física contra el padre tiene una correlación más fuerte con la escala instrumental (0,763) que con la escala afectiva (0,667) o de defensa (0,713).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados para el objetivo 1, nos indican que, en líneas generales, hay una tendencia mayor a que los hijos agredan a sus madres, antes que, a sus padres (gritado, chantajeado, cogiendo dinero y ha hecho algo para fastidiarle), obteniendo diferencias estadísticamente. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que son las madres las que en mayor medida sufren abusos por parte de sus hijos adolescentes (Kennair y Mellor, 2007; Walsh y Krienert, 2007). Se podrían aportar diferentes explicaciones sobre estos resultados, pudiendo ser todas ellas coherentes con los valores que perduran aún en nuestra sociedad: los hijos pueden percibir a sus madres más débiles y con menor poder que sus padres, la sociedad puede estar transmitiendo el mensaje de que es socialmente aceptable controlar y dominar a las mujeres, y el rol de cuidadoras primarias que generalmente asumen las madres puede hacerlas más vulnerables y accesibles frente a la frustración de sus hijos (Cottrell, 2001; Cottrell y Monk, 2004). Eckstein (2002) sugiere que mientras los padres se defienden físicamente frente a las agresiones de sus hijos, las madres no lo hacen, haciéndolas más vulnerables.

En nuestra investigación, destacamos el ítem 1, donde se observa un efecto medio a favor de la madre ($d = 0,778$), significando que los hijos tienden a gritar más a la madre cuando están enfadados antes que al padre. Ahora bien, en cuanto (Objetivo 2) a las agresiones por parte de las hijas, encontramos que la media de agresiones hacia la madre es mayor que hacia el padre en la mayoría de los ítems. Las diferencias son estadísticamente significativas en los ítems 1 y 2, donde se observa que las hijas gritan y amenazan más a la madre que al padre, con un tamaño del efecto moderado ($d > 0.5$). Según Walsh y Krienert (2007) la agresión familiar ascendente es más frecuente en varones, mientras que otros estudios argumentan que son las mujeres las que más violencia ejercen hacia sus

progenitores, no obstante, y dado que estas desigualdades, sean en el sentido que sean, no parecen darse de una manera estadísticamente significativa (Álvarez et al., 2010)

En lo que respecta a las conductas violentas de tipo psicológica hacia la madre y hacia el padre según sus hijos e hijas (objetivo 3), en la Tabla 8 observamos el p -valor $> 0,05$ tanto en la agresión psicológica hacia la madre y hacia el padre en relación con las conductas de las hijas e hijos lo que nos indica es que no hay asociación entre las variables estudiadas. En resumen, a pesar de la no significación estadística estos hallazgos indican que la agresión psicológica se dirige con más frecuencia hacia las madres que hacia los padres, con un 80,4% frente al 67,4%, respectivamente. Por otro lado, a lo que se refiere a la conducta violenta de tipo física hacia la madre y hacia el padre según sus hijos e hijas (Objetivo 4), los resultados indican que la agresión física es menos común que la agresión psicológica, y no hay una diferencia significativa en los patrones de agresión física entre los chicos y las chicas. En esta línea, Paulson et al. (citados en Micucci, 1995) sugerían que la violencia perpetrada por mujeres tiende a ser de naturaleza más suave y se limita principalmente al ámbito emocional, financiero y psicológico, mientras que los hombres tienden a ser más propensos a la violencia física. Sin embargo, no hay consenso en esta perspectiva, ya que otros estudios argumentan que no hay diferenciación en el tipo de agresión según el género (Cottrell, 2003; citado en Crichton-Hill et al., 2006).

Acerca de las razones para llevar a cabo las agresiones psicológicas hacia la madre y hacia el padre por parte de sus hijos e hijas (Objetivo 5) queremos comentar que no hay diferencias significativas entre los chicos y las chicas en ninguna de las razones para agredir psicológicamente a la madre o al padre según los resultados. Así mismo, se detectan variaciones entre los padres en cuanto a las motivaciones para ejercer agresión psicológica, siendo más comunes las agresiones

dirigidas a la madre que al padre cuando se trata de obtener permiso para algo, llegar tarde a casa, necesitar dinero o defender a otra persona. Esto podría atribuirse al rol más regulador y protector que generalmente desempeña la madre en comparación con el padre, lo que puede generar mayores conflictos con sus hijos e hijas. La violencia experimentada por las madres puede atribuirse a su mayor disposición por denunciar la VFP en comparación con los padres (Lyons et al., 2015). Se ha argumentado que la violencia filio parental es el resultado de la permisibilidad de los progenitores y que ante la misma tendría una función instrumental. Asimismo, se ha propuesto que la violencia filio-parental está precedida por la exposición a la violencia en la familia, pudiendo haber sido los adolescentes víctimas directas de sus progenitores o testigos de la violencia ejercida contra sus madres (Calvete y Orué, 2016). En diversos estudios se ha comprobado que las prácticas de disciplina parental inadecuadas, como los castigos físicos tienen consecuencias negativas a largo plazo en el ajuste psicológico del hijo o hija (Gámez-Guadix, et al., 2010; Musitu y García, 2004), así como en las conductas violentas de hijos a padres (Brezina, 1999; Straus y Stewart, 1999) y de la insensibilidad que pueden causar los progenitores hacia el castigo, teniendo complicadas implicaciones para el desarrollo de la empatía (Curtis et al., 2022). De esta forma, resulta evidente que los padres que practicaban una crianza dura o un castigo inconsistente aumentaban las posibilidades de que sus hijos perpetraran una agresión hacia ellos. Sin embargo, esto puede ser cierto sólo para un niño sin factores de personalidad que cambien la forma en que responde a las influencias ambientales (Kuay et al., 2017). Agregado a lo anterior, el bajo nivel de supervisión es un factor de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales en la adolescencia (Loeber et al., 1986; Yoshikawa, 1994) la disciplina parental basada en el excesivo control autoritario estaría asociado a la violencia en el hogar. De acuerdo con los cambios recientes en los estilos de crianza y

el desarrollo juvenil, se ha propuesto que la VFP se asocia con la incapacidad de los padres para poner límites al comportamiento de sus hijos y establecer consecuencias contingentes para su comportamiento (Calvete et al., 2013). Es decir, la VFP sería una disrupción particular de las relaciones de poder convencionales (Coogan, 2012) a través de las cuales el adolescente intenta controlar y ganar poder sobre otros miembros de la familia. Dados este punto, nos gustaría destacar los resultados de diversos estudios que también apoyan la hipótesis de la bidireccionalidad de la violencia familiar. Los adolescentes que experimentan directamente violencia familiar o son testigos de violencia marital entre sus padres, son más propensos a presentar comportamientos agresivos hacia sus padres (Calvete et al., 2011; Ibabe y Jaureguizar, 2011). La explicación de tal bidireccionalidad puede residir en el aprendizaje de modelos de relación basados en la violencia, a través del cual los niños interiorizan que la única forma de resolver los conflictos es mediante el uso de tácticas violentas (Ibabe, 2015).

Por otra parte, pero no muy lejos de lo comentado, analizando las razones para llevar a cabo las agresiones físicas hacia la madre y hacia el padre por parte de sus hijas e hijos (Objetivo 6) hemos de destacar que no hay diferencias significativas entre chicos y chicas en las razones para agredir a la madre o al padre, concordando una vez más con los estudios que refieren que no hay diferenciación en el tipo de agresión según el género. Ahora sí, en cuanto a las razones que tienen que ver con el control de la vida cotidiana de los hijos e hijas, hablando del "permiso para algo", "uso del ordenador o móvil", "hora de llegar a casa" o "necesitaba dinero" representan el 28,6% de las agresiones hacia la madre y el 25,7% de las agresiones hacia el padre. Esto sugiere que existe un conflicto entre la autoridad parental y la autonomía de los hijos e hijas. Ahora bien, en cuanto a las razones que tienen que ver con el estado emocional de los hijos e hijas "estar muy enfadado", "sentirse incomprendido", "tratarlos como a niños pequeños"

y "tener ese carácter" representan el 41,6% de las agresiones hacia la madre y el 34,8% de las agresiones hacia el padre, indicándonos una falta de comunicación y de empatía entre los padres y los hijos e hijas. Por último, las razones que tienen que ver con la defensa propia o de otra persona representan el 19,7% de las agresiones hacia la madre y el 15,6% de las agresiones hacia el padre, reflejando una percepción de los hijos e hijas de que los padres son una amenaza o una fuente de violencia. La adolescencia constituye un periodo evolutivo caracterizado por numerosos cambios biológicos, psicológicos y sociales, siendo habitual en esta etapa los conflictos familiares entre progenitores e hijos/as. Los hijos e hijas reclaman sobre todo autonomía y una relación más igualitaria (Rodrigo et al., 2005), y esto crea situaciones de conflicto familiar con más frecuencia que en las etapas evolutivas anteriores. En estas situaciones puede haber tanto agresión verbal como física de hijas o hijos hacia las madres y padres de diferentes niveles de severidad (Ibabe, 2015)

Finalmente, en cuanto a las razones y tipo de violencia filio-parental contra el padre y la madre según sus hijos (objetivo 7), los hallazgos muestran una relación significativa, evidenciando que existe una conexión directa entre las razones y el tipo de agresión. Se destaca que, a medida que las razones sean más instrumentales, aumenta la probabilidad de que el hijo ejerza violencia psicológica o física contra sus padres. Lo mismo ocurre con las razones y tipos de violencia filio-parental contra el padre y la madre según sus hijas (objetivo 8) los resultados sugieren en líneas generales una mayor asociación entre los tipos de violencia y las escalas de razones correspondientes. Este estudio ofrece una perspectiva para comprender las motivaciones percibidas por los adolescentes que agreden a sus padres. En resumen, el análisis realizado revela que estas razones pueden clasificarse en tres categorías principales, agrupadas en tres tipos de razones. En primer lugar; las razones instrumentales, o en otras palabras, motivaciones que involucran el empleo de la agre-

sión para obtener algún tipo de ventaja por parte de los hijos e hijas; en segundo lugar, las razones afectivas, abarcando la vivencia emocional de ira, así como otras sensaciones como la percepción de falta de comprensión por parte de los padres; y en tercer lugar, la defensa, incluyendo tanto la defensa propia como la defensa de otras personas. Como hemos visto a lo largo de esta investigación, aunque no hemos medido la exposición de la violencia en el entorno familiar, pues no estaba en nuestros objetivos, la violencia de los hijos e hijas hacia los padres/madres puede estar precedida por la presencia de actos de violencia en el hogar. Es posible que los adolescentes hayan sido directamente victimizados por sus padres o hayan sido testigos de la violencia dirigida hacia sus madres. De esta forma, el término general VFP reconoce que esta forma de violencia familiar se ha asociado con niños y jóvenes que han experimentado traumas y abusos (Rogers y Ashworth, 2024). En este contexto, las razones relacionadas con la autodefensa o la defensa de otros podrían ser relevantes. Además, la ira y los rasgos temperamentales se han identificado como características comunes en los adolescentes que perpetran Violencia Filio-Parental, lo que podría representar un estilo de comportamiento agresivo reactiva. Se sabe por investigaciones anteriores que los niños que son más agresivos también muestran altos niveles de rasgos insensibles y no emocionales. Estos rasgos pueden desempeñar un papel importante a la hora de determinar cómo reaccionarán los jóvenes ante los diferentes estilos de crianza (Kuay et al., 2017). Estos rasgos insensibles y carentes de emociones están asociados con actitudes de dominio sobre las figuras de autoridad (Tampke et al., 2021). La falta de afecto y comunicación positiva se ha demostrado como un precursor importante de la Violencia Filio-Parental, lo que podría estar asociado con sentirse desatendido o incomprendido por los padres (Ibabe, 2015). El apego parental es la representación cognitiva que el menor construye con sus padres. A través de la interacción se crea un vín-

culo emocional. generado, que se modifica con el tiempo en función de las experiencias de apego. Los menores desarrollan vínculos de apego seguros si sus principales modelos a seguir les proporcionan seguridad y cariño. Cuando estos elementos fallan, se desarrolla un vínculo inseguro, resultando en estilos de apego preocupante, evitativo o traumatizado, resultando ser una variable asociado con la VFP (Navas y Cano, 2022).

En resumen, aunque logramos los objetivos de nuestro estudio, debido al pequeño tamaño de la muestra debemos considerar algunas limitaciones que pueden afectar la representatividad de los resultados e introducir sesgos. Sin embargo, los resultados concuerdan con las conclusiones de varios autores que han estudiado esta cuestión social. De la misma manera, hemos intentado destacar los grupos minoritarios mediante análisis descriptivos porque a menudo no se les tienen en cuenta. Así mismo, el anonimato de los menores hace que nuestro trabajo sea coherente y original.

Como autocrítica señalamos que, si nuestra muestra hubiera sido más grande y representativa, se podrían haber utilizado pruebas paramétricas para el análisis estadístico. Ahora bien, en cuanto a las limitaciones del contexto. El cuestionario de Violencia Filio-Parental (Calvete y Orué, 2016) se pasó a tres institutos, dos de ellos pertenecen a zonas rurales, frente a otro de ellos en un área más urbana y transitada. Esto podría reflejar la existencia de una limitación en cuanto a la recopilación de datos de zonas más pobladas de la Isla de Gran Canaria, dando lugar a un sesgo geográfico en la muestra. Por tanto, los resultados representarían de una forma más detallada, las opiniones, comportamientos o características de las personas que viven en entornos rurales, excluyendo a aquellos/as que viven en zonas urbanas con tendencia a tener una mayor diversidad étnica, socioeconómica y cultural. Finalmente hemos de tener en cuenta la deseabilidad social de los encuestados por responder a las preguntas

de una manera más aceptable o deseable, en lugar de proporcionar respuestas completamente honestas. Esta tendencia podría ser más pronunciada en contextos urbanos debido a la presión social y cultural que a menudo pueden experimentar. Los/as encuestados/as, de esta forma, pueden ser más propensos a dar respuestas que mejoren su autoimagen o que presenten una imagen favorable ante los demás, incluso si esto implica distorsionar la verdad.

A continuación, planteamos algunas propuestas de mejora sobre la relación entre la Violencia Filio-Parental y la parentalidad positiva como prevención del abuso hacia ascendientes en el hogar familiar y a su vez, como promoción hacia las familias para su tratamiento a favor de ofrecer herramientas de parentalidad positiva a los progenitores de estos menores. La prevención y el abordaje de la VFP requiere de una colaboración estrecha y duradera de la familia por implementar herramientas de parentalidad positiva y tener un impacto significativo, es por ello por lo que algunas propuestas de mejora pueden ser que las familias mantengan una buena y fluida comunicación con sus hijos/as para favorecer al clima familiar ante cualquier problema, a través de la implementación de las formaciones de padres y madres.

Las formaciones de padres y madres deben promover tanto las habilidades educativas de los padres y las madres como las centradas en promover la competencia personal e interpersonal, porque ambas contribuyen al desarrollo y la educación de los menores. Los programas de educación parental se pueden clasificar en dos grupos: a) los que son de acceso universal, dirigidos a todos los padres y las madres y diseñados para informar y prepararlos en sus deberes y responsabilidades, y b) los que son de acceso limitado y/o específico, que en su mayor parte están dirigidos a un determinado tipo de familias, en su mayoría en situación de riesgo para el menor o para la estabilidad familia (Martín, 2005). Un ejemplo de programas de formación de pa-

dres y madres, puede ser los llamados “Escuelas de padres” que pretenden informar y formar a un gran número de padres y de madres a través de reuniones en Centros Educativos. El *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*, se aplica en colaboración de los Centros escolares y Servicios sociales, buscando facilitar que los padres y madres u otros adultos con responsabilidades educativas familiares adquieran estrategias personales, emocionales y educativas que les permitan implicarse de un modo eficaz en la construcción de una dinámica de convivencia familiar positiva y en el desarrollo de modelos parentales adecuados para los niños y jóvenes. Con ello se espera que las familias puedan prevenir y afrontar de modo constructivo sus problemas y conflictos cotidianos (Martínez, 2009).

Otro de los programas educativos que puede ser utilizado para mejorar la responsabilidad familiar y fomentar la conciliación entre la vida laboral y familiar, es el programa *COFAMI* (Maganto y Bartau, 2004) llevado a cabo en los Centros escolares y servicios sociales. Fue elaborado con la finalidad de proporcionar a padres y madres estrategias educativas para fomentar la colaboración y la responsabilidad de los hijos e hijas en el trabajo y la vida familiar a través de la educación en valores como la igualdad, el respeto y la responsabilidad compartida. Es, por tanto, que los programas específicos de acceso limitado están especialmente dirigidos a personas y familias que cumplen con una serie de requisitos para ser incluidos dentro de grupos en riesgo bio-psico-social. Estas personas tienen mayor probabilidad de manifestar problemas en su desarrollo o en el de sus hijos e hijas, si no se realiza ninguna intervención. Así es como estos programas específicos pueden estar dirigidos a padres y madres con nivel educativo y económico bajo; para la prevención del abuso infantil y la negligencia; para la prevención de la violencia y la delincuencia juvenil; para la educación de hijos e hijas con discapacidades o con problemas de conducta y para la educación

parental de las madres adolescentes, entre otros (Martín et al., 2009).

La educación parental debe promover competencias en los padres y las madres, unas dirigidas a desarrollar habilidades parentales y otras el desarrollo personal. No basta solo con promover competencias educativas, hay otras competencias que también son importantes desarrollar para un ejercicio positivo de la parentalidad, como son las competencias relacionadas con la organización doméstica, educativas, de desarrollo personal y resiliencia, búsqueda de apoyos, participación e integración comunitaria. A lo largo de esta formación, los padres y las madres van adquiriendo competencias, cada uno a su ritmo, en función de su situación familiar. Es un gran error pretender que todos los padres y las madres actúen de la misma manera. Esto no es posible porque no hay dos situaciones familiares idénticas, ni dos hijos o hijas iguales (Martín et al., 2013).

De esta forma y a modo de conclusión, promover la parentalidad positiva es esencial para abordar y prevenir la Violencia Filio-Parental por razones fundamentales. Fomentar una relación positiva entre padres, madres e hijos/as promueve un ambiente familiar saludable y afectuoso, lo que reduce la probabilidad de conflictos y tensiones que a la larga puedan desencadenar comportamientos y reacciones violentas. Por tanto, la parentalidad positiva implica el uso de estrategias de crianza que se centran en el respeto mutuo, la comunicación abierta y el establecimiento de límites claros pero amorosos. Estas prácticas ayudan a fortalecer el vínculo emocional entre padre, madre e hijo, reduciendo así el grado en que los niños adoptan conductas agresivas para expresar frustración o resolver problemas. Asimismo, promover una crianza positiva puede ayudar a romper el ciclo de violencia intergeneracional. Los progenitores que experimentan violencia en su hogar pueden repetir estos patrones al educar a sus hijos. El hecho de educar a los padres sobre prácticas parentales positivas y alternativas a

la violencia puede dar pie a romper el ciclo y crear un ambiente familiar más seguro y amoroso. En resumen, la parentalidad positiva es crucial para prevenir la Violencia Filio-Parental al fomentar las relaciones familiares saludables, fortaleciendo los lazos entre padres, madres e hijos/as y, por ende, rompiendo con los ciclos de abuso intergeneracionales.

6. REFERENCIAS

- Álvarez, M. G., Santos, C. G., Arias, I. F., y Vera, M. P. G. (2010). Adolescentes que agreden a sus padres. Un análisis descriptivo de los menores agresores. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 10(1), 37-53.
- Aroca-Montolío, C., Lorenzo-Moledo, M., y Miró-Pérez, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(1), 157-170. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.149521>
- Brezina, T. (1999). Teenage violence towards parents as an adaptation to family strain: Evidence from a National Survey of Male Adolescents. *Youth and Society*, 30(4), 416-444. <https://doi.org/10.1177/0044118X99030004002>
- Calvete, E., y Orué, I. (2016). Violencia filio-parental: frecuencia y razones para las agresiones contra padres y madres. *Psicología Conductual*, 24(3), 481-495.
- Calvete, E., Orue, I., y Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: Características ambientales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349-363. <https://doi.org/10.1174/021037011797238577>
- Calvete, E., Orue, I., & Gámez-Guadix, M. (2013). Child-to-parent violence: Emotional and behavioral predictors. *Journal of interpersonal violence*, 28(4), 755-772.
- Cornell, C. P., & Gelles, R. J. (1982). Adolescent-to-parent violence. *Urban and Social Change Review*, 15(1), 8-14.
- Cottrell, B., & Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse: A qualitative overview of common themes. *Journal of family Issues*, 25(8), 1072-1095. <https://doi.org/10.1177/0192513X03261330>
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Family Violence Prevention. Unit, Health Canada.

- Coogan, D. (2011). Child-to-parent violence: Challenging perspectives on family violence. *Child care in practice*, 17(4), 347-358. <https://doi.org/10.1080/13575279.2011.596815>
- Crichton-Hill, Y., Evans, N., & Meadows, L. (2006). Research focus: Adolescent violence towards parents. *The New Zealand Family Violence Clearinghouse*, 21-22
- Curtis, A., Harries, T., Moulds, L., & Miller, P. (2022). Addressing child-to-parent violence: Developmental and intervention considerations. *Journal of Family Studies*, 28(1), 382-399. <https://doi.org/10.1080/13229400.2019.1682643>
- Dadds, M. R., Hawes, D. J., Frost, A. D., Vassallo, S., Bunn, P., Hunter, K., & Merz, S. (2009). Learning to 'talk the talk': The relationship of psychopathic traits to deficits in empathy across childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 599-606. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02058.x>
- Defensor del Menor de Andalucía (2015). *Informe anual 2014*. Defensor del menor de Andalucía.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biosychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349-371. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.349>
- Emilio Catalayud. (2020) *Un menor ha matado a su padre y su pareja, pero el virus lo tapa todo*. <https://www.granadablogs.com/juezcatalayud/2020/05/un-menor-ha-matado-a-su-padre-y-su-pareja-pero-el-virus-lo-tapa-todo/>
- Eckstein, N. J. (2002). *Adolescent-to-parent abuse: A communicative analysis of conflict processes present in the verbal, physical, or emotional abuse of parents*. (Doctoral dissertation). University of Nebraska-Lincoln.
- Estadísticas de la Comunidad Autónoma de Canarias. (2014). *Gobierno de Canarias*. <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/tabla.do>
- Gómez-Guadix, M., Straus, M. A., Carrobes, J. A., Muñoz-Rivas, M. J. & Almendro, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529-536.
- García Ortiz, A. (2023). *Memoria de la Fiscalía General del Estado 2022*. Fiscalía General del Estado. Ministerio de Justicia. https://www.fiscal.es/memorias/memoria2023/FISCALIA_SITE/recursos/pdf/ME MFIS23.pdf
- Gómez Navarro, C. M. (2018). *La víctima de la violencia familiar en el sistema de Servicios Sociales: un análisis crítico y comparado de la situación en España*. Universidad de Murcia.
- González, R. A. M. (2009). Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Secretaría General Técnica, Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Ibabe, I., y Jaureguizar, J. (2011). El perfil psicológico de los menores denunciados por violencia filio-parental. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 9, 1-19.
- Ibabe, I. (2015). Predictores familiares de la violencia filio-parental: el papel de la disciplina familiar. *Anales de Psicología* 31 (2), 615-625. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.174701>
- Ibabe, I., y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27(2), 265-277.
- Instituto Canario de Estadística. (2014). *Gobierno de Canarias*. <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/tabla.do>

- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: current status and future directions. *Psychological bulletin*, 102(2), 187.
- Kennair, N., & Mellor, D. (2007). Parent abuse: A review. *Child psychiatry and human development*, 38, 203-219. <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0061-x>
- Kuay, H. S., Tiffin, P. A., Boothroyd, L. G., Towl, G. J., & Centifanti, L. C. (2017). A new trait-based model of child-to-parent aggression. *Adolescent Research Review*, 2, 199-211.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM). BOE, núm. 11, de jueves 13 de enero de 2000, pp. 1422-1441
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. En M. H. Tonry & N. Morris (Eds.), (pp. 29-149). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/449112>
- Lyons, J., Bell, T., Fréchette, S., & Romano, E. (2015). Child-to-parent violence: Frequency and family correlates. *Journal of Family Violence*, 30(6), 729-742
- Maganto Mateo, J. M., y Bartau Rojas, I. (2004). Programa COFAM: corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos.
- Martin Quintana, J. C. (2005). Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna).
- Martín-Quintana, J. C., Máiquez Chaves, M., Rodrigo López, M., Byrne, S., Rodríguez Ruiz, B., y Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de educación parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133.
- Martín Quintana, J. C. y Rodríguez López, M. J (2013). La promoción de la parentalidad positiva. *Educación, Ciencia e Cultura*, 18(1), 77-88. <https://doi.org/10.18316/1090>
- Micucci, J. A. (1995). Adolescents who assault their parents: A family systems approach to treatment. *Psychotherapy*, 32(1), 154-161. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.32.1.154>
- Musitu, G. y García, J.F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Navas-Martínez, M. J., y Cano-Lozano, M. C. (2022). Differential profile of specialist aggressor versus generalist aggressor in child-to-parent violence. *International journal of environmental research and public health*, 19(9), 5720. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095720>
- Pereira, R. (2006). "Violencia filio-parental: un fenómeno emergente", *Revista Mosaico*, (36), 8-9.
- Pereira, R., Loinaz Calvo, I., Hoyo Bilbao, J. D., Arrospide, J., Bertino, L., Calvo, A., y Gutiérrez, M. M. (2017). Propuesta de definición de violencia filio-parental: Consenso de la Sociedad Española para el Estudio de la Violencia Filio-Parental SEVIFIP). *Papeles del Psicólogo* 38 (3), 216-223. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2839>
- Royo Isach, J. (2009). *Los rebeldes del bienestar: Claves para la comunicación con los nuevos adolescentes*. Alba.
- Rodrigo, M. J., García, M., Márquez, M. L., y Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de psicología*, 26(1), 21-34. <https://doi.org/10.1174/0210939053421407>
- Rogers, M. M., & Ashworth, C. (2024). Child-to-Parent Violence and Abuse: A Scoping Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/15248380241246033>

RUMBO | *Opción3 Canarias*. (n.d.). Retrieved April 15, 2024, from <https://opcion3canarias.org/rumbo/>

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., y Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. *Manual práctico de parentalidad positiva*, 2, 25-43.

Selma, A. A. (2020). La violencia filio-parental: cuestiones en torno a su definición, concepto e incidencia cuantitativa en España. *Revista Penal México*. 9 (16-17), 11- 32.

Straus, M. & Stewart, J.H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child, and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, (55–7)

Tampke, E. C., Fite, P. J., Griffith, R. L., Pederson, C. A., & Abel, M. (2021). Further evaluation of the link between perceived containment and proactive and reactive functions of aggression among detained youth. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 30(4), 509–527. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.1774694>

Walsh, J. A., & Krienert, J. L. (2007). Child–parent violence: An empirical analysis of offender, victim, and event characteristics in a national sample of reported incidents. *Journal of Family Violence*, 22(8), 563-575.

Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. 115, 28-54. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.28>

ANÁLISIS DE LAS CONDUCTAS DE ACOSO EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Débora de Jesús Hernández Santiago

RESUMEN

El acoso escolar pueda afectar al bienestar y desarrollo de los estudiantes. El objetivo general de este trabajo consiste en analizar las conductas de acoso (exclusión social indirecta, agresión basada en objetos y maltrato físico) en un centro educativo de Gran Canaria. Se ha realizado un estudio descriptivo con metodología cuantitativa de carácter transversal con una muestra de 70 estudiantes de 4º de Educación Primaria. Los resultados de nuestra investigación muestran que no hay diferencias significativas entre los grupos en cuanto a exclusión social indirecta. Con respecto a la agresión basado en objetos, hay diferencias significativas entre los niños de los tres grupos, no así entre los grupos de niñas. Asimismo, se observan diferencias en la experiencia de maltrato físico entre las niñas de los diferentes cursos; en el grupo de los niños no hay diferencias significativas.

Palabras clave: acoso escolar, exclusión social indirecta, agresión basada en objetos y maltrato físico

1. INTRODUCCIÓN¹

El fenómeno del acoso escolar es un tema ya conocido e investigado, pero en la actualidad, sigue siendo una de los problemas más recurrentes en el ámbito escolar y que más afecta al clima y a la convivencia de muchos centros educativos, tal y como indican Ortega y Mora-Marchan (2008). Entonces, si no es un asunto nuevo del que hay además bastantes investigaciones y documentación,

¿por qué la problemática en lugar de disminuir sigue teniendo una incidencia elevada? Analizar y comprender la naturaleza de estas conductas, sus consecuencias y las alternativas para prevenirlas, sigue siendo necesario y urgente.

Basile (2004, citado por Hernández y Saravia, 2016) indica que es un problema de todos y todas; sociedad, familia, justicia y sistema educativo debemos abordar la situación y trabajar conjuntamente para la búsqueda de soluciones. Estas conductas agresivas, son

¹ En el transcurso del trabajo se utilizan términos de manera inclusiva, asegurando la claridad y concisión del mensaje original, al tiempo que se respeta la diversidad de género de todas las personas.

procesos complejos producidos en las relaciones interpersonales, que traen consecuencias tanto en el desarrollo socioemocional como físico de cada agente que resulta involucrado por esta problemática Cabezas Pizarro y Monge Rodríguez (2013).

A pesar de ser un fenómeno que ha ocurrido siempre, como comentamos previamente, desde no hace muchos años, los medios de comunicación empiezan a hacer visible algunos casos de intimidación entre iguales que terminan con finales nada deseables, elevando el problema del acoso escolar a una alerta social Navarrete-Galiano (2009), vinculada e inseparable de la conciencia social de la población.

Por todo lo expuesto, mediante este trabajo de investigación analizaremos las posibles conductas violentas, agresiones y /o maltrato físico que pueda producirse entre niños y niñas de Educación Primaria.

2. MARCOTEÓRICO

2.1. La convivencia escolar

El término convivencia escolar comenzó a investigarse desde la década de los 90. Tomamos como referencia el Informe Delors (1996, como se citó en Ortega et al. 2013) en el que se atribuye una gran importancia al clima escolar desde sus múltiples dimensiones. En este documento, se aborda la necesidad de que se dirija la enseñanza hacia un aprendizaje de convivencia con los demás, de respeto mutuo y de actitudes positivas, desde los centros educativos.

Por su parte, Jares (1997, p.53) enfoca la convivencia desde un punto de vista transformador para la sociedad que se promueve desde los centros educativos. Su visión está ligada a entender el conflicto y su naturaleza, para poder mejorar la convivencia: "todas las instituciones, y la escuela no es precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diver-

sos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad".

En este sentido, Gázquez et al. (2011), consideran el concepto convivencia como un constructo poliédrico, de varias caras que incluye aspectos de la cultura escolar, como los conceptos de clima y disciplina.

Entendemos, por tanto, que la escuela es un lugar en el que convivimos diariamente y en el que se producen relaciones sociales que en ocasiones pueden llegar a fracturarse y producirse conflictos en estas relaciones humanas de las que hablamos. Para Ortega (1997, citado en García et al.2011, p.1), se produciría cuando: "un individuo impone su fuerza, su status o su poder contra otros de forma que les ocasiona algún tipo de daño físico o psicológico, sea de forma directa o indirecta".

Resulta necesario añadir que la familia tiene un papel fundamental en la convivencia y en el clima escolar: "los déficits en los procesos de socialización primaria, vuelven más difícil la tradicional socialización secundaria de la escuela, que se ve obligada a asumir también la primera" Bolivar (2002, como se citó en García et al. 2011, p. 3).

2.2. ¿Qué entendemos por acoso escolar?

A lo largo de las últimas décadas, numerosos estudios nos permiten hablar de este asunto como fenómeno globalizado que está presente en los diferentes niveles educativos. Tal y como afirman Medina Cascales y Reverte Prieto (2019), mundialmente, la sociedad actual está cada vez más preocupada por el aumento del maltrato entre iguales en los contextos educativos y las conductas violentas manifestadas entre el alumnado.

Siguiendo a Díaz-Aguado et al. (2023) podemos afirmar que el acoso escolar es una traducción del término inglés *bullying*, teniendo como punto de partida el trabajo pionero de Olweus (1978) que hace referencia a

la violencia entre iguales y que se debe diferenciar de otros tipos de conductas violentas, según su gravedad: “un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes” Olweus (1991, citado en Rey Alamillo y Ortega Ruiz, 2007, p.10).

En ese sentido, Sanmartín (2006), explica que para que se dé este tipo de violencia escolar debe existir desequilibrio de poder entre iguales; debe ser persistente en el tiempo; es intencional y deteriora tanto la autoestima como las relaciones sociales en la persona que lo sufre, además de, producirse de forma frecuente.

Asimismo, es conveniente resaltar que puede darse tanto de manera individual (agresor-víctima), como de forma colectiva (grupo-víctima o víctimas): “el acoso escolar es todo acto agresivo, que, de forma repetida, uno o más escolares, apoyados por el silencio o la inhibición del grupo, perpetran sobre uno o más alumnos de manera sostenida en el tiempo” (Avilés, 2002 citado en Hernández y Saravia, 2016, p.32).

2.3. Tipos de acoso escolar y sus consecuencias

El acoso escolar puede manifestarse según Armero Pedreira et al. (2011) de tres maneras diferentes: agresiones físicas que pueden ser de forma directa como pegar o amenazar, o indirecta, como esconder objetos de la víctima; agresiones verbales directas (insultos, burlas, etc.) o indirectas (difundir rumores, faltar, hablar mal a sus espaldas, etc.) así como, agresiones relacionadas con la exclusión social (evitar a la víctima en el patio, impedir que participe en actividades, etc.). En este sentido, en el estudio realizado por Vélez y Fernández (2018, p.188), se concluye que la agresión física directa y el maltrato físico directo, se producen en menor medida que la agresión verbal y el hostigamiento, siendo estas últimas las formas más habituales de

violencia entre iguales: “la agresión verbal es algo habitualmente reconocido e incluso tolerable, en los centros educativos pudiendo desencadenar en un futuro en posibles formas de maltrato físico”. Se entiende, por tanto, que el acoso escolar engloba mucho más que peleas, golpes y agresiones. Por su parte, Kalliampou et al. (2022, p.91) concluyen en su estudio que existe una estrecha relación entre la agresión y el acoso, además, señalan que los acosadores suelen mantener actitudes positivas ante la violencia y utilizan su fuerza física para satisfacer sus necesidades de dominar a los demás.

En esta línea, Ortega et al. (2001) diferencian entre acoso escolar directo e indirecto. En el primero existe interacción cara a cara entre víctima y agresor y puede ser verbal o físico; en el segundo tipo, no suele tener lugar confrontación directa entre los agentes, lo que busca el agresor es alejar a la víctima de sus amistades y/o incidir en el sentimiento de pertenencia al grupo. En este sentido, señalan Gómez-Galán et al. (2021), entre los principales hallazgos de su investigación, que las chicas tienen una percepción de acoso mayoritariamente mediante amenazas y exclusión social indirecta; y que, por su parte, los chicos, perciben mayor maltrato físico y exclusión social directa. Asimismo, Muhopilah et al. (2020, p.101) llevan a cabo una investigación en la que analizan cuatro indicadores en relación al acoso escolar: acoso físico, acoso verbal, exclusión social y acoso indirecto y relacional, afirmando entre sus conclusiones que la forma más dominante y capaz de reflejar acoso fue el indirecto y relacional.

Por otro lado, siendo conscientes de la época en la que vivimos, la era tecnológica, no podemos dejar de nombrar el *ciberacoso*, entendido como “el acoso que se realiza haciendo uso de internet, difundiendo información lesiva y difamatoria en formato electrónico” Martínez-Rodríguez (2017, citado por García-Martínez y García-Zabaleta, 2024, p.200). La mayoría de los estudiantes, desde muy temprana edad, cuentan con dispositi-

vos tecnológicos y el uso que hacen de éstos, en ocasiones, publicando contenido personal de sus compañeros y compañeras, difundiendo falsas informaciones, etc. se viraliza y tiene consecuencias muy perjudiciales ya que exponen públicamente a la víctima. Estos contenidos permanecen de forma indefinida en la red, porque, aunque se borren en un momento determinado, ya alguien lo ha visto, compartido o guardado en su dispositivo. Con respecto a esto, en la investigación llevada a cabo por Serrano Díaz et al. (2018, p.45), se concluye que: *“los datos mostraron valores significativamente superiores en los alumnos de 6º de Primaria en las dimensiones de ciberbullying y agresión basada en objetos”*. Por lo que, podría afirmarse que, junto con el *ciberbullying*, la agresión basada en objetos, se consideran las dimensiones más significativas de acoso escolar entre el alumnado encuestado.

Por otra parte, García-Martínez y García-Zabaleta (2024), incluyen el acoso escolar por motivos de orientación sexual o identidad de género, y el acoso que se produce hacia el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad.

Además, existen autores y estudios, entre ellos Källmén y Hallgren (2021, p.5), que afirman que el alumnado acosado en la escuela tiene más probabilidades de experimentar problemas de salud mental en comparación con aquellos que no son acosados, por lo que, la urgencia en el abordaje de este tema es evidente.

Con respecto a las consecuencias, como cualquier tipo de agresión o conducta violenta, el acoso escolar, va a producir daños en todas las personas implicadas directa e indirectamente en el problema. Díaz-Aguado et al. (2023), expone las consecuencias para:

- La *víctima*: rechazo al contexto, pérdida de confianza en sí mismo/a, riesgos de depresión o intentos de suicidio, entre otros.

- El *agresor*: disminución de la empatía, posibilidad de identificarse con un estilo violento de interacción que le repercute también en su futuro, etc.
- Otras *personas que no participan directamente* pero tampoco hacen nada para ayudar o evitarlo: falta de sensibilidad, ansiedad, miedo a poder ser la víctima, etc.
- En el *contexto*: reducción de la calidad de vida, aumento de tensiones, problemas en la calidad del trabajo, etc.
- En el *resto de la sociedad*: representación de un modelo contrario a los valores democráticos de igualdad y tolerancia que la sociedad desea tener; se reproduce un modelo de dominio y sumisión que se aleja totalmente de lo esperado.

Para Cañas-Pardo (2017), los síntomas más frecuentes por parte de las víctimas tienen que ver con el miedo a asistir a la escuela, dolores de estómago o de cabeza, sentimientos de soledad y verbalizaciones negativas, entre otros. En el caso de los agresores, considera que estas conductas pueden tener consecuencias pre-delictivas, como el consumo de sustancias ilegales. Además, en el caso de los espectadores, se puede producir sentimientos de culpabilidad que repercutan en su estado de ánimo y el rendimiento académico.

Por su parte, O'Higgins (2020, p.162), reflexiona en su estudio, sobre la importancia de los efectos en la salud mental y enfermedades que pueden resultar del acoso, llegando incluso a calificarlo como “un problema de proporciones pandémicas”. El autor, considera que a menudo aceptamos que el acoso es una realidad de la vida y que hay poco que podamos hacer al respecto. No le damos la importancia que deberíamos, ya que: *“si un tercio de los niños en todo el mundo murieran de hambre o contrajeran una enfermedad, cerraríamos inmediatamente nuestros aeropuertos y enviaríamos al ejército para abordar el problema”*.

2.4. Educación emocional para la prevención del acoso escolar

Bisquerra (2011), considera que la educación emocional es la respuesta a las necesidades sociales que no son atendidas por el currículo académico. El autor señala la presencia del “analfabetismo emocional” como causante de situaciones de violencia, estrés, comportamientos de riesgo, etc. La educación debe estar presente a lo largo de toda la vida y, en consecuencia, debería estar presente en todos los ciclos educativos.

Además, cabe señalar que las competencias emocionales son de las más difíciles de adquirir: “Un alumno normal en un trimestre puede aprender a resolver problemas de ecuaciones de segundo grado. Pero para automatizar la regulación de la impulsividad en situaciones de ira (y prevenir la violencia) se necesitan años de entrenamiento” (Bisquerra, 2011, p.19).

En este sentido, Olweus (1991) señala la falta de empatía como aspecto clave en relación al fenómeno del acoso escolar, ya que, la empatía supone ser capaz de responder emocionalmente y comprender al otro, poniéndonos en su piel y experimentando lo mismo. Dicho de otro modo, la ausencia de esta capacidad es considerada como un factor de riesgo a la hora de implicarse en dinámicas de acoso escolar.

La Ley Orgánica 3/2020, (LOMLOE) de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, hace alusión a principios que han de guiar la educación y menciona el trabajo de la autoestima, la resolución de conflictos y la responsabilidad entre otros aspectos relacionados con educación emocional y la adquisición y desarrollo de competencias emocionales.

Entendemos así, que educar emocionalmente es una herramienta y un escudo frente al bullying. Es necesario, por tanto, trabajar desde los centros educativos la inteligencia emocional y concienciar sobre los efectos

de las agresiones en las víctimas para luchar contra el acoso escolar.

Cabe destacar en este espacio, que recientemente en la Comunidad Autónoma de Canarias se ha instaurado la figura coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado en los centros educativos. La persona designada elabora un Plan de Trabajo que estará incluido en el Plan de convivencia del centro. Entre sus objetivos de actuación se encuentra el trabajo en el Protocolo de actuación ante un posible caso de acoso escolar.

2.5. Marco legislativo en la Comunidad Autónoma de Canarias

La necesidad de actuar frente al acoso escolar hace que no solo organismos educativos de España, sino también otros internacionales como la ONU, hablen de establecer un marco normativo que regule este problema. Según Cerezo Ramírez (2019), el punto de partida se sitúa en los informes realizados por el Defensor del Pueblo en 2007, que concluían en la necesidad de promover la inclusión y la convivencia pacífica, a través del establecimiento de normas y la asunción de responsabilidades tanto para el profesorado como para el alumnado.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), otorga gran importancia a la prevención de conflictos y establece la elaboración de un Plan de Convivencia en los centros educativos. Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), añade como aspecto a destacar, la consideración del acoso escolar como falta muy grave, pudiéndose proceder a la expulsión temporal o definitiva del alumnado. Asimismo, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE), da una gran importancia al fomento de la convivencia desde la etapa de infantil,

y hace alusión a que se reconozca como un tipo de maltrato.

En este sentido, haciendo un recorrido general por las normativas estatales, vemos que en todas las Comunidades Autónomas, las administraciones educativas han ido publicando diferentes decretos y protocolos para prevenir y actuar contra el acoso escolar, siguiendo las directrices de la Administración Central.

Centrándonos en la normativa de la Comunidad Autónoma de Canarias, el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la comunidad autónoma de Canarias, establece entre los instrumentos con los que todos los centros deben contar para favorecer la convivencia en los espacios educativos:

- *El Proyecto Educativo*: se contemplan todos los planes, proyectos y actividades de los centros educativos.
- *El Plan de Convivencia*: recoge los procedimientos para prevenir y solucionar de forma pacífica los conflictos, la mediación y el respeto de los derechos de todos los miembros de comunidad educativa.
- *Las normas del aula*: se elaboran cada año entre el profesorado y el alumnado para regular la convivencia de cada aula. Son coordinadas por el tutor o tutora de cada grupo.
- *Las aulas de convivencia*: se crean en los centros educativos estos espacios para que pueda acudir de forma puntual el alumnado que reciba alguna medida correctora, tras haber incurrido en alguna falta contra las normas de convivencia.
- *El Plan de acción tutorial*: incluye el desarrollo de actividades encaminadas a trabajar las habilidades sociales, la autoestima, la cohesión grupal, etc.
- *Los Equipos de mediación*: puede ser constituido por cualquier miembro de la comunidad educativa, siempre que hayan recibido formación específica sobre ello.

- *La Junta de delegados y delegadas*: este grupo debe ser escogido por el alumnado para representarlo y proponer actuaciones y medidas al Consejo Escolar para mejorar la convivencia.
- Las asociaciones de alumnado y familia: se forma de manera voluntaria, se elige representante mediante votación y pueden proponer medidas en el Consejo Escolar.

Posteriormente, la Orden de 27 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, por la que se regula la gestión del conflicto de convivencia por el procedimiento de mediación en los centros educativos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, hace hincapié en diferentes consideraciones en pro de la mediación escolar. Por su parte, Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria., también señala y reitera la importancia de trabajar en la mejora de la convivencia escolar.

Es necesario destacar en cuanto al problema del ciberacoso que afecta directamente a los escolares, que Canarias no cuenta con un protocolo específico en cuanto a esto. Hay otras comunidades autónomas como Andalucía, Cataluña, la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco que sí cuentan entre su normativa específica protocolos para el ciberacoso o el *ciberbullying*.

Por último, el derecho a la educación, basado en la Iniciativa Nacional de Derechos Económicos y Sociales, se refiere a un entorno de aprendizaje seguro que ayude a los niños a prepararse para su papel en la sociedad. En este sentido, si tenemos en cuenta que el acoso escolar es un fenómeno generalizado que afecta aproximadamente a 246 millones de niños en todo el mundo durante el transcurso de un año académico (UNESCO, 2017), la normativa debe estar actualizada y ser capaz de garantizar este derecho (Laith y Vaillancourt, 2022).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

Objetivo general:

Analizar las conductas de acoso entre los niños y niñas:

(Objetivo específico 1º). Analizar la exclusión social indirecta entre los niños y niñas.

(Objetivo específico 2º). Detectar la posible agresión basada en objetos en niños y niñas.

(Objetivo específico 3º). Averiguar el posible maltrato físico en los niños y niñas.

3.2. Participantes

El alumnado participante en la investigación es una muestra incidental de 4º de Primaria y se refleja en la tabla siguiente.

Tabla 1

Niños y niñas del colegio que ha participado en el estudio según curso y sexo.

			SEXO		
			Niños	Niñas	Total
CURSO	4º A	Recuento	13	11	24
		% del total	18,6%	15,7%	34,3%
	4º B	Recuento	10	13	23
		% del total	14,3%	18,6%	32,9%
	4º C	Recuento	13	10	23
		% del total	18,6%	14,3%	32,9%
Total		Recuento	36	34	70
		% del total	51,4%	48,6%	100,0%

Teniendo en cuenta la variable sexo; se desprende de la tabla anterior que el 51,4% son niños y el 48,6% son niñas; destacando que existe el mismo número de niños en los grupos de 4º A y 4º C (18,6%) y un mayor número de niñas, con respecto a los otros grupos, que se encuentra la clase de 4ºB (18,6%).

3.3. Instrumento

El instrumento de recogida de datos ha sido el Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI) (Magaz et al., 2016) con los factores exclusión social indirecta, agresión basada en objetos y maltrato físico; siendo los ítems me-

Tabla 2

Resumen de las variables del presente estudio

INSTRUMENTO	VARIABLES
Sociodemográfico	sexo
Cuestionario de Acoso entre Iguales	exclusión social indirecta, agresión basada en objetos, maltrato físico

didados con la siguiente escala: 1 = nunca, 2 = pocas veces, 3 = muchas veces, (Anexo).

3.4. Análisis de datos

La información recogida fue analizada a través de procedimientos no paramétricos

dado que los datos no cumplieron el supuesto de normalidad. El análisis se basó en el estadístico de Kruskal-Wallis y en estadística descriptiva, siendo el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

3.5. Resultados

Se desarrollan teniendo presente el orden de los objetivos de la investigación:

Resultados relacionados con el objetivo específico 1

Tabla 3

La exclusión social indirecta en niños según el rango promedio.

	CURSO	N	Md	M	Rango promedio
EXCLUSION SOCIAL INDIRECTA	4º A	13	1,50	1,51	15,04
	4º B	10	1,87	1,85	22,15
	4º C	11	1,50	1,56	16,18
	Total	34			

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

En la Tabla 3, se presentan los datos de exclusión social indirecta para los tres cursos (4º A, 4º B y 4º C) destacando lo siguiente:

- 4º A.- Hay 13 niños en este curso con un rango promedio de 15,04. Esto significa que, en promedio, los niños en el 4º A experimentan una exclusión social indirecta de alrededor de 15,04 unidades.
- 4º B.- En este curso, 10 niños tienen un rango promedio de 22,15. Esto indica que, en promedio, los niños en el 4º B experimentan una exclusión social indirecta más alta, con un valor promedio de 22,15 unidades.
- 4º C.- El curso 4º C incluye 11 niños con un rango promedio de 16,18. Esto sugiere que, en promedio, los niños en el 4º C experimentan una exclusión social indirecta de aproximadamente 16,18 unidades.

En total, hay 34 niños considerados en los tres cursos. La exclusión social indirecta puede variar significativamente entre los cursos, y estos valores de rango promedio nos proporcionan una idea de cómo se distribuye esta experiencia en los diferentes grupos y

al tener presente los resultados de la Tabla 4 la H de Kruskal-Wallis es no significativa, aunque el mayor rango promedio de exclusión social indirecta está en 4ºB.

Tabla 4

Estadístico de la prueba H en los tres grupos de 4º para los niños en exclusión social indirecta.

	EXCLUSION SOCIAL NDIRECTA
H de Kruskal-Wallis	3,294
gl	2
Sig. asin.	,193

En la Tabla 4 la prueba H de Kruskal-Wallis se utiliza para determinar si hay diferencias significativas entre los grupos (en este caso, los cursos) en términos de exclusión social indirecta. Un valor p mayor que 0,05 (como en este caso) sugiere que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 5

La exclusión social indirecta en los grupos de niñas según el rango promedio.

	CURSO	N	Md	M	Rango promedio
EXCLUSION SOCIAL INDIRECTA	4° A	11	1,50	1,63	18,14
	4° B	12	1,50	1,50	15,96
	4° C	10	1,37	1,50	17,00
	Total	33			

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

Esta Tabla 5 presenta datos sobre la exclusión social indirecta en niñas según el rango promedio destacando lo siguiente:

- 4° A.- Hay 11 niñas en este grupo. La mediana es 1,50 y la media es 1,63. El rango promedio es 18,14.
- 4° B.- Hay 12 niñas en este grupo. La mediana y la media son ambas 1,50. El rango promedio es 15,96.
- 4° C.- Hay 10 niñas en este grupo. La mediana es 1,37 y la media es 1,50. El rango promedio es 17,00.

En total, hay 33 niñas en los tres grupos. La exclusión social indirecta se evalúa en función del rango promedio, donde valores más altos indican una mayor frecuencia de experiencias de exclusión social y con los datos de

la tabla siguiente (Tabla 6) la prueba H tiene un valor no significativo.

Tabla 6

Estadístico de la prueba H en los tres cursos de 4° en niñas para la exclusión social indirecta.

	EXCLUSION SOCIAL INDIRECTA
H de Kruskal-Wallis	,306
gl	2
Sig. asin.	,858

En la Tabla 6 la prueba H de Kruskal-Wallis nos refleja un valor de 0,306 con una significación del valor $p > 0,05$ lo que nos indica que no hay diferencias significativas entre los grupos.

Resultados relacionados con el objetivo específico 2

Tabla 7

La agresión basada en objetos en los cursos de 4° para niños según el rango promedio.

	CURSO	N	Md	M	Rango promedio
AGRESIONES BASADAS EN OBJETOS	4° A	13	1,33	1,23	10,38
	4° B	9	1,66	1,59	18,44
	4° C	12	1,83	1,88	24,50
	Total	34			

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

La interpretación de la Tabla 7 es la siguiente:

- Muestra la agresión basada en objetos en niños de 4º curso, con un total de 34 niños evaluados. Se observa que el rango promedio de agresiones aumenta de 4º A a 4º C, indicando una mayor frecuencia de agresiones en 4º C.
- Los valores de mediana (Md) y media (M) también aumentan de 4º A a 4º C, lo que sugiere que, en promedio, los niños de 4º C muestran niveles más altos de agresión basada en objetos.

Tabla 8

Estadístico de la prueba H en niños para las agresiones basada en objetos.

AGRESIONES_BASADAS_EN_OBJETOS	
H de Kruskal-Wallis	13,280
gl	2
Sig. asin.	,001

La Tabla 8 presenta el estadístico de la prueba H de Kruskal-Wallis, que es de 13,280 con 2 grados de libertad (gl). La significancia asintótica (Sig. asin.) es de ,001, lo que indica que hay diferencias estadísticamente significativas en los niveles de agresión basada en objetos entre los diferentes cursos de niños.

Al comparar las tablas (7 y 8) observamos que el rango promedio aumenta a medida que avanzamos de 4º A a 4º C. Esto indica que 4º C tiene una mayor frecuencia de agresio-

Tabla 9

La agresión basada en objetos en los grupos de niñas según el rango promedio.

CURSO	N	Md	M	Rango promedio	
AGRESIONES BASADAS EN OBJETOS	4º A	10	1,50	1,53	18,65
	4º B	13	1,00	1,33	13,77
	4º C	10	1,66	1,63	19,55
Total	33				

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

nes basadas en objetos en comparación con 4º A y 4º B. Además, los valores de mediana (Md) y media (M) también aumentan, lo que sugiere que, en promedio, los niños de 4º C muestran niveles más altos de agresión basada en objetos.

En resumen, la visión estadística dado que el valor de significancia es menor que 0,05, se puede decir que las diferencias en la agresión basada en objetos en niños entre los cursos 4º A, 4º B y 4º C son significativas y no se deben al azar; respalda la observación de que hay diferencias significativas en la agresión basada en objetos entre los cursos de los niños, y los datos del rango promedio refuerzan esta conclusión al mostrar una tendencia creciente de agresión a medida que avanzamos de 4º A a 4º C.

De la Tabla 9 destacamos es lo siguiente:

- En la distribución por curso. Se observa que el 4º C tiene el rango promedio más alto (19,55), indicando una mayor frecuencia de agresiones basadas en objetos en comparación con los otros cursos.
- De Mediana y Media. La mediana (Md) y la media (M) son similares en los tres cursos, lo que sugiere una distribución relativamente uniforme de las respuestas.
- Sobre la frecuencia de agresiones. Los valores de la escala muestran que las agresiones ocurren entre 'Nunca' y 'Pocas veces' (1 y 2 en la escala).

Tabla 10

Estadística de la prueba H para los grupos de niñas en agresiones basadas en objetos.

AGRESIONES_BASADAS_EN_OBJETOS	
H de Kruskal-Wallis	2,624
gl	2
Sig. asin.	,269

De la Tabla 10 destacamos:

- Estadística H: El valor de H de Kruskal-Wallis es 2,624, lo que indica que hay diferencias entre los grupos.
- Significancia: El valor de significancia asintótica (Sig. asin.) es de ,269, lo que significa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los cursos en cuanto a la frecuencia de agresiones basadas en objetos, ya que este valor es mayor que 0,05

De los datos de la Tabla 9 y 10, los datos sugieren que, aunque hay variaciones en la frecuencia de agresiones basadas en objetos entre los diferentes cursos de niñas, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Resultados relacionados con el objetivo específico 3

Tabla 11

Maltrato físico en los diferentes cursos de 4º en niños según el rango promedio.

CURSO	N	Md	M	Rango promedio	
MALTRATO_FISICO	4º A	12	1,68	1,73	19,42
	4º B	9	1,75	1,73	19,11
	4º C	13	1,62	1,60	14,62
Total	34				

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

En la Tabla 11, se presenta información sobre el maltrato físico en niños según el rango promedio. Los grupos de niños (4º A, 4º B y 4º C) muestran diferentes medias y medianas en relación con el maltrato físico. Por ejemplo, en el grupo 4º A, la mediana es 1,68 y la media es 1,73; observándose mayor rango promedio en este mismo grupo.

Tabla 12

Estadístico de la prueba H en los diferentes grupos de niños para el maltrato físico.

MALTRATO_FISICO	
H de Kruskal-Wallis	1,812
gl	2
Sig. asin.	,404

La Tabla 12 muestra el estadístico de la prueba H de Kruskal-Wallis para evaluar las diferencias entre los grupos en relación con el maltrato físico, donde el valor de significancia es 0,404, lo que indica que no hay diferencias significativas entre los grupos ya que el p valor obtenido es > 0,05.

Tabla 13*Maltrato físico en niñas en los diferentes cursos según el rango promedio.*

CURSO		N	Md	M	Rango promedio
MALTRATO_FISICO	4° A	11	1,87	1,80	19,09
	4° B	9	1,25	1,30	8,78
	4° C	10	1,62	1,67	17,60
	Total	30			

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces; Md= mediana; M = media.

La Tabla 13 nos indica que:

- 4° A.- Con 11 niñas, el rango promedio de maltrato físico es 19,09; con Md = 1,87
- 4° B.- De 9 niñas, el rango promedio es significativamente más bajo, con 8,78; con Md = 1,25
- 4° C.- Con 10 niñas, el rango promedio es 17,60; con Md = 1,62

más alto. La prueba H de Kruskal-Wallis confirma que estas diferencias son estadísticamente significativas.

4. VALORACIONES

Los resultados obtenidos en el primer objetivo específico que hace referencia a la exclusión social indirecta, nos indican que del total de 34 niños considerados en los tres cursos, aunque hay variaciones entre los cursos, encontrándose el mayor rango promedio en 4°B, no hay diferencias significativas, teniendo en cuenta los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis. Asimismo, del total de 33 niñas de los tres grupos, tampoco hay diferencias significativas, aunque el mayor rango promedio de exclusión social indirecta está en 4°A. Podemos afirmar que, no existe exclusión social indirecta entre los grupos, tanto de chicos como de chicas, ya que los resultados no están en la línea que indican Ortega et al. (2001) en la que una de las formas en las que el acoso escolar puede manifestarse es de la forma indirecta, y no aparece pocas veces según los datos de la mediana tanto en niños como en niñas, aunque la prueba de significación estadística es no significativa (H de Kruskal-Wallis). Además, podemos indicar que el acoso indirecto y relacional no aparece en el grupo estudiado tal y como indica la investigación de Muhopilah et al. (2020).

Tabla 14*Estadístico de la prueba H en niñas.*

	MALTRATO_FISICO
H de Kruskal-Wallis	7,742
gl	2
Sig. asin.	,021

En la Tabla 14 la H de Kruskal-Wallis tiene un valor de 7,742, lo que indica una variabilidad entre los grupos, ya que el p valor de la significación asintótica en menor de 0,05 es decir tiene el valor de 0,021, lo que sugiere que hay diferencias estadísticamente significativas en el maltrato físico entre los diferentes cursos.

La interpretación conjunta de estas tablas (13 y 14) sugiere que existe una diferencia en la experiencia de maltrato físico entre las niñas de diferentes cursos, siendo el curso 4° B el que presenta un rango promedio más bajo de maltrato y el 4° A con el rango promedio

En cuanto a la agresión basada en objetos, relacionada con el segundo objetivo específico, los resultados analizados en los niños indican que el rango promedio crece de 4º A a 4º C, existiendo un mayor rango en 4º C. Se puede afirmar que las diferencias en la agresión basada en objetos en niños entre los cursos 4º A, 4º B y 4º C son significativas y no se deben al azar; respalda la observación de que hay diferencias significativas en la agresión basada en objetos entre los cursos de los niños, y los datos del rango promedio refuerzan esta conclusión al mostrar una tendencia creciente de agresión a medida que avanzamos de 4º A a 4º C. En relación a las niñas, los datos sugieren que, aunque hay variaciones en la frecuencia de agresiones basadas en objetos entre los diferentes cursos de niñas, estas diferencias no son estadísticamente significativas. Por tanto, podemos señalar siguiendo a Serrano Díaz et al. (2018), que la agresión basada en objetos en relación con los resultados significativos en los niños es una de las dimensiones más reveladoras de acoso escolar entre los alumnos; aunque en el caso de los niños los valores de las medianas están comprendidos entre 1,33 y 1,83; pues según la escala tendría tendencia hacia nunca; constatando que no se cumple la relación agresión y acoso en la línea del trabajo de Kalliampis et al. (2022).

El último objetivo específico que tiene que ver con el maltrato físico, en cuanto a los niños, aunque se observa un mayor rango promedio en el grupo de 4º A, no se considera que haya diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según la prueba H de Kruskal-Wallis. Por su parte, entre las niñas, las estadísticas indican una variabilidad entre los grupos, lo que sugiere que hay diferencias estadísticamente significativas en el maltrato físico entre los diferentes cursos, siendo el curso 4º B el que presenta un rango promedio más bajo y el 4º A con el rango promedio más alto. Los datos analizados, no coinciden con los hallazgos de la investigación de Gómez-Galán et al. (2021), ya que, en nuestro estudio las chicas tienen un nivel de

significación según las pruebas estadísticas frente a los chicos sobre el maltrato físico, siendo los valores de sus medianas comprendidos entre 1,25 y 1,87 con tendencia por debajo de pocas veces.

Con respecto a las limitaciones del estudio realizado, se destaca la dificultad en la búsqueda y el acceso a algún centro educativo para la selección de la muestra de estudio y posterior aplicación de los cuestionarios. Una vez establecido el contacto, desde el centro educativo, la aplicación y posterior devolución de los cuestionarios se demoró más de lo previsto por motivos internos del mismo, hasta el mes de marzo no pudieron devolverlos cumplimentados. A pesar de este inconveniente, la colaboración desde el colegio fue muy buena, llegando a aplicar incluso más cuestionarios de los solicitados, con el objetivo de que participaran los tres grupos completos de 4º de educación primaria. Asimismo, cabe señalar como limitación que, aunque los objetivos que se trazan en esta investigación se han podido conseguir, los resultados no pueden generalizarse y aplicarse a otros grupos o centros educativos porque solo se pudo encuestar a alumnado del mismo centro educativo y no a una muestra representativa de alumnos y alumnas de 4º de educación primaria. También añadir, que no se hizo un análisis previo sobre los posibles programas o talleres que el centro educativo pudiera estar o no desarrollando en cuanto a cohesión grupal, habilidades sociales y resolución de conflictos, entre otros, que pudieran influir en las respuestas del alumnado. Teniendo en cuenta, como señala Bisquerra (2011), que el analfabetismo emocional puede ser el causante de situaciones de violencia, estrés y comportamientos de riesgo, entre otros. Además, La Ley Orgánica 3/2020, (LOMLOE) de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, establece entre sus principios generales el trabajo de la autoestima, la resolución de conflictos y la responsabilidad entre otros aspectos relacionados con educación emocional, por lo que, no es de

extrañar que podamos encontrar diferencias significativas en las respuestas de alumnado que trabaja las competencias emocionales en comparación con aquellos que no lo hagan.

En este sentido, podemos comentar a luz de los resultados analizados, que tanto en exclusión social indirecta, agresión basada en objetos y maltrato físico, la media (M) en los grupos gira en torno al 1,5 por lo que, el acoso a nivel grupal no está presente en estos grupos, aunque, las limitaciones de las pruebas estadísticas no detectan los diferentes indicadores de acoso investigados a nivel individual para cada niño o niña; siendo lo comentado una limitación de nuestra investigación. Por esto, consideramos que educar emocionalmente es una necesidad, como señaló Olweus (1991), desde el comienzo de sus estudios, la falta de empatía es un aspecto clave en relación al fenómeno del acoso escolar, entendiéndose que la falta de esta capacidad y de inteligencia emocional en general son factores de riesgo de problemas de convivencia y acoso escolar en los centros educativos.

Como propuestas de mejora, para un futuro estudio se recomienda aumentar la muestra y analizar grupos de diferentes centros educativos para poder comparar y establecer generalizaciones. Además, recoger información sobre diferentes programas, talleres, y/o actividades vinculadas a la mejora de la convivencia escolar y la prevención del acoso escolar. También, resultaría positivo poder vincular los resultados a un contexto concreto, para ello, conocer el entorno y los perfiles sociofamiliares del alumnado nos aportaría información relevante.P

5. REFERENCIAS

- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., y Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-667. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Cabezas Pizarro, H., y Monge Rodríguez, M. (2013). Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense. *Actualidades investigativas en educación*, 13(2), 245-264.
- Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 7.
- Cerezo Ramírez, M. F. (2019). Los protocolos de actuación con víctimas de acoso escolar: análisis de una normativa institucional. *Revista de psicología y educación*, 14(2), 167-172. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.181>
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la comunidad autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias (BOC), núm. 108, de 2de junio de 2011, pp.14385 a 14406. http://www.gobiernodecanarias.org/educación/web/servicios/convivencia_escolar / decreto- convivencia/
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L., y Alvaríño, M. (2023). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Informe del estudio realizado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, por impulso de la Fundación Cola Cao, con la colaboración de 15 Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. *chrome-extension://efaid-nbmnbbpcajpcglclefindmkaj/https://fundacioncolacao.org/files/investigacion/Informe_Estudio_Acoso_Escolar_Fundacion_ColaCao_UCM.pdf*

- García, P. L. R., Cantó, E. G., López, C. S., Miñarro, P. Á. L., y Martínez, A. M. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista iberoamericana de educación*, 55(3), 1-12.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/1599/2647>
- García-Martínez, S., y García-Zabaleta, E. (2024). El acoso escolar en España: revisión y análisis de los protocolos de actuación por comunidades autónomas. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (33), 193-217.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gómez-Galán, R., Mendoza-Muñoz, M., Arroyo-Girón, R., y Muñoz-Bermejo, L. (2021). Prevalencia de bullying en estudiantes de 12 a 16 años: conductas de acoso y conductas de acoso de género. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (17), 1-16. <http://dx.doi.org/10.33776/rev.%20e-motion.v0i17.5266>
- Hernández, R. M., y Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos*, 1(1), 30-40.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73. <https://doi.org/10.35362/rie1501121>
- Kaliampou, G., Katsigiannis, K., & Fantzikou, X. (2022). Aggression and bullying: a literature review examining their relationship and effective anti-bullying practice in schools. *International journal of educational innovation and research*, 1(2), 89-98. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v1i2.2655>
- Källmén, H., & Hallgren, M. (2021). Bullying at school and mental health problems among adolescents: a repeated cross-sectional study. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 15, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00425-y>
- Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 64, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Boletín Oficial de Canarias (BOC), núm. 152, de 7 de agosto de 2014, pp. 21133 a 21200. <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/ceipaguadulce/files/2014/08/LEY-CANARIA-DE-EDUCACION-NO-UNIVERSITARIA.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., y Sandín, B. (2020). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 77-95, doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990
- Medina Cascales, J. Á., y Reverte Prieto, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y

- grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18, 97-110.
- Muhopilah, P., Tentama, F., & Yuzarion, Y. (2020). Bullying scale: A psychometric study for bullying perpetrators in junior high school. *European journal of education studies*, 7(7), 92-106.
- Navarrete-Galiano, R. (2009). Los medios de comunicación y la concienciación social en España frente al acoso escolar. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 15, 335- 345.
- O'Higgins, J. (2020). Tackling bullying from the inside out: Shifting paradigms in bullying research and interventions: UNESCO Chair on Tackling Bullying in Schools and Cyberspace, Inaugural Lecture delivered on 7th October 2019 at Dublin City University. *International journal of bullying prevention*, 2(3), 161-169. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00076-1>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Problemas en la escuela del agresor y la víctima. Actos y efectos de un programa de intervención escolar. *Desarrollo y tratamiento de la Agresión en la infancia*, 17, 411-448.
- Orden 27 de junio de 2014, por la que se regula la gestión del conflicto de convivencia por el procedimiento de mediación en los centros educativos de enseñanza no universitaria de la comunidad autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias (BOC), núm. 130, de 8 de julio de 2014, pp. 17779 a 17798. http://www3.gobier-nodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/funciondirectiva_1415/te_ma_07/seccion_02_02.html
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404107>
- Ortega, R., Rey Alamillo, R. D., y Casas Bolaños, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102. <https://doi.org/10.15366/riee>
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Peer networks and the bullying phenomenon: Exploring the control-submission schema. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(4), 515-528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Rey Alamillo, R. D., y Ortega Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- Sanmartín, J. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia? *Diario de campo*, 40(6), 11- 30.
- Serrano Díaz, A., Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Courel-Ibáñez, J., Gómez-Mármol, A., y Valero-Valenzuela, A. (2018). Análisis de los niveles de acoso entre iguales y su relación con el nivel de actividad física en educación primaria. *Citius, Altius, Fortius*, 11(2), 37-48. <https://doi.org/10.15366/citius2018.11.2.005>
- Vélez, S. C., y Fernández, J. A. Á. (2018). Influencia de los observadores sobre la agresión y el sentimiento de maltrato escolar. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 173-187. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v10i2.1021>

6. ANEXOS

6.1. Anexo 1

CUESTIONARIO DE ACOSO ENTRE IGUALES (CAI)

(CAI)

NIÑO: NIÑA: CURSO:

Instrucciones: A continuación, encontrarás una serie de frases sobre formas de comportarse contigo que tienen otros chicos o chicas del colegio. Tu tarea consiste en marcar con una X el cuadrado que indique lo que a ti te ha ocurrido durante este curso y el anterior. A cada pregunta hay que dar solo una respuesta

1	Les prohíben a otros que jueguen conmigo	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
2	Me impiden jugar con otros niños y niñas	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
3	Les dicen a otros compañeros y compañeras que no esté conmigo o que no me hablen	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
4	Me dejan de hablar	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
5	Me pegan con objetos	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
6	Me amenazan con objetos	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
7	Me tiran cosas	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
8	Me pegan puñetazos	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
9	Me pegan patadas	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
10	Me pegan en la cabeza	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
11	Me tiran del pelo	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
12	Me ponen la zancadilla	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
13	Me empujan	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
14	Me pellizcan	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
15	Me amenazan que van a pegarme	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES

Muchas gracias por tu participación:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PERSPECTIVA DE LAS HIJAS Y DE LOS HIJOS SOBRE EL CONTROL PARENTAL

Álvaro Santana Hernández

Resumen

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los niños hoy en día es la falta o insuficiencia de control parental. Diversas investigaciones han mostrado cómo diferentes estilos de control parental afectan el bienestar emocional, social y académico de los niños. Esta investigación se centra en la importancia de considerar las opiniones y percepciones de los propios hijos sobre el control parental. En esta investigación, han participado 173 niños de quinto y sexto de primaria de colegios públicos. Se encontró que el 96,6% de los niños perciben un alto nivel de afecto parental, lo que favorece su autoestima y seguridad emocional. El estudio también reveló que un pequeño porcentaje de niños perciben hostilidad, indiferencia y rechazo por parte de sus padres, lo que puede tener efectos negativos en su desarrollo emocional y psicológico. Los resultados subrayan la importancia del afecto parental constante en el desarrollo y bienestar de los hijos. Es esencial que los padres practiquen regularmente la expresión de amor y afecto. La hostilidad, indiferencia y rechazo parental requieren intervención inmediata.

Palabras clave: *afecto, comunicación familiar, control parental, hostilidad, indiferencia, rechazo parental y parentalidad positiva.*

INTRODUCCIÓN¹

Uno de los principales problemas que presentan los jóvenes en la sociedad actual, es la falta o insuficiencia del control parental. Durante muchos años, ha habido distintas investigaciones que han averiguado el efecto que diversas modalidades de control parental tienen en el bienestar emocional, social y académico de los niños. Con este trabajo de Fin de Máster lo que se va a pretender es mostrar la relevancia de tomar en cuenta la opinión y

las percepciones que los propios hijos tienen respecto a las estrategias parentales, ya que esto va a proporcionar una visión interna valiosa que puede mejorar y orientar las prácticas de intervención y mediación familiar y comunitaria, fomentando relaciones más saludables y constructivas entre padres e hijos.. Barber et al. (2005), define el control parental como las tácticas y métodos que los padres emplean para moldear el comportamiento de sus hijos e hijas. El papel de los padres y madres en la crianza, formación y educación de sus hijos e hijas ha cobrado una importan-

¹ En este trabajo, se emplean términos inclusivos que abarcan tanto el género masculino como el femenino, sin perder de vista la idea original de inclusión.

cia insustituible. Esta relevancia se refleja en la creciente atención y análisis que se le da al control parental, entendido como las estrategias y prácticas que los progenitores emplean para guiar y orientar el desarrollo de sus descendientes. Este control parental ejerce de vital influencia en el proceso del crecimiento y el bienestar emocional y psicológico de los niños y adolescentes. Según Baumrind (1967), la forma en que los padres interactúan educa y establecen límites con sus hijos tiene un impacto profundo y duradero en su personalidad, comportamiento y salud mental, moldeando sus actitudes, valores y habilidades sociales a lo largo de su vida.

La crianza y el control parental son aspectos fundamentales que influyen de manera significativa en el desarrollo integral de los niños y adolescentes. En el estudio de Betancourt y Andrade (2011), se explica que el control parental tiene un impacto positivo en el comportamiento de los hijos cuando se utilizan estrategias de supervisión apropiadas y eficaces. Estas estrategias de supervisión involucran la orientación, el respaldo y el establecimiento de límites definidos, facilitando que los niños y adolescentes adquieran habilidades de autocontrol, responsabilidad y autonomía de forma progresiva y segura. Por otro lado, cuando los padres recurren a estrategias intrusivas y excesivamente restrictivas para controlar la conducta de sus hijos, esta forma de control parental puede asociarse negativamente con la aparición de problemas emocionales, comportamentales y de adaptación en los jóvenes.

Para Esteinou (2015), es fundamental equilibrar las funciones del control parental con la "parentalidad positiva", que implica mostrar calidez, humor, receptividad y respeto hacia los hijos e hijas, así como brindar apoyo. Se ha reconocido que los padres y madres pueden orientar a sus hijos e hijas hacia el cumplimiento de las directrices parentales; sin embargo, es crucial la manera en que se guía a los niños y adolescentes, ya sea de forma voluntaria o mediante coerción. Cuando los

hijos e hijas actúan voluntariamente, los padres y madres pueden ejercer su control de manera más benigna en comparación con un enfoque coercitivo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Importancia de la familia en los niños

Estévez et al. (2005), explica en su investigación que el entorno familiar es muy importante para el ajuste psicológico en los niños, debido a que hay distintas investigaciones previas que indican que un ambiente familiar negativo, en el que hay dificultades en la comunicación entre padres e hijos, representan uno de los factores de riesgo familiar más estrechamente asociados con el desarrollo de problemas de salud mental en los hijos, como la presencia de síntomas depresivos, ansiedad y estrés. Por otro lado, cuando la comunicación familiar es abierta y fluida, implica el intercambio de puntos de vista de manera clara, respetuosa, afectiva y empática entre padres e hijos, todo esto actúa como un poderoso factor protector ante los problemas de salud mental y tiene un impacto positivo en el bienestar psicológico del niño.

Del Barrio et al. (2009), expone que la crianza familiar es muy importante para poder prevenir la violencia de los niños en la infancia, ya que, se ha determinado que la familia es la que pone en práctica unas reglas claras y apropiadas, junto con una comunicación afectiva y cálida, estos son los dos métodos más adecuados para poder facilitar una socialización positiva en los niños.

Bodenman-Kehl (citado en Gimeno et al., 2004), señala que la competencia familiar desempeña un papel fundamental en el desarrollo y bienestar de los niños, ya que, esta se manifiesta como un componente integral en el que se engloban diversas estrategias como pueden ser la comunicación, la resolución de problemas, las respuestas afectivas,

el autocontrol, la cohesión y la adaptabilidad. Cada una de estas estrategias han demostrado ser unos indicadores muy sólidos tanto de la satisfacción en la pareja como del desarrollo positivo de los hijos.

Además, Rudolph y Zimmer-Gembeck (2014), añade que durante mucho tiempo se ha establecido una asociación entre las vivencias de los niños en el proceso de crianza y la cantidad de conflictos entre los padres presenciados en el hogar. Esta misma ha sido vinculada con la adaptación inadecuada tanto en la infancia como a lo largo de la vida. En particular, las conductas parentales negativas, como pueden ser el rechazo y la coerción, han sido correlacionadas con diversas dificultades conductuales y socioemocionales, incluyendo la ansiedad y la depresión. Estos mismos autores explican que los factores parentales de interés tienen relación con los síntomas depresivos y de ansiedad social que abarcan la hostilidad, la coerción, el rechazo, el apoyo, la calidez, la sobreprotección, el control psicológico y el conflicto entre los padres. Aunque los resultados no siempre son uniformes entre los estudios, todos estos aspectos de la crianza han sido asociados con la depresión y/o ansiedad social en la niñez y adolescencia.

Tal y como señala Carlson (2006), la familia proporciona a los hijos dos recursos claves: el tiempo y el dinero. El dinero les permite a los padres satisfacer las necesidades básicas diarias, como pueden ser la comida, ropa y hogar, también pueden poseer bienes materiales y experiencias que fomentan el desarrollo de los niños. Vivir en la pobreza, durante mucho tiempo, ha demostrado ser causa de problemas sociales, psicológicos y de desarrollo cognitivo. El tiempo compartido permite al padre suministrar calor, apoyo y supervisión a sus hijos, que son elementos fundamentales en la labor de crear una familia. Sin embargo, también es crucial destacar que el tiempo no garantiza automáticamente la presencia de calidez y es una condición necesaria pero no

suficiente para desarrollar vínculos estrechos entre padres e hijos.

Flouri (2010), determina en su revisión que los niños a los que le falta alguno de sus padres suelen tener tasas más elevadas de comportamiento delictivo en comparación con los que viven con ambos padres biológicos. Asimismo, aquellas encabezadas por madres solteras o padrastros, muestran una propensión significativamente mayor a la delincuencia. Por lo tanto, estos tienen un mayor riesgo de consumo a lo largo del tiempo. También, en esta revisión se muestra que la estructura familiar no estaba directamente relacionada con los síntomas depresivos entre los adolescentes, aquellos que residían con padres menos comprensivos mostraban tener tasas significativamente más altas de síntomas depresivos.

Rodríguez et al. (2011), en su libro "El libro de la Familia: un G. P. S. educativo" demuestra que la familia transmite una sensación de proximidad, llegando al punto de experimentar el deseo de estar unidos, comunicarse y compartir momentos cercanos. Cualquiera de estos sentimientos se puede llegar a manifestar en la vida diaria y, en ocasiones, llegan a competir con otras emociones como son el individualismo, los deseos, las metas y las opiniones. Es decir, se presentan numerosas situaciones en las que las decisiones, deseos u opiniones de los adultos entran en conflicto debido a que, aunque están afectivamente vinculados, poseen personalidades, preferencias y necesidades distintas, todas ellas en constante evolución.

Para Barahona et al. (2023), es muy importante la participación de la familia en la educación preescolar, argumentando que es fundamental para el desarrollo integral de los niños en aspectos cognitivos, socioemocionales y académicos. También, enfatiza la necesidad de tener una estrecha colaboración entre educadores, escuelas y familias para fomentar la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Se señala que esta colaboración puede transformar a los

padres en socios significativos en la educación de los niños en edad preescolar, lo que a su vez puede tener un impacto positivo y duradero en su desarrollo y aprendizaje.

Lamb (2010), la calidad de las relaciones dentro del núcleo familiar emerge como un factor de gran relevancia en el proceso de desarrollo de los niños. Un entorno familiar caracterizado por la calidez, la seguridad emocional y la expresión afectuosa establece las bases para el florecimiento integral de los niños. En este contexto propicio, los pequeños no solo experimentan un mayor bienestar emocional al sentirse amados y seguros, sino que también tienen la oportunidad de desarrollar habilidades sociales sólidas al interactuar con sus familiares en un ambiente de confianza y apoyo mutuo. Además, este ambiente afectuoso y seguro estimula el desarrollo cognitivo de los niños, proporcionándoles la estabilidad emocional necesaria para explorar su entorno, aprender de sus experiencias y desarrollar un sentido de autoconfianza y autonomía.

Asimismo, Bronfenbrenner (1979) en su libro "The ecology of human development: Experiments by nature and design" expone que la familia constituye el pilar fundamental en el desarrollo integral y el bienestar de los niños. En este entorno familiar, se les inculca una formación en valores que configura su personalidad y les brinda un fundamento ético para relacionarse con su entorno. Además, dentro del hogar, los niños encuentran el afecto y el soporte emocional indispensables para su sano crecimiento psicológico, lo que les permite explorar su identidad y expresar sus emociones de manera segura y constructiva. A su vez, la familia cumple un papel esencial al satisfacer las necesidades esenciales y afectivas de los niños, estableciendo un clima de seguridad y confianza que les permite desarrollarse plenamente. Es en este contexto donde reciben el respaldo y la guía necesarios para afrontar los desafíos que surgen en su vida, ya sea en el ámbito educativo, social o personal. En momentos de

adversidad, la familia actúa como un refugio seguro, ofreciendo consuelo, estímulo y soluciones prácticas para superar las dificultades.

Juraevna (2022), destaca en su artículo que la unión familiar ha sido reverenciada como sagrada a lo largo del tiempo, destacando la crianza de los niños tanto en el ámbito familiar como en el social como una función de suma relevancia. Se enfatiza el papel fundamental que cumplen los padres, cuyo deber y responsabilidad no solo aseguran el bienestar individual de los niños, sino que también contribuyen significativamente a la felicidad y estabilidad del núcleo familiar en su conjunto.

Marsh et al. (2020), sostienen que la falta de organización y estructura en el hogar familiar ha sido asociada con una amplia gama de resultados adversos en la infancia, que incluyen problemas emocionales y de comportamiento, así como dificultades en el desarrollo cognitivo y académico de los niños. Aunque factores como el nivel educativo de los cuidadores, el ingreso familiar y el tamaño del hogar están relacionados con niveles más altos de caos, este fenómeno se observa en todos los niveles socioeconómicos y sigue teniendo efectos negativos incluso después de tener en cuenta estos factores. Además, se ha demostrado que el caos doméstico no solo tiene efectos directos, sino que también puede influir en la relación entre otros factores de riesgo infantil y resultados adversos. Dada la importancia de la familia en el desarrollo y bienestar de los niños, comprender cómo el caos doméstico afecta a estos resultados es crucial.

Yap et al. (2014), aprecia en su estudio la importancia de prevenir y abordar tempranamente los trastornos del estado de ánimo y de la ansiedad, especialmente entre los jóvenes, y se señalan diferentes enfoques estratégicos para lograrlo, que abarcan desde los medios de comunicación hasta las escuelas y las familias. También, hace hincapié en el papel fundamental de los padres en la prevención de estos trastornos, dado que al-

gunos de los principales factores de riesgo están relacionados con el afecto familiar. Se identifican elementos de la crianza de los hijos que pueden ser modificados y que influyen en el desarrollo de la depresión y la ansiedad en los jóvenes, sugiriendo que las intervenciones focalizadas en la familia pueden tener un impacto positivo a largo plazo.

Rachmy (2021), menciona en su estudio que los padres juegan un papel importante en la formación educativa de los niños, tanto en el entorno familiar como en el escolar, destacando especialmente su labor en la transmisión de conductas positivas y principios éticos. También, sostienen que los padres desempeñan un papel crucial en el establecimiento de vínculos afectivos con sus hijos. Es fundamental que los padres se comprometan de manera seria en respaldar la educación y el desarrollo exitoso de sus hijos. A través de su involucramiento en la educación de los niños, los padres tienen la oportunidad de brindarles apoyo, fortalecer los lazos afectivos, ofrecer asistencia educativa y transmitir valores morales.

2.2. Parentalidad positiva

Capano et al. (2018), relata en su artículo que la parentalidad positiva fue promovida por la Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros, la cual aborda políticas de apoyo a la parentalidad positiva. La parentalidad positiva propone la implementación de un control parental fundamentado en el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación, el establecimiento de rutinas, límites, normas y consecuencias, así como el acompañamiento y la participación en la vida de los hijos.

López et al. (2015), resalta que la parentalidad positiva se refiere al trato adecuado y beneficioso que diferentes personas brindan, basado en su capacidad para amar, acoger, cuidar y tranquilizar. Esto implica proteger y fomentar buenos tratos que apoyen el desarrollo cerebral, cognitivo, emocional e

interpersonal. En esencia, la parentalidad positiva busca crear un entorno seguro y amoroso que favorezca el crecimiento integral del niño, promoviendo su bienestar en todos los aspectos de su desarrollo y estableciendo una base sólida para su futuro.

Rodrigo et al. (2010), explica que la parentalidad positiva implica que los padres actúen basándose solamente en el interés superior del niño, cuidándolo, desarrollando sus capacidades, evitando la violencia y proporcionando reconocimiento y guía, junto con el establecimiento de límites que favorezcan su desarrollo completo. El propósito de la parentalidad positiva es fomentar relaciones positivas entre padres e hijos, basadas en la responsabilidad parental, garantizando los derechos del niño en el entorno familiar y potenciando su desarrollo y bienestar. A su vez, estos autores hablan de que hay una serie de principios que forman la base fundamental para el ejercicio de una parentalidad positiva, estas son: relaciones afectuosas, ambiente organizado, estímulo y respaldo, valoración, formación y enseñanza sin violencia. Los vínculos afectivos cálidos actúan como una barrera de protección y, si se mantienen a lo largo del tiempo, generan aceptación y sentimientos positivos. En este sentido, se podría fomentar el fortalecimiento de los vínculos afectivos en la familia a lo largo de su desarrollo. El entorno estructurado ofrece orientación para aprender normas y valores, lo cual ayuda a establecer hábitos y rutinas para estructurar las actividades diarias. Esto proporciona al niño una sensación de seguridad a través de una rutina predecible y la implementación de límites necesarios. La estimulación y apoyo facilita el aprendizaje en el entorno familiar y educativo formal, buscando alta motivación y desarrollo de sus habilidades. Esto requiere conocer bien las características y capacidades de los hijos y dedicarles tiempo de calidad. El reconocimiento de apreciar sus relaciones, actividades y experiencias, así como sus preocupaciones y necesidades. Es esencial entender su perspectiva, escucharlos y valorarlos como

individuos con derechos completos. La capacitación de impulsar a los hijos a sentirse valiosos, protagonistas, competentes y capaces de influir con sus opiniones y acciones. Es importante crear espacios para la escucha, la reflexión y la explicación de los mensajes que llegan a la familia. La Educación sin violencia evita todo tipo de castigo físico o psicológico, eliminando así la posibilidad de que adopten modelos de interacción inapropiados y violentos de los derechos humanos.

Sánchez y Fariña (2022) argumentan en su estudio que la formación parental en los centros educativos es uno de los recursos más efectivos para proporcionar a las familias habilidades en parentalidad positiva. Para fomentar la parentalidad positiva, es fundamental también abordar aspectos relacionados con las etapas del desarrollo infantil, estrategias para relaciones saludables entre los miembros de la familia, un estilo educativo democrático y recursos que amplíen las redes de apoyo.

2.3. Conceptos básicos

González et al. (2012), detalla en su estudio que uno de los aspectos básicos usados en la familia es la discrepancia. Estas son las diferencias o desacuerdos que pueden emerger entre los miembros de una familia en relación con opiniones, valores, expectativas, decisiones o comportamientos. Además, este mismo autor añade que esta no es una constante inmutable, sino que experimenta variaciones a lo largo del ciclo de vida familiar, siendo común que aumente durante la adolescencia. Por lo tanto, aunque pueda estar relacionada con conflictos considerados normales, no toda discrepancia necesariamente indica disfuncionalidad.

Roa y Del Barrio (2001) destacan en su estudio sobre la crianza de la familia, algunos conceptos básicos como son el apoyo y el control. El apoyo se caracteriza por la baja aplicación de castigo físico, el uso de la argumentación por parte de ambos progenitores,

una comunicación efectiva y la expresión apropiada de emociones durante las interacciones entre padres e hijos. Se considera que el afecto, la sensibilidad y la confianza mutua son aspectos que forman parte del apoyo. Mientras tanto, el control se considera la dimensión de la crianza restrictiva controladora que se caracteriza por el uso de un estilo autocrático. El control se usa como una técnica de disciplina para forzar la obediencia y sometimiento del niño a la voluntad parental, generalmente se ha relacionado con problemas de conducta en el niño, como por ejemplo la baja independencia o autonomía.

Carrasco y Rohner (2013), en su artículo sobre la conexión entre la percepción de la aceptación parental y el bienestar psicológico de los niños se utilizan algunos conceptos básicos usados por la familia como son: poder interpersonal y prestigio. Carrasco y Rohner (2013, p.4) define el poder interpersonal como "el poder de una persona con la capacidad de influir en las opiniones o el comportamiento de los demás" y el prestigio lo define como "la percepción de autoridad, respeto o estatus que un miembro de la familia tiene en relación con los demás."

Carrasco et al. (2007), expone en su estudio dos dimensiones generales fundamentales para estructurar y conceptualizar los patrones de crianza: afecto y control. El afecto hace referencia a las muestras emocionales positivas que los integrantes de la familia comparten entre sí, abarcando sentimientos como amor, cariño, ternura, aprecio y conexión emocional. Mientras que el control la definen como la habilidad que tienen los padres o responsables legales de los niños para establecer límites, normas y disciplina con el propósito de dirigir el comportamiento de los hijos. A su vez, se involucra la supervisión, el establecimiento de reglas y la implementación de consecuencias para orientar el desarrollo y la conducta de los niños.

Cosgaya et al. (2008), relatan en su artículo que los diferentes roles parentales que se encuentran afectados por el conflicto interpa-

rental son: la disciplina, la calidad de afecto y la hostilidad. La disciplina en la mayoría de los estudios sobre el conflicto entre padres y las estrategias de crianza se han enfocado en la organización familiar, sugiriendo que los desacuerdos en las relaciones de pareja pueden tener un impacto perjudicial en la coherencia y la calidad de la crianza. La calidad de afecto es importante en los padres, debido a que cuando los padres tienen conflictos con regularidad con sus hijos, es común que estos reduzcan las muestras de afecto hacia sus hijos y recurran a métodos disciplinarios más estrictos, lo que puede llevar a un incremento en el riesgo de que los hijos desarrollen conductas antisociales, ansiedad, depresión y problemas de concentración. Por último, numerosos estudios han evidenciado que el conflicto entre padres está vinculado a niveles elevados de agresividad en las interacciones entre padres e hijos, a relaciones de apego inseguras, así como a comportamientos de ira y distanciamiento por parte de los padres, junto con sentimientos de rechazo.

2.4. Tipos de familia

Rodríguez et al. (2011), muestra en su libro los distintos tipos de familias que hay según los miembros, en la que podemos encontrar: familias biparentales, familias divorciadas, familias reconstituidas, familias monoparentales, familias homoparentales, familias de reproducción asistida y familias adoptivas. Las familias biparentales son aquellas en las que forman parte una madre, un padre y los hijos quienes residen en una misma casa. Las familias divorciadas son aquellas en la que los padres residen en viviendas distintas y sus hijos son cuidados por el padre, la madre o ambos progenitores. Las familias reconstituidas son la formación de nuevas parejas, después de experimentar un divorcio, un gran número de padres y madres divorciados optan por formar nuevas parejas en los últimos años. Las familias monoparentales son aquellas formadas por un solo progenitor, ya sea un padre o una madre, junto con uno o varios hi-

jos, históricamente estas familias solían surgir principalmente debido a la viudez de parejas, la partida de un padre del núcleo familiar o embarazos no planificados. Las familias homoparentales se tratan de un tipo específico de familia biparental en la que ambas figuras parentales comparten el mismo género, por lo que la familia puede estar compuesta por dos madres o dos padres. Las familias de reproducción asistida son aquellas parejas que se enfrentan a desafíos de fertilidad o esterilidad, estas eligen recurrir a la reproducción asistida, este método se refiere a un conjunto de técnicas biomédicas utilizadas para concebir nuevas vidas. En estas circunstancias, la experiencia de la maternidad se logra mediante procedimientos biotecnológicos, dando lugar a la formación de una familia. Y por último, las familias adoptivas son aquellas que eligen incorporar uno o varios niños provenientes de otra familia con el objetivo de atender a las necesidades de estos menores.

Vargas (2014), asegura que cada ser humano posee una unicidad intrínseca, y esta particularidad se refleja igualmente en las familias, incluso cuando comparten una estructura básica similar. La vida familiar es dinámica y está sujeta a transformaciones, que pueden ser motivadas tanto por las distintas etapas del ciclo vital como por la incidencia de eventos estresantes de importancia significativa. Dentro de este contexto, las formas familiares pueden presentar una amplia gama de variaciones, que van desde la familia extensa, caracterizada por la cohabitación de más de dos generaciones bajo un mismo techo, hasta la familia nuclear, compuesta por padres e hijos. Además, existen numerosas variantes intermedias, como la familia nuclear con parientes cercanos que viven en la misma área geográfica, la familia nuclear sin parientes próximos, la familia nuclear numerosa y la familia nuclear ampliada, que incluye parientes o personas adicionales. Asimismo, se encuentran la familia monoparental, encabezada por un solo progenitor y sus hijos, y la familia reconstituida, formada por dos adultos, al menos uno de los cuales tiene

un hijo de una relación anterior. Además, no debemos olvidar a las personas que viven sin la compañía de una familia tradicional y los equivalentes familiares, que son individuos que comparten un hogar sin formar una estructura familiar convencional. Este amplio espectro de posibilidades refleja la diversidad y la complejidad inherentes a las relaciones familiares en la sociedad contemporánea.

Sharma (2013), propone una nueva manera de clasificar la estructura familiar, tomando en cuenta una redefinición del concepto de "familia". Este nuevo esquema pretende abarcar la variedad de tipos de familia presentes en la sociedad actual. Se han definido varios tipos de familia y se han empleado términos inspirados en la física para etiquetarlos, con el propósito de facilitar su comprensión y memorización. Estos tipos son: proton, electron, nuclear, atom, molecular, joint y quassi.

Irueste et al. (2020), cuenta que la diversidad de tipos de familia presentes en la sociedad actual, abordando las familias pos-nucleares en contraste con las tradicionales familias nucleares, así como familias adoptivas, monoparentales y monomarentales, familias reconstituidas, familias homoparentales, y aquellas que recurren a técnicas de reproducción asistida.

2.5. Violencia filio parental

Según Pereira et al. (2017), en su estudio expone como hay distintas definiciones sobre la violencia filio parental, una de las primeras definiciones que se dijo es considerar este concepto como un síndrome reciente relacionado con la violencia familiar, el maltrato a los padres. También, este autor analizó los principales aspectos esenciales para poder definir la Violencia Filio-Parental (VFP), partiendo de su propia definición establecida en 2001. Señaló una serie de limitaciones que sería necesario mejorar en futuras propuestas: No se puede asegurar que todos los adolescentes que muestran comportamientos agresivos estén buscando control; existen

acciones que no pretenden causar daño. La percepción de abuso es subjetiva: algunos profesionales pueden interpretar la conducta del adolescente como abusiva, mientras que los progenitores pueden no hacerlo. No debería incluirse "cualquier acto", o debería requerirse una serie de acciones en un período de tiempo determinado.

Aroca et al. (2014, p.158), define violencia filio-parental como:

"aquella donde el hijo/a actúa intencional y conscientemente, con el deseo de causar daño, perjuicio y/o sufrimiento en sus progenitores, de forma reiterada, a lo largo del tiempo, y con el fin inmediato de obtener poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea, por medio de la violencia psicológica, económica y/o física"

Estos mismos autores muestran que los hijos que ejercen maltrato hacia sus padres utilizan tres formas de conducta: violencia psicológica, violencia económica y violencia física. La violencia psicológica se refiere a conductas que tienen como objetivo afectar los sentimientos y necesidades emocionales de una persona, lo que puede resultar en conflictos internos, frustraciones y traumas emocionales de larga duración. Por otro lado, la violencia económica implica acciones que restringen las oportunidades de ingresos o ahorro de los padres, tales como el robo, la venta o la destrucción de bienes, la acumulación de deudas y el uso indebido de tarjetas bancarias por parte de los hijos. En cuanto a la violencia física, se trata de acciones que pueden causar daño corporal, como heridas infligidas con objetos, armas o partes del cuerpo, incluyendo golpes, empujones y bofetadas. Es relevante destacar que todo tipo de maltrato físico también tiene repercusiones psicológicas y emocionales.

Para Abadías y Ortega (2018), resaltan en su artículo que no fue hasta el año 2005 cuando los medios de comunicación en España comenzaron a informar sobre una serie de eventos que parecían representar un fenó-

meno novedoso: la violencia de hijos hacia sus padres. Hasta ese momento, la violencia intrafamiliar se asociaba principalmente con el maltrato entre cónyuges o el maltrato de padres a hijos, por lo que este cambio aparente de enfoque generó cierta confusión entre los profesionales que se dedicaban al estudio de la violencia en la infancia y la adolescencia. Con este cambio en la percepción de la violencia intrafamiliar, nos referimos específicamente a la violencia ejercida por hijos hacia sus progenitores o adultos que ocupen su lugar, como abuelos, tíos y otros miembros de la familia extendida, lo que se conoce como Violencia Filio-Parental.

Según Gómez (2013), en España se ha observado un incremento en la violencia de los hijos hacia los padres en los últimos años, considerándola como una "lacría social". Esta autora sostiene que este aumento se debe en parte a la incapacidad de los padres para denunciar las conductas disruptivas de sus hijos. Este fenómeno puede ser atribuido a varios factores, incluyendo cambios en la estructura familiar, la falta de recursos y apoyo para abordar problemas de comportamiento, así como la falta de conciencia sobre cómo gestionar adecuadamente las situaciones de conflicto en el hogar. La dificultad para identificar y confrontar estas conductas problemáticas puede llevar a un deterioro en las relaciones familiares y a un aumento en la violencia intrafamiliar.

Por parte de Ibabe y Jaureguizar (2011), durante mucho tiempo, la investigación sobre el entorno familiar ha pasado por alto la violencia filio-parental (VFP), principalmente debido al secreto que las familias han mantenido en torno a este problema. A pesar de la falta de una definición empírica claramente establecida sobre la violencia filio-parental, la definición más utilizada es la de Cottrell (citado en Ibabe y Jaureguizar, 2011, p.265) "define la violencia filio-parental como cualquier acto de los hijos que provoque miedo en los padres para obtener poder y control y

que tenga como objetivo causar daño físico, psicológico o financiero a esto"

Martínez et al. (2015), describe en su estudio que los principales factores de riesgo para la violencia filio-parental son: factores individuales, factores familiares, factores escolares y grupo de iguales y factores comunitarios. En cuanto a los factores individuales, los adolescentes que ejercen VFP muestran una capacidad empática reducida, una tendencia hacia la impulsividad elevada, así como una baja tolerancia a la frustración y una autoestima disminuida. También se ha notado que la presencia de síntomas depresivos, sentimientos de soledad, malestar psicológico, insatisfacción con la vida y dificultades para expresar emociones o relacionarse emocionalmente están asociados con la VFP. Estos adolescentes suelen ser irritables, tienen dificultades para manejar la ira y tienden a actuar de manera egoísta, además de mostrar una capacidad limitada para la introspección y el autocontrol. Por otro lado, suelen tener un locus de control externo y, en algunos casos, también exhiben conductas antisociales fuera del ámbito familiar. Para los factores familiares, cuando se usa un método educativo democrático ha sido el que más estrechamente se ha vinculado con el ajuste emocional y conductual de los hijos, en contraste, la falta de consistencia en la disciplina, críticas evidentes, la presencia de conflictos parentales intensos y frecuentes, así como una escasa cohesión emocional en la familia, se han identificado como factores de riesgo frente a la VFP. Los estilos de crianza que comparten ciertas características con estos factores se han reconocido como antecedentes de la agresión de los hijos hacia los padres. Por consiguiente, varios autores resaltan que los estilos de crianza negligente, autoritario y sobreprotector o permisivo son propicios para generar dinámicas agresivas en el seno familiar, especialmente en el comportamiento de los hijos. Teniendo en cuenta los factores escolares y grupo de iguales los jóvenes que muestran un bajo desempeño académico, dificultades de aprendizaje, ausentismo esco-

lar frecuente, problemas de adaptación y una actitud negativa hacia la escuela existe una estrecha relación entre su comportamiento disruptivo en el entorno familiar y escolar, sugiriendo que la violencia en la escuela puede predecir la agresión hacia las madres. Respecto a sus relaciones con los padres, se observa una mayor propensión de estos adolescentes a asociarse con otros que también ejercen VFP o que enfrentan problemas similares de adaptación social, como la falta de amistades sólidas o la pertenencia a grupos antisociales. También, se señala la relevancia de los factores comunitarios como causas que originan o perpetúan la violencia, incluyendo entre estos elementos: la presencia de valores sociales violentos en las sociedades contemporáneas, la búsqueda de resultados rápidos y la tolerancia hacia comportamientos inaceptables. Estos factores, combinados con la exposición a la violencia en los medios de comunicación y el aumento del sexismo, fortalecen el hedonismo y el nihilismo, convirtiéndose en semillas de la violencia que también arraigan en el ámbito familiar.

Calvete et al. (2015), describe en su estudio como en ocasiones los niños agradan a sus padres, esto es debido La dinámica emocional dentro de la relación entre padres e hijos desempeña un papel crucial en la forma en que se manifiestan las conductas violentas. Cuando existe una carencia notable de afecto por parte de los padres hacia sus hijos, combinada con un clima familiar caracterizado por la hostilidad y la tensión, se crea un terreno fértil para la aparición de la violencia entre ambas partes. Esta falta de conexión afectiva puede generar resentimiento y frustración en los hijos, mientras que la presencia de hostilidad en el entorno familiar puede alimentar la escalada de conflictos y desencadenar respuestas agresivas. En este contexto, los hijos pueden recurrir a la violencia como una forma de expresar su malestar emocional y buscar una sensación de poder o control en un ambiente que perciben como adverso. Por lo tanto, la calidad de la relación afectiva entre padres e hijos es un factor fundamental

para considerar en la comprensión y prevención de la violencia filio-parental.

Molla y Aroca (2018), reseñan en su investigación que, para el maltrato de hijos hacia padres, se ha intentado identificar las distintas variables que pueden ayudar a comprender la dinámica que hay entre el agresor y la víctima, con un objetivo claro que es el de proporcionar una visión completa a través de un análisis en el que se consideren aspectos biopsicosociales y educativos. Sin embargo, los modelos explicativos existentes se enfrentan a desafíos para comprender el ciclo de violencia filio-parental, ya que suelen restringirse al paradigma al que pertenecen, lo que limita su capacidad para interpretar adecuadamente el fenómeno. En relación con el ciclo de la violencia filio-parental, se nota que a medida que el comportamiento del hijo o hija se vuelve más grave, los padres son más propensos a ceder para restablecer la calma. Esta actitud transmite al menor la sensación de que sus acciones son efectivas para conseguir lo que desean mediante la fuerza, mientras que los padres se acostumbran a someterse hasta que las demandas del hijo se vuelven insostenibles nuevamente.

Booth et al. (2024), aborda en su artículo la exposición de los niños a la violencia familiar y al maltrato infantil, destacando su impacto en el desarrollo y el bienestar. Se menciona que la exposición a la violencia familiar entre padres puede causar daño tanto directo como indirecto a los niños. Los factores contextuales, como la pobreza, el desempleo de los padres y el conflicto parental, se destacan como elementos relevantes para la seguridad dentro del sistema familiar. Se subraya la necesidad de incluir elementos en los cuestionarios que detecten estos factores contextuales para mejorar la detección y la precisión en la prestación de servicios.

2.6. Aspectos parentales negativos

Negrete y Moncada (2019), determinan con sus investigaciones que el impacto del

vínculo emocional de los padres en el desempeño académico de los niños ha sido abordado desde diversas perspectivas, con hallazgos consistentes. Algunos estudios sugieren que estilos parentales menos exigentes pueden correlacionarse con un mejor rendimiento académico. Además, se ha examinado el papel de las prácticas educativas familiares como impulsores del desarrollo infantil, concluyendo que la adquisición de habilidades para el éxito académico en los niños está estrechamente ligada a cómo los padres se comunican, disciplinan y muestran afecto hacia sus hijos.

A su vez, Clavijo et al. (2018), expone que el rechazo parental puede manifestarse de diferentes maneras, como la expresión de agresividad y hostilidad, lo que puede dar lugar a estilos parentales caracterizados por el control físico y verbal, así como también por la indiferencia hacia el niño. Además, el rechazo por parte de los padres puede originarse debido a una diversidad de causas, que incluyen desde dificultades personales o de salud mental de los padres hasta tensiones familiares o problemas en la conexión emocional entre padres e hijos.

Gracia et al. (2005) expone que la hostilidad parental implica una respuesta emocional interna de enfado, antipatía o resentimiento, mientras que la agresión se refiere a cualquier comportamiento físico o verbal que se lleva a cabo con la intención manifiesta de causar daño físico o psicológico.

Bradshaw (2005), menciona en su libro que el desarrollo saludable de los niños depende fundamentalmente del amor y la aceptación incondicionales por parte de sus padres. La carencia de afecto puede generar heridas emocionales profundas que repercuten negativamente en la autoestima y en las relaciones interpersonales.

Cano et al. (2020), determinan con su estudio que los niños que experimentan el rechazo por parte de sus padres, manifestado en la falta de afecto o en la hostilidad hacia

ellos, probablemente desarrollarán diversos problemas, como la hostilidad y la ira. Con este estudio se determinó que la percepción de una crianza cálida por parte del padre y de la madre se correlacionaba negativamente con la tendencia a atribuir hostilidad, y la percepción de una crianza cálida por parte del padre se asociaba negativamente con la ira, aunque esta última relación no fue significativa en el caso de la madre. Con este estudio se ha determinado que el rechazo parental percibido con problemas psicológicos en los niños, como la hostilidad y la dificultad para regular las emociones. También, se pudo observar una relación particularmente fuerte entre la percepción de críticas por parte de la madre y la ira en los niños, lo cual coincide con investigaciones anteriores que sugieren que la hostilidad o agresión percibida por parte de la madre puede tener un impacto mayor en el ajuste psicológico de los niños que la percibida por parte del padre.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Objetivos

Objetivo general:

Estudiar el control parental desde la visión de los hijos e hijas:

1. (Objetivo específico 1º). Investigar el afecto de los padres hacia sus hijos e hijas.
2. (Objetivo específico 2º). Detectar la hostilidad de los padres hacia sus hijos e hijas.
3. (Objetivo específico 3º). Analizar la indiferencia de los padres hacia sus hijos e hijas.
4. (Objetivo específico 4º). Descubrir el rechazo de los padres hacia sus hijos e hijas.

3.2. Participantes

El alumnado participante en la investigación es una muestra incidental del último ciclo de Primaria y se refleja en la tabla siguiente.

Tabla 1

Niños y niñas del colegio que ha participado en el estudio según curso y edad.

			Edad			
Curso			9	10	11	Total
5º	Sexo	Niños	Recuento	2	45	47
			% del total	2,1%	46,4%	48,5%
	Niñas	Recuento	5	45	50	
		% del total	5,2%	46,4%	51,5%	
	Total	Recuento	7	90	97	
		% del total	7,2%	92,8%	100,0%	
6º	Sexo	Niños	Recuento	0	44	44
			% del total		0,0%	57,9%
	Niñas	Recuento	2	30	32	
		% del total		2,6%	39,5%	42,1%
	Total	Recuento	2	74	76	
		% del total		2,6%	97,4%	100,0%
Total	Sexo	Niños	Recuento	2	45	44
			% del total	1,2%	26,0%	25,4%
	Niñas	Recuento	5	47	30	82
		% del total	2,9%	27,2%	17,3%	47,4%
	Total	Recuento	7	92	74	173
		% del total	4,0%	53,2%	42,8%	100,0%

En la Tabla 1 se puede observar como del total de la muestra, 173 niños/as (100%), 97 (56,07%) de ellos se encuentran cursando 5° de Primaria, mientras que 76 (43,93%) de ellos están cursando 6° de Primaria. De los 97 (100%) niños/as que están cursando 5° de Primaria, 47 (48,5%) son niños y 50 (51,5%) son niñas. De todos estos niños/as 7 (7,2 %) tienen 9 años, en la que nos encontramos 2 (2,1%) niños y 5 (5,2%) niñas, mientras que 90 (92,8%) tienen 10 años, en la que observamos a 45 (46,4%) niños y 45 (46,4%) niñas. Por otro lado, de los 76 (100%) niños/as que están cursando 6° de Primaria, 44 (57,9%) son niños y 32 (42,1%) son niñas. De todos estos niños/as 2 (2,6 %) tienen 10 años, en la que nos encontramos 0 (0%) niños y 2 (2,6%) niñas, mientras que 74 (97,4%) tienen 11 años, en la que observamos a 44 (57,9%) niños y 30 (39,5%) niñas. En el total de este estudio de 173 (100%) participantes, 91 (52,6%) han sido niños y 82 (47,4%) niñas; de los cuáles 9 años tienen 2 (1,2%) niños y 5 (2,9%) niñas, 45 niños (26 %) tenían 10 años y 47 niñas (27,2%) con 10 años; además, tienen 11 años 44 (25,4%) niños y 30 (17,3%) niñas.

Tabla 3
El Afecto recibido en los niños y niñas de sus padres.

		Afecto			Total	
		a veces	muchas veces	casí siempre		
Sexo	Niños	Recuento	3	33	55	91
		% dentro de Sexo	3,3%	36,3%	60,4%	100,0%
		% del total	1,7%	19,1%	31,8%	52,6%
Niñas	Recuento	3	33	46	82	
		% dentro de Sexo	3,7%	40,2%	56,1%	100,0%
		% del total	1,7%	19,1%	26,6%	47,4%
Total	Recuento	6	66	101	173	
		% dentro de Sexo	3,5%	38,2%	58,4%	100,0%
		% del total	3,5%	38,2%	58,4%	100,0%

3.3. Variables en el estudio

Tabla 2
Resumen de las variables del presente estudio.

INSTRUMENTO	VARIABLES
Sociodemográfico	curso, edad, sexo
Cuestionario control parental	afecto, hostilidad, indiferencia, rechazo

3.4. Instrumento

El instrumento de recogida de datos ha sido el Cuestionario de control parental (Del Barrio et al., 2014) con los factores afecto, hostilidad, indiferencia y rechazo; siendo los ítems medidos con la escala: 1 = Casi nunca verdad; 2 = A veces verdad; 3 = Muchas veces verdad; 4 = Casi siempre verdad.

4. RESULTADOS

Se desarrollan teniendo presente el orden de los objetivos de la investigación:

Resultados relacionados con el objetivo específico 1.

Según los datos de la tabla anterior la tendencia en afecto percibido por los niños y niñas por parte de sus padres es bastante alta (96, 6%), aunque deseamos destacar que el 3,5 % de los niños y niñas a veces reciben afecto (niños =3 y niñas = 3).

Tabla 4

Prueba de asociación para el Afecto percibido en niños y niñas de sus padres.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,335 ^a	2	,846
N de casos válidos	173		

Los datos de la Chi-cuadrado de Pearson (Tabla 4) nos indican que no hay asociación ya que el p-valor es > 0,05.

Tabla 5

El Afecto percibido de los padres según los hijos y hijas.

	Sexo	N	Rango promedio	Md	M	U	Sig.
Afecto	hijos	91	88,55	3,2500	3,1538	3589,500	,666
	hijas	82	85,27	3,1250	3,11,28		
	Total	173					

Nota: Valores de la escala: 1 = Casi nunca verdad; 2 =A veces verdad; 3 = Muchas veces verdad; 4 = Casi siempre verdad; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney.

En la Tabla 5 se refleja un p-valor > 0,05 no significativo para la U de Mann-Whitney en el Afecto en hijos e hijas; con valor de la mediana de 3,25 en hijos y en hijas 3,12 siendo el Rango promedio en hijas más bajo (Rango promedio = 85,27).

Resultados relacionados con el objetivo específico 2.

Tabla 6

La Hostilidad percibida en los niños y niñas de sus padres.

	Sexo		Hostilidad				Total
			casi nunca	a veces	muchas veces	casi siempre	
Niños	Recuento		16	62	10	3	91
	% dentro de Sexo		17,6%	68,1%	11,0%	3,3%	100,0%
	% del total		9,2%	35,8%	5,8%	1,7%	52,6%
Niñas	Recuento		28	46	8	0	82
	% dentro de Sexo		34,1%	56,1%	9,8%	0,0%	100,0%
	% del total		16,2%	26,6%	4,6%	0,0%	47,4%
Total	Recuento		44	108	18	3	173
	% dentro de Sexo		25,4%	62,4%	10,4%	1,7%	100,0%
	% del total		25,4%	62,4%	10,4%	1,7%	100,0%

En la Tabla 6 aparece que el 14,3% de los niños (n=13) perciben Hostilidad por parte de sus padres muchas veces y siempre; frente al 9,8% de las niñas (n=8) que la perciben muchas veces.

Tabla 7

Prueba de asociación para la Hostilidad percibida en niños y niñas de sus padres.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,420	3	,083
N de casos válidos	173		

Los datos de la Chi-cuadrado de Pearson de la tabla anterior nos indican que no hay asociación ya que el p-valor es $> 0,05$.

Tabla 8

Hostilidad según los hijos e hijas.

	Sexo	Nº	Rango promedio	Md	M	U	Sig
	hijos	91	94,93	1,3333	1,5513	3009,000	,026
Hostilidad	hijas	82	78,20	1,3333	1,3841		
	Total	173					

Nota: Valores de la escala: 1 = Casi nunca verdad; 2 = A veces verdad; 3 = Muchas veces verdad; 4 = Casi siempre verdad; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney.

En la Tabla 8 se refleja un p-valor $< 0,05$ significativo para la U de Mann-Whitney en Hostilidad siendo el rango promedio mayor en hijos que en hijas; con valor Md = 1,33 en ambos grupos.

Resultados relacionados con el objetivo específico 3.

Tabla 9

La Indiferencia percibida en los niños y niñas de sus padres.

			Indiferencia			Total
			casi nunca	a veces	muchas veces	
Sexo	Niños	Recuento	1	63	27	91
		% dentro de Sexo	1,1%	69,2%	29,7%	100,0%
		% del total	0,6%	36,4%	15,6%	52,6%
	Niñas	Recuento	0	68	14	82
		% dentro de Sexo	0,0%	82,9%	17,1%	100,0%
		% del total	0,0%	39,3%	8,1%	47,4%
Total		Recuento	1	131	41	173
		% dentro de Sexo	0,6%	75,7%	23,7%	100,0%
		% del total	0,6%	75,7%	23,7%	100,0%

En la Tabla 9 destacamos el nivel de Indiferencia percibida en niños (n = 27) un total del 29,7% de ellos y el 17,1% de las niñas (n=14) por parte de sus padres.

Tabla 10

Prueba de asociación para la Indiferencia percibida en los niños y niñas por parte de sus padres

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,858 ^a	2	,088
N de casos válidos	173		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,47.

La Tabla 10 nos refleja que el p-valor > 0,05 es no significativo.

Tabla 11

Indiferencia de los padres según los hijos e hijas.

	Sexo	N	Rango promedio	Md	M	U	Sig.
	hijos	91	94,47	1,8333	1,8645	3051,000	,037
Indiferencia	hijas	82	78,71	1,6667	1,7093		
	Total	173					

Nota: Valores de la escala: 1 = Casi nunca verdad; 2 =A veces verdad; 3 = Muchas veces verdad; 4 = Casi siempre verdad; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney.

En la Tabla 11 se refleja un p-valor < 0,05 significativo para la U de Mann-Whitney en Indiferencia (rango promedio, en hijas es menor que en los hijos).

Resultados relacionados con el objetivo específico 4.

Tabla 12

El Rechazo percibido en los niños y niñas de sus padres.

Sexo	Niños	Recuento	Rechazo				Total
			casi nunca	a veces	muchas veces	casi siempre	
			25	54	11	1	91
		% dentro de Sexo	27,5%	59,3%	12,1%	1,1%	100,0%
		% del total	14,5%	31,2%	6,4%	0,6%	52,6%
	Niñas	Recuento	33	42	7	0	82
		% dentro de Sexo	40,2%	51,2%	8,5%	0,0%	100,0%
		% del total	19,1%	24,3%	4,0%	0,0%	47,4%
Total		Recuento	58	96	18	1	173
		% dentro de Sexo	33,5%	55,5%	10,4%	0,6%	100,0%
		% del total	33,5%	55,5%	10,4%	0,6%	100,0%

Según los datos de la tabla anterior deseamos señalar el nivel de rechazo que perciben los niños frente a las niñas por parte de sus padres, siendo un 13,2% en niños (n=12) y 8,5% en niñas (n= 7).

Tabla 13

Prueba de asociación para el Rechazo percibido en los niños y niñas por parte de sus padres.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,035 ^a	3	,258
N de casos válidos	173		

La Tabla 13 nos indica que no son significativos los datos ya que la Chi-cuadrado de Pearson tiene un p-valor > 0,05.

Tabla 14

Rechazo percibido de los padres según sus hijos e hijas.

Sexo	N	Rango promedio	Md	M	U	Sig.
hijos	91	93,41	1,2500	1,4890	3148,000	,068
Rechazo hijas	82	79,89	1,2500	1,3624		
Total	173					

Nota: Valores de la escala: 1 = Casi nunca verdad; 2 =A veces verdad; 3 = Muchas veces verdad; 4 = Casi siempre verdad; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney.

En la Tabla 14 se refleja un p-valor $> 0,05$ no significativo para la U de Mann-Whitney en Rechazo (rango promedio, en hijas = 79,89 y en los hijos = 93,41).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación en la que han participado 173 niños y niñas se ha podido evidenciar en lo que respecta al objetivo 1, que la gran mayoría de los niños y niñas 96,6% perciben por parte de sus padres un alto nivel de afecto, esto es un aspecto bastante positivo para el desarrollo emocional de los menores, ya que, esto les va a permitir tener una buena autoestima que les va a permitir sentirse más seguros de sí mismo. Sin embargo, es muy importante destacar que hay pequeña proporción que reporta recibir afecto solo ocasionalmente. Esto es debido a la necesidad de una atención continua hacia la expresión de afecto por parte de los padres, ya que el afecto parental juega un papel crucial en la formación de la autoestima, la seguridad emocional y el bienestar general de los hijos e hijas. Los análisis de Chi-cuadrado de Pearson y U de Mann-Whitney no mostraron asociaciones significativas entre el afecto parental y el género de los hijos e hijas. Esto sugiere que el afecto parental no varía significativamente en función del género del hijo o hija. Álvarez et al. (2003) determina con su estudio que la dinámica del afecto, apoyo, supervisión y control parental no permanece estática, sino que se encuentra en constante evolución y negociación que afecta a los niños y niñas en el futuro. También, se tiene en cuenta la aportación de Yap et al. (2014), quienes destacan la importancia de prevenir y abordar tempranamente los trastornos del estado de ánimo y de la ansiedad, especialmente entre los jóvenes. Es crucial resaltar el papel fundamental de los padres en la prevención de estos trastornos, dado que algunos de los principales factores de riesgo están relacionados con el afecto familiar. Además, se identifican elementos específicos de la crianza de los hijos que pueden ser modificados y que

influyen significativamente en el desarrollo de la depresión y la ansiedad en los jóvenes.

Atendiendo al objetivo número 2, se puede apreciar como una proporción de niños y niñas perciben hostilidad por parte de sus padres, con un 14.3% de los niños y un 9.8% de las niñas reportando experimentarla muchas veces., esto es un aspecto muy preocupante que requiere una atención inmediata. Aunque no se encontraron asociaciones significativas entre el género y la percepción de hostilidad según el análisis de la Chi-cuadrado de Pearson, la prueba U de Mann-Whitney muestra que el rango promedio de hostilidad es mayor en hijos que en hijas, lo que indica una posible diferencia en la intensidad percibida de la hostilidad según el género. La hostilidad parental puede manifestarse de diversas formas, como críticas constantes, castigos severos o comportamientos agresivos, y puede tener efectos negativos en el desarrollo emocional y psicológico de los menores. Es crucial abordar las dinámicas familiares que pueden contribuir a la hostilidad parental, como el estrés, la falta de habilidades de crianza o los conflictos no resueltos, a fin de promover un ambiente familiar más seguro y afectuoso. Para Yoo y Ahn (2024), la influencia parental en el comportamiento agresivo de los niños es crucial. Los niños suelen imitar el comportamiento de sus padres, por lo que la hostilidad y la ira en los progenitores pueden contribuir a la agresión en los niños. Además, el pensamiento automático hostil, que implica una visión negativa y desconfiada del mundo, puede impulsar comportamientos agresivos en las personas. Es fundamental abordar estos aspectos cognitivos y emocionales para prevenir la agresión en los niños.

Por otra parte, Booth (2024), añade que la presencia de niños en entornos donde se produce violencia familiar y maltrato infantil tiene un impacto significativo en su crecimiento y salud emocional. Se destaca que la puede tener consecuencias negativas tanto directas como indirectas en los niños.

Además, siguiendo con el objetivo 3, tanto niños como niñas experimentan niveles de indiferencia por parte de sus padres, con un 29.7% de los niños y un 17.1% de las niñas reportando esta percepción. Aunque no se encontraron asociaciones significativas entre el género y la percepción de indiferencia según el análisis estadístico, el análisis de la prueba U de Mann-Whitney muestra que el rango promedio de indiferencia es menor en hijas que en hijos, lo que sugiere una posible diferencia en cómo se percibe la indiferencia parental según el género. La falta de atención y apoyo emocional puede tener efectos adversos en el desarrollo de la autoestima, la confianza en sí mismos y la capacidad para establecer relaciones saludables en el futuro. Es esencial que los padres reconozcan la importancia de estar presentes emocionalmente para sus hijos e hijas y se comprometan a mejorar la calidad de la interacción familiar.

Con lo que respecta al objetivo 4 una proporción de niños y niñas perciben rechazo por parte de sus padres, con un 13.2% de los niños y un 8.5% de las niñas reportando esta experiencia. Sin embargo, los análisis estadísticos no muestran asociaciones significativas entre el género y la percepción de rechazo. Tanto la Chi-cuadrado de Pearson como la prueba U de Mann-Whitney no revelaron diferencias significativas en el rango promedio de rechazo entre hijos e hijas. El rechazo parental puede manifestarse de diversas formas, como la falta de aceptación, el abandono emocional o la discriminación, y puede tener consecuencias devastadoras en la autoestima y el bienestar emocional de los menores. Es fundamental explorar las causas subyacentes de este rechazo y trabajar en estrategias para promover una relación más positiva y afectuosa entre padres e hijos. Cano et al. (2020) aporta una valiosa perspectiva sobre los efectos del rechazo parental en el desarrollo psicológico de los niños, destacando cómo la falta de afecto o la hostilidad por parte de los padres puede desencadenar problemas emocionales como la hostilidad y la ira. Este hallazgo es fundamental para contextualizar

los resultados de nuestra investigación, donde observamos que, si bien la gran mayoría de los niños y niñas perciben un alto nivel de afecto por parte de sus padres, una proporción significativa también informa sobre la percepción de hostilidad, indiferencia y rechazo.

En conclusión, los resultados de esta investigación subrayan la vital importancia del afecto parental constante en el desarrollo emocional y el bienestar general de los hijos e hijas. Es esencial que los padres reconozcan y practiquen regularmente la expresión de amor y afecto hacia sus hijos e hijas, ya que esto fortalece el lazo emocional y contribuye a cultivar una autoestima saludable en los menores. Por otro lado, la presencia de hostilidad, indiferencia y rechazo por parte de los padres hacia sus hijos e hijas es motivo de seria preocupación y requiere una pronta intervención. Los programas de apoyo familiar que se centran en mejorar las habilidades de crianza, promover una comunicación efectiva y abordar los conflictos familiares pueden ser recursos valiosos para mejorar la dinámica familiar y fomentar relaciones más saludables entre padres e hijos. Además, se destaca la relevancia de fomentar una comunicación abierta y respetuosa entre padres e hijos, donde se tengan en cuenta los sentimientos y las necesidades de ambas partes. Una comunicación efectiva puede prevenir y solucionar conflictos familiares, fortalecer el vínculo entre padres e hijos y promover relaciones familiares más cercanas y afectuosas. Por último, se sugiere realizar investigaciones adicionales para profundizar en las causas y consecuencias del afecto, la hostilidad, la indiferencia y el rechazo parental en el desarrollo y bienestar de los hijos e hijas. Un enfoque integral que considere las diversas dimensiones del control parental y sus efectos a largo plazo en la vida de los menores puede proporcionar conocimientos valiosos para el diseño de intervenciones efectivas y la promoción de relaciones familiares más saludables.

Por último, hay que destacar las principales limitaciones que ha tenido nuestra investigación. La participación de 173 niños y niñas no es lo suficientemente amplia como para realizar análisis detallados o extrapolar los resultados a una población más extensa. Asimismo, considerando que temas sensibles como la percepción de los hijos sobre el comportamiento de sus padres pueden verse afectados por sesgos de respuesta, es esencial reflexionar sobre cómo estos podrían influir en la fiabilidad de los resultados. Otro de los límites de la investigación no haber explorado las percepciones que los participantes tienen hacia los padres de manera individualizada, lo que podría haber proporcionado una comprensión más completa de las dinámicas familiares. Además, el sesgo de deseabilidad social podría haber influido en las respuestas de los participantes, especialmente en temas sensibles como ha sido la relación con sus padres. También es importante considerar el contexto específico en el que se recopilaban los datos, ya que las dinámicas familiares pueden variar según la cultura, el entorno socioeconómico y otros factores contextuales.

6. REFERENCIAS

- Abadía, A., y Ortega, D. (2018). La violencia filio-parental una aproximación sobre los recursos existentes en España para la reinserción del menor. *Derecho y cambio social*, 54, 1-17.
- Álvarez, J., Martín, F., Vergeles, M., y Martín, A. (2003). Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental. *Psicothema*, 15(2), 161-166.
- Aroca, C., Lorenzo, M., y Miró, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(1), 157-170.
- Barahona, Y., Ramírez, M., Sánchez, J. y Verdesoto, L. (2023). Importancia de la familia en el aprendizaje preescolar. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(3), 2835-2848. doi: 10.23857/pc.v8i3
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Barber, B., Stolz, H., & Olsen, J. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), 1-137.
- Betancourt, D., y Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista colombiana de psicología*, 20(1), 27-41.
- Booth, A., Guest, Z., Vuong, A., Von, H., Ralfs, C., & McIntosh, J. (2024). Child-reported family violence: a systematic review of available instruments. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(2), 1661-1679.
- Bradshaw, J. (2005). *Healing the shame that binds you: Recovery classics edition*. Health Communications, Inc..

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Calvete, E., Orue, I., Gamez-Guadix, M., & Bushman, B. J. (2015). Predictors of child-to-parent aggression: A 3-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 51(5), 663-676. doi: 10.1037/a0039092
- Cano, M. C., Rodríguez, F. J., León, S. P., & Contreras, L. (2020). Analyzing the relationship between child-to-parent violence and perceived parental warmth. *Frontiers in psychology*, 11, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2020.590097
- Capano, A., González, M. D. L., Navarrete, I., y Mels, C. (2018). Del castigo físico a la parentalidad positiva: revisión de programas de apoyo parental. *Revista de Psicología*, 14, (27), 125-138.
- Carlson, M. (2006). Family structure, father involvement and adolescent behavioral outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 68, 137-154. oi: 10.1111/j.1741-3737.2006.00239.x
- Carrasco, M. y Rohner, R. (2013). Parental Acceptance and Children's Psychological Adjustment in the Context of Power and Prestige. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 1130- 1137. doi:10.1007/s10826-012-9675-0
- Carrasco, M., Holgado, P. y del Barrio, M. (2007). Análisis de la estructura del cuestionario de comportamiento parental para niños (CRPBI) en población española. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24, 95-120.
- Clavijo, R., Palacios, M. D., Mora, C., y Villavicencio, F. (2018). Percepción de aceptación y rechazo parental de los hijos y su relación con las características de los padres. *Maskana*, 9(1), 1-11. doi: 10.18537/mskn.09.01.01
- Cosgaya, L., Nolte, M., Martínez, A., Sanz, M., y Iraurgi, I. (2008). Conflicto interparental, relaciones padres-hijos e impacto emocional en los hijos. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 29-40. doi: 10.1174/021347408783399561
- Del Barrio, V., Carrasco, M. A., Rodríguez, M. A., y Gordillo, R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 101-107.
- Del Barrio, V., Ramírez-Uclés, I., Romero, C., Carrasco, M.A. (2014). Adaptación del Child-PAR Q/Control: versiones para el padre y la madre en población infantil y adolescente española. *Acción psicológica*, 11(2), 27-46. doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990
- Esteinou, R. (2015). Autonomía adolescente y apoyo y control parental en familias indígenas mexicanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 749-766.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental*, 28(4), 81-89.
- Flouri, E. (2010). Father's behaviors and children's psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 30, 363-369. doi: 10.1016/j.cpr.2010.01.004
- Gimeno, A., Clemente, A., Cerviño, C., Meléndez, J. C., Berzosa, A. y Prieto, J. (2004). Valoración de la competencia familiar a partir de la percepción de padres, madres e hijos adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 57, 83-94.
- Gómez, M. (2013). La violencia de los hijos sobre sus padres: Causas y medios de prevención. *RES: Revista de Educación Social*, (16), 29, 1-5.
- González, F., Gimeno, A., Meléndez, J. y Córdoba, A. (2012). La percepción de la funcionalidad familiar: Confirmación de su

- estructura bifactorial. *Escritos de Psicología (Internet)*, 5(1), 34-39.
- Gracia, E., Lila, M., y Musitu, G. (2005). Recha-
zo parental y ajuste psicológico y social
de los hijos. *Salud mental*, 28(2), 73-81.
- Ibabe, I., y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué
punto la violencia filio-parental es bidi-
reccional? *Anales de Psicología/Annals of
Psychology*, 27(2), 265-277.
- Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S. & Delfe-
derico, F. (2020). New Family Configu-
rations: Types of Family, Functions and Fa-
mily Structure. *Revista Redes*, (41), 11-18.
- Juraevna, G. D. (2022). Psychological views
on the role of parents in raising children
in the family. *ACADEMICIA: An Interna-
tional Multidisciplinary Research Jour-
nal*, 12(10), 143-147. doi: 10.5958/2249-
7137.2022.00818.7
- Lamb, M. (Ed.). (2004). *The role of the father in
child development*. John Wiley & Sons.
- López, S., Calvo, J., y Pérez, O. G. (2015). Paren-
talidad positiva y formación experiencial:
análisis de los procesos de cambio fami-
liar. *REMIE: Multidisciplinary Journal of
Educational Research*, 5(3), 296-315.
- Marsh, S., Dobson, R., & Maddison, R. (2020).
The relationship between household
chaos and child, parent, and family outco-
mes: A systematic scoping review. *BMC
public health*, 20, 1-27.
- Martínez, M., Estévez, E., Jiménez, T. I., y Ve-
lilla, C. (2015). Violencia filio-parental:
principales características, factores de
riesgo y claves para la intervención.
Papeles del psicólogo, 36(3), 216-223.
- Molla, C., y Aroca, C. (2018). Menores que
maltratan a sus progenitores: definición
integral y su ciclo de violencia. *Anuario
de Psicología Jurídica*, 28(1), 15-21. doi:
10.1016/j.apj.2017.01.001
- Negrete, F., y Moncada, L. (2019). Vínculo
afectivo parental y rendimiento escolar.
*Analysis. Claves de Pensamiento Contem-
poráneo*, 24, 27-33.
- Pereira, R., Loínaz, I., Hoyo, J. D., Arrospide, J.,
Bertino, L., Calvo, A., Montes, Y. y Gutié-
rrez, M. (2017). Propuesta de definición
de violencia filio-parental: Consenso de la
Sociedad Española para el Estudio de la
Violencia Filio-Parental (SEVIFIP). *Papeles
del Psicólogo*, 38, (3), p. 216-223.
- Rachmy, D., Chirzin, M., Bashori, K., Suud, F. M.,
& Khairunnisa, N. Z. (2021). Parental enga-
gement on children character education:
The influences of positive parenting and
agreeableness mediated by religiosity.
Cakrawala Pendidikan, 40(2), 428- 444.
doi:10.21831/cp.v40i2.39477
- Roa, L. y Del Barrio, V. (2001). Adaptación del
Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-
M) a población española. *Revista Latinoa-
mericana de Psicología*, 33, 329-341.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M.L., y Martín, J.
(2010). Parentalidad positiva y políticas
locales de apoyo a las familias. *Orienta-
ciones para favorecer el ejercicio de las res-
ponsabilidades parentales desde las corpo-
raciones locales*. Madrid: FEMP
- Rodríguez, M. A., del Barrio, V. y Carrasco, M.
A. (2011). *El libro de la Familia: un G. P. S.
educativo*. Defensor del Pueblo Andaluz.
- Rudolph, J. y Zimmer-Gembeck, M. J. (2014).
Parent relationships and adolescents'
depression and social anxiety: Indirect
associations via emotional sensitivity
to rejection threat. *Australian Journal
of Psychology*, 66, 110-121. doi:10.1111/
ajpy.12042
- Sánchez, V. y Fariña, F. (2022). La parentalidad
positiva en las escuelas de madres y pa-
dres. *Revista de estudios e investigación en
psicología y educación*, 9, 103-117.
- Sharma, R. (2013). The family and family struc-
ture classification redefined for the cu-
rrent times. *Journal of family medicine and
primary care*, 2(4), 306-310.

- Vargas, H. (2014). Tipo de familia y ansiedad y depresión. *Revista Médica Herediana*, 25(2), 57-59.
- Yap, M., Pilkington, P., Ryan, S., & Jorm, A. (2014). Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 156, 8-23. doi: 10.1016/j.jad.2013.11.
- Yoo, S., & Ahn, H. (2023). Correlation between parental hostility and child self-control and aggression. *Healthcare*, 11, 1-11. doi: 10.3390/healthcare11172433

EL ACOSO ESCOLAR: VISIÓN DE LAS AMENAZAS, LA EXCLUSIÓN Y EL MALTRATO VERBAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA.

Beatriz Canillas Ramo pág. 11

LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL EN LOS Y LAS ADOLESCENTES.

Paola León Viera pág. 27

ANÁLISIS DE LAS CONDUCTAS DE ACOSO EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Débora de Jesús Hernández Santiago pág. 55

PERSPECTIVA DE LAS HIJAS Y DE LOS HIJOS SOBRE EL CONTROL PARENTAL.

**Álvaro Santana
Hernández
pág. 73**