

IPSE-ds

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

16

IPSE-ds

Revista de **I**NTERVENCIÓN
PSICO**S**Ocio**E**ducativa
en la **D**ESADAPTACIÓN
SOcial

Volumen nº 16, DICIEMBRE 2023

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.

Carme 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 2023. Volumen 16

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

DÍAZ HERNÁNDEZ, Ramón

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ESCUELA QUINTERO, Manuel

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

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

MOLERO RUIZ, Josep

Departament de Justícia - Generalitat de Catalunya

QUINTERO VERDUGO, MARIBEL

Jefe 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

ANGUERA ARGILAGA, Ma. Teresa

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

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: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Valeria Melián Domínguezpág. 11

LAS MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO Y SUS AGRESORES

Pastora Pérez Calvo y José Juan Castro Sánchez.....pág. 33

LA DISCAPACIDAD VISUAL EN NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS: UNA REVISIÓN

Álvaro Santana Hernández.....pág. 55

LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE LOS ADOLESCENTES Y SUS FAMILIAS

Miriam del Carmen Santana Rivero.....pág. 73

EL ACOSO ESCOLAR: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Valeria Melián Domínguez

RESUMEN

En los últimos años, el acoso escolar ha adquirido una relevancia cada vez mayor debido a sus devastadores impactos en la vida de los niños, niñas y adolescentes. Esta forma de violencia física, verbal o psicológica no solo afecta a la salud y el bienestar emocional de las víctimas, también pueden dejar secuelas de por vida en su desarrollo personal y social. El objetivo de este trabajo de revisión bibliográfica es analizar este fenómeno, así como identificar la bibliografía disponible sobre los diversos factores relacionados con él, como el papel de la víctima, el acosador o el testigo/observador, los factores de riesgo asociados, el papel de los docentes y la escuela y, por último, sus consecuencias. Para ello, se realizó una búsqueda en tres bases de datos: Dialnet, Scielo y Pubmed. De los 43 artículos seleccionados en la búsqueda, se incluyeron un total de 21 en la presente revisión. Desde esta perspectiva, este Trabajo de Fin de Grado presenta diversas perspectivas teóricas y conceptuales con el objetivo de obtener una comprensión integral del fenómeno que impacta la calidad de vida de las personas involucradas y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar dentro de los entornos educativos.

Palabras clave: acoso escolar, víctima, acosador, espectadores, consecuencias, factores de riesgo.

ABSTRACT

In recent years, school bullying has gained increasing relevance due to its devastating impacts on the lives on children and adolescents. This form of psysical, verbal, or psychological violence not only affects the health and emocional well-being of the victims, it can also leave lifelong consequences in their personal and social development. The aim of this literature review is to analyze this phenomenon and identify the available bibliography on various related factors, such as the role of the victim, the bully, or the bystander, associated risk factors, the role of teachers and the school, and finally, its consequences. For it, a search was conducted in three data-bases: Dialnet, Scielo and Pubmed. Out of the 43 articles selected in the search, only 21 were included in this review. From this perspective, this final degree project presents various theoretical and conceptual perspectives with the aim of obtaining a comprehensive understanding of the phenomenon that impacts the quality of life of individuals involved and the teaching- learning processes that take place at the schools.

Keywords: bullying, victim, bully, bystanders, consequences, risk factors.

1.- INTRODUCCIÓN¹

El presente trabajo de Fin de Grado pretende abordar la temática del acoso escolar dentro de las aulas de Educación Primaria. A pesar de que es un problema que siempre ha existido en nuestra sociedad, su intervalo de aparición parece aumentar en los últimos años.

Por medio de la realización de dicho trabajo se pretende realizar una revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión, con el fin de esclarecer el término acoso escolar o *bullying* y de conocer y analizar diferentes estudios y/o artículos relacionados con éste. También, se expondrá diferente información relacionada con la terminología de acoso escolar, como su aproximación a lo largo de la historia. Por otra parte, se tratará de profundizar en su concepto, así como señalar las características que puede sufrir el alumnado escolarizado que sufre acoso, describir sus fases y relatar los agentes implicados en él, entre otros. Por tanto, este trabajo, encaminado a realizar una revisión bibliográfica del tema tratado, nos permitirá adentrarnos en este fenómeno para arrojar luz sobre normas o estrategias como docentes, permitiéndonos analizar y describir este tema, así como detectar posibles situaciones de *bullying*. Donde las escuelas pueden actuar inmediatamente frente a ellos en nuestras aulas: es desde la etapa de Educación Primaria donde se deben trabajar todos aquellos valores como el respeto, la tolerancia, la empatía y el compañerismo. Este hecho reducirá con diferencia los casos de intimidación en la vida posterior, además de generar un clima y ambiente óptimo para la convivencia en el aula.

Nosotros, como docentes, debemos ser conscientes de las realidades que se están viviendo en el aula y esforzarnos por crear un clima óptimo de convivencia que ayude a

crear un ambiente de convivencia agradable y a prevenir situaciones de acoso escolar.

Según una publicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ONU, 2021), casi un tercio (32%) de los estudiantes habían sido acosados/as por sus compañeros/as en la escuela al menos una vez en el último mes, y la misma proporción se había visto afectada por la violencia física.

El acoso físico es más frecuente en muchas regiones, con la excepción de América del Norte y Europa, donde el acoso psicológico es más común. En muchas regiones, el acoso sexual es el segundo problema más común. Asimismo, tanto los estudiantes varones como las estudiantes mujeres se ven afectados por la violencia y el acoso escolar. En particular, se observa que el acoso físico es más frecuente entre los niños, mientras que el acoso psicológico es más prevalente entre las niñas. Además, el acoso en línea y por teléfono móvil también va en aumento, según el informe. Por otro lado, el alumnado que es percibido como diferente de alguna manera tiene más probabilidades de ser acosado. Según los estudiantes entrevistados, la apariencia fue el motivo más común de acoso, seguido de la raza, el origen nacional y el color de la piel.

En nuestro país, se mantiene una prevalencia de casi un 20%, en concreto un 16,8% entre el alumnado de quince años (Rusteholz y Mediavilla, 2022). Estos autores también exponen en su artículo que no hay evidencia de diferencias reveladoras (género, tipo de centro, entre otros), pero sí en relación con la Comunidad Autónoma del alumno o alumna.

Este problema es bastante serio, ya que puede tener consecuencias negativas a corto y a largo plazo en las personas que lo sufren. Las víctimas de acoso escolar pueden experimentar ansiedad, depresión, problemas de autoestima y otros trastornos mentales e incluso el suicidio. Además, el acoso escolar puede afectar no sólo a los/las estudiantes expuesto/as a él y los involucrados, sino también es posible que genere un impacto ne-

1) Se utilizan términos de género inclusivo, que abarcan tanto el masculino como el femenino. En esta ocasión, por razones prácticas, se ha empleado el masculino, considerando que siempre se hace referencia a ambos sexos.

gativo en el rendimiento académico y en la calidad de aprendizaje del alumnado.

Como nos confirma Irene (2010), una baja autoestima, depresión o ansiedad pueden ser consecuencias bastante comunes del *bullying*. No obstante, pueden también actuar como razones para tomar partido a la hora de acosar al otro, convirtiéndose en especies de señales o indicadores de cara al acoso escolar o *bullying*.

Por otra parte, al igual que las consecuencias individuales, el acoso escolar también puede afectar el clima escolar en general, creando un ambiente de hostilidad y violencia que no favorece en absoluto al proceso de enseñanza-aprendizaje propio de un aula.

En el caso de los docentes y tal como indican Suárez y Rodríguez (2021), se considera preciso otorgarles el suficiente poder con el fin de que no se alejen del problema, todo lo contrario, que lo manejen adecuadamente en términos de prevención e intervención, pero sobre todo lo más importante es sensibilizarlos sobre las consecuencias perjudiciales del *bullying* para con el desarrollo del alumnado, encontrando así alternativas innovadoras que enriquezcan la dinámica escolar tradicional, a la vez que modificarla para facilitar la convivencia.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo general

- Realizar una revisión bibliográfica narrativa en el que se analiza el acoso escolar.

1.1.2. Objetivos específicos

- Conceptualizar el término acoso escolar.
- Describir las diferentes modalidades del acoso escolar.
- Identificar el perfil del agresor o acosador.
- Describir el perfil de la víctima de acoso escolar.
- Señalar el tipo de testigo o espectador del acoso escolar.

- Identificar el papel del docente y de la escuela en el acoso escolar.
- Conocer los posibles factores de riesgo de ser víctima de acoso escolar.
- Analizar los factores de riesgo asociados al acosador o agresor del acoso escolar.

2. METODOLOGÍA

2.1. Estrategias de búsqueda y criterios de inclusión

Al ser una revisión documental de tipo narrativo la muestra ha estado formada de los artículos que se han extraído de las bases de datos:

- Dialnet desde 2011 a 2023
- Pubmed desde 2018 a 2023
- Scielo 2011 a 2023

2.2. Palabras clave

Español:

- Acoso escolar
- Niños
- Niñas
- Escuela

Inglés:

- Bullying
- School
- Children

2.3. Tipos de documentos seleccionados

- Artículos
- También se han manejado diferentes páginas *web* de instituciones de referencia, como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNICEF), el Gobierno de España y el Gobierno de Canarias.

2.4. Criterios de inclusión y exclusión

2.4.1. Criterios de inclusión

- Artículos que hablen sobre el acoso escolar
- Artículos en español
- Artículos en inglés

2.4.2. Criterios de exclusión

- Artículos duplicados
- Artículos que no tengan información sobre acoso referido a la escuela

Hemos contabilizado un total de 43 artículos y después de aplicar los diferentes criterios de exclusión hemos trabajado con los 21 artículos que se reflejan en la Tabla 1 que se presenta en el siguiente apartado.

3. DESARROLLO O MARCO TEÓRICO

A continuación, exponemos los resultados de los estudios seleccionados (41) en las diferentes bases de datos reflejados en la si-guiente tabla:

Tabla 1
Resultados de los estudios que sean han seleccionado en la revisión.

Autores y año	Población	Características del estudio
Irene Abril, I. (2010).	Estudiantes	Este artículo se centra en el fenómeno del acoso escolar o bullying, presentando su conceptualización, sus características y las cifras en nuestro país. Por otro lado, caracteriza a las víctimas y a los acosadores, así como a las diversas tipologías de acoso escolar que se pueden encontrar dentro de este fenómeno.
Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., y Bonet de Luna, C. (2011).	Estudiantes, Familias, profesionales	El artículo aborda el tema del bullying o acoso escolar, destacando que causa sufrimiento tanto a las víctimas como a los acosadores y espectadores. Se enfatiza la necesidad de abordar el problema como un asunto grupal y social, promoviendo la prevención. Se destaca la importancia de involucrar a los alumnos, familias y pediatras en el tratamiento y prevención del bullying desde el ámbito escolar. El objetivo es reducir los efectos negativos del bullying en la sociedad.
Ferreira, Y., y Reyes Benítez, P. (2011)	Estudiantes	El tema de esta investigación es el bullying o acoso escolar entre pares y su impacto negativo en los niños. El objetivo de la investigación es desarrollar un Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir el grado de bullying en un colegio particular de la zona sur de La Paz.
Nicolás Guardiola, J. J. (2011)	Estudiantes	El tema de este artículo es el acoso escolar, donde se explora el concepto, las características y las nuevas modalidades del acoso, como el ciberbullying. Se presentan las diferentes tipologías de acoso escolar y se analizan los actores involucrados, así como su incidencia en el entorno escolar.
Liu, J., y Graves, N. (2011).	Estudiantes	Este artículo proporciona una revisión del estado de la ciencia sobre el acoso escolar entre niños y niñas, incluyendo los principales conceptos teóricos sobre este fenómeno y sus puntos de vista respectivos sobre los factores predictores del mismo. Además, se busca resumir la evidencia empírica sobre los factores que lo predicen al igual que a la victimización, brindando estrategias de prevención.

Ávila Fernández, J. A. (2012)	Estudiantes, escuela, familia	Este artículo aborda la realidad escolar y la violencia en las escuelas, enfocándose en encontrar soluciones y alternativas que beneficien a los estudiantes y al sistema educativo en general. Se destaca el papel fundamental de la escuela como institución socializadora y transmisora de valores, junto con la familia.
Jansen, P. W., Verlin-den, M., Dommis-se van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jan-sen, W., y Tiemeier, H. (2012)	Estudiantes	El objetivo principal de este estudio es examinar la prevalencia y las disparidades socioeconómicas en el comportamiento de acoso escolar entre niños y niñas de la escuela primaria. Además, investigan si permanecer a un vecindario problemático se rela-ciona con el riesgo de sufrir o participar en este fenómeno social.
Delgadillo Guzmán, L. G., y Argüello Zepeda, F. J. (2013)	Familia, escuela	El tema de este trabajo es el bullying o acoso escolar y su dinámi-ca psicosocial en los individuos agresores y agredidos. Se exami-na desde la perspectiva de la psicología individual, considerando el papel de la familia, la escuela y la cultura en general.
Guerra Orona, R., Gutiérrez, J. M., y Pérez López, J. J. (2013)	Estudiantes	Este artículo reflexiona sobre el problema del acoso escolar y propone una explicación basada en las ideas de algunos espe-cialistas del comportamiento humano. Asimismo, relacionan el comportamiento violento del alumnado con el desarrollo social y psicológico. Advierte de la importancia de controlarlo mediante acciones ordinarias y cotidianas tanto en el ámbito escolar como en el familiar.
Marín Martínez, A., y Reidl Martínez, L. (2013)	Estudiantes	El tema de esta investigación es la elaboración de un instrumen-to para evaluar el hostigamiento escolar o bullying en una mues-tra de niños mexicanos. La investigación incluyó la participación de 839 niños, con edades comprendidas entre los 9 y 13 años. Se construyeron reactivos basados en dos criterios del constructo de bullying: frecuencia e intención de hacer daño.
Merayo, M. (2013).	Padres y madres, docentes, estudiantes	El objetivo de esta guía es brindar respuestas a algunas pregun-tas que los padres y madres pueden tener sobre el acoso escolar, ofreciendo información y pautas en el caso de verse involucrado en él.
Calderón, M., Durán Ramos, M. L., Rojas Delgado, M. C., y Amador Pineda, L. H. (2014)	Personas con disca-pacidad auditiva y visual	El tema de este artículo es el acoso escolar y la negación de la alteridad en el contexto educativo. Se basa en un proyecto de investigación que busca generar espacios de reflexión crítica sobre la convivencia escolar y la dinámica de relaciones entre pares, desde una perspectiva que promueva la construcción de sujetos y garantice el reconocimiento del otro, la inclusión y los derechos y libertades de los niños, niñas y jóvenes en el entorno educativo.
Capomasi, R. P. (2014)	Estudiantes	El tema de este texto es el acoso escolar, también conocido como bullying. Se aborda como una conducta hostil o perse-cutoria realizada por uno o varios niños contra otro, tanto física como psicológicamente. Se mencionan las causas del acoso escolar y sus consecuencias negativas, como problemas de inte-gración y posibles lesiones

Hidalgo- Rasmus- sen, C. A., y Martín, A. M. (2014)	Estudiantes	El tema de este estudio es analizar la relación entre las percepciones de violencia en el país y municipio, la inseguridad en la colonia y escuela, y el papel desempeñado en el bullying escolar (observador, víctima o acosador) en niños y adolescentes de México. Se investiga la posible conexión entre la violencia vinculada al narcotráfico y el fenómeno del bullying escolar en el país.
Polo del Río, M ^a . I., León del Barco, B., Felipe Castaño, E., y Gómez Carroza, T. (2014).	Estudiantes	El objetivo de este estudio es responder a diversas preguntas relacionadas con el fenómeno del ciberacoso en estudiantes de Educación Primaria en la Comunidad de Extremadura. Estas preguntas se relacionan con la prevalencia, el papel que juegan el género y la edad y cuáles son las consecuencias de este fenómeno
Enríquez Villota, M ^a . F., y Garzón Veásquez, (2015)	Estudiantes	Esta revisión bibliográfica define el fenómeno de acoso escolar o bullying, muestra sus posibles causas, manifestaciones en sus protagonistas, distingue los distintos tipos que se dan en el ámbito escolar y, finalmente, las consecuencias que tiene esta forma de violencia.
Pautatso, N. (2015).	Estudiantes	El tema de este artículo es el estudio de la intimidación y/o acoso entre niños en instituciones de educación básica en la región central de la Provincia de Santa Cruz, Argentina. El artículo presenta consideraciones teóricas sobre la intimidación y la violencia en las escuelas, así como datos específicos de la región en términos de comportamientos agresivos, las formas en que los niños originan dichas conductas y los lugares donde ocurren.
Watt, E., Fitzpatrick, C., Deverensky, J., y Pagani, L. S. (2015).	Estudiantes	Este estudio tuvo como objetivo verificar si ver televisión a la edad de veintinueve meses de edad, una actividad común en la primera infancia, se asocia prospectivamente con la victimización auto- informada a la edad de doce años.
Ruiz Cuéllar, G. (2016)	Familia, educadores	El tema de este libro es la prevención del bullying (acoso escolar) a través de la ciencia, la política y la práctica. Fue publicado en 2016 por la National Academy Press. Reconoce al bullying como un problema de salud pública que requiere acciones concertadas y atención de diversas partes interesadas, como padres, educadores, administradores de escuelas, profesionales de la salud, elaboradores de políticas y familias
Tagle López, E. G. (2016).	Estudiantes	El estudio se enfoca en analizar las causas, modalidades, participantes y consecuencias del bullying, adoptando una perspectiva interdisciplinaria desde la criminología y el Trabajo Social. Se exploran los aspectos teóricos y conceptuales que definen el fenómeno, y se establecen diferencias con otras formas de acoso como el ciberbullying y el grooming.
Uribarri Vázquez, M. (2016)	Estudiantes	El objetivo de este estudio es examinar el impacto del acoso escolar en la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), concluyendo que este alumnado tiene sentimientos de inadaptación e inadecuación, conduciendo al aislamiento, la exclusión y la deserción escolar.

Morales Ramírez, M. E., y Villalobos Cordero, M. (2017)	Estudiantes	El tema abordado en este artículo es el impacto del bullying o acoso escolar en el desarrollo integral y aprendizaje de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. El objetivo principal es analizar este impacto para promover estrategias de prevención e intervención en esta problemática. El estudio se llevó a cabo en la provincia de Heredia, Costa Rica, y se recopiló información a través de cuestionarios y entrevistas a 857 niños/as de preescolar, tercer grado y sexto grado.
Alvarado, H., Córdoba, D., Mesa, L., Turmequé, E., Narváez, D., Bastidas, Y., y Bautista, D. (2018).	Estudiantes, profesionales en enfermería	El tema del artículo es la función del profesional en enfermería en la atención del acoso escolar en niños, niñas y adolescentes. El artículo aborda el papel que desempeña el profesional de enfermería en la prevención, detección e intervención del acoso escolar en este grupo de población.
Luengo Latorre, J. A. (2018)	Estudiantes	El tema del artículo es la respuesta adecuada al fenómeno del acoso escolar y la responsabilidad que recae en toda la sociedad, no solo en los centros educativos. El artículo describe las responsabilidades específicas de los centros educativos en la prevención, detección e intervención del acoso escolar, así como las últimas líneas de trabajo y recursos utilizados para abordar integralmente este fenómeno.
Acosta, H. (2019).	Estudiantes	El propósito de este trabajo de investigación es examinar las razones y los resultados del acoso escolar, así como evaluar cómo sus efectos perduran a lo largo del tiempo. Además, el proyecto tiene como meta proporcionar recomendaciones prácticas para disminuir los niveles de acoso en las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York.
Alonso Montejo, M. M., Zamorano González, E., y Ledesma Albarrán, J. M. (2019)	Estudiantes	El tema es el acoso escolar, abordando su prevalencia creciente, las repercusiones que tiene sobre el alumnado que lo sufre y los objetivos de analizar y conocer las características de las víctimas y acosadores, sus problemas de salud, las características del ciberbullying y la eficacia de las intervenciones para prevenir el acoso
De la Plaza Olivares, M. y González Ordi, H. (2019).	Estudiantes	El tema principal del artículo de revisión es el acoso escolar. Se realiza una recopilación y sistematización de los principales factores de riesgo, factores de protección y las diversas consecuencias que sufren tanto la víctima como el acosador.
Moreno Bataller, C. B., Segatore Pittón, M. E., y Tabullo Tomas, A. J. (2019).	Estudiantes	Moreno Bataller, C. B., Segatore Pittón, M. E., y Tabullo Tomas, A. J. (2019). Estudiantes El objetivo de este estudio es evaluar la relación de la presencia de fenómenos de acoso escolar con aspectos como la empatía y la prosocialidad en niños, niñas y adolescentes.
Rawlings, J. R., y Stoddard, S. A. (2019).	Estudiantes	El estudio se centra en una investigación llevada a cabo para abordar el preocupante aumento de comportamientos agresivos en línea durante la pandemia del COVID-19. Su objetivo principal es realizar una evaluación más detallada de las investigaciones centradas en las tasas de prevalencia desde el año 2000 hasta el presente año.

Reyes Rojas, M., Jaimes Puentes, Y., y Bravo Suárez, A. P. (2019)	Estudiantes, familia	El tema del estudio realizado es la relación entre el bienestar infantil, el bienestar familiar y el clima escolar en niños de una escuela pública en Fundación, Magdalena. El estudio utiliza herramientas de medición como la Escala de Bienestar de los Miembros de la familia (FMWB) para evaluar el bienestar familiar, el Inventario de Bienestar infantil (IBI) para medir el bienestar infantil, y la Escala de Clima Social Escolar (ECLIS) para evaluar el clima escolar.
Marrugo Núñez, N., Chinchilla Oñate, C., y Morales OrtegaH. (2020)	Estudiantes, familia	El tema principal del texto es la violencia adolescente en los espacios educativos, específicamente el acoso escolar o bullying. El artículo destaca la preocupación de los Estados, educadores y padres de familia debido al aumento de casos de bullying en las escuelas de Colombia.
Tuero, E., Urbano Contreras, A., y Cervero, A. (2020)	Estudiantes, familia	El tema principal del texto es el clima escolar de convivencia y la percepción de los estudiantes de Educación Primaria y sus familias sobre las conductas violentas presenciadas y sufridas en el entorno escolar. Se destaca la importancia del contexto familiar en el desarrollo óptimo de los niños, junto con el papel significativo que desempeña la escuela en este sentido.
Mori, Y., Tiiri, E., Khanal, P., Khakurd, J., Mishina, K., y Sou- rander, A (2021).	Estudiantes	Este estudio realiza una revisión sistemática de la literatura sobre la percepción de la seguridad escolar. Se investiga la prevalencia, los factores asociados y las dificultades de salud mental relacionadas.
Suárez-Rocha D. C., y Rodríguez- Cárde- nas, D. E. (2021).	Estudiantes	El objetivo del estudio es analizar la percepción de los/as estudiantes observadores de acoso escolar en relación con este fenómeno. Se identifican cinco temas principales: la intimidación como forma de maltrato, los imitadores como víctimas, el ejercicio de poder, la normalización de la intimidación y la percepción de alternativas para resolver el problema.
Zhu, C., Huang, S., Evans, R., y Zhang, W. (2021).	Estudiantes	El objetivo de esta revisión sistemática es examinar de manera exhaustiva la situación global, los factores de riesgo y las medidas preventivas adoptadas en el mundo para combatir el ciberacoso entre niños, niñas y adolescentes
Augustine, L., Bjereld, Y., y Turner, R. (2022)	Estudiantes	El texto indica que tener una discapacidad y ser víctima de acoso escolar aumenta el riesgo de sufrir problemas de salud mental en el futuro
Morales- Salazar, S. A., Monteagudo- Sangama, J. M., y Arriola- Guillén, L. E. (2022).	Estudiantes	El objetivo de esta revisión bibliográfica fue determinar la influencia de las características dentolabiales en la aparición de casos de acoso escolar. Además, se encontró que la aparición de casos de acoso escolar estaba relacionada con perfiles faciales alterados, en especial con la maloclusión.
Moscoso, L. (2022)	Estudiantes	El tema principal del texto es el impacto de las intervenciones anti acoso en niños de escuelas primarias rurales, específicamente en el sur del estado de Florida, Estados Unidos. Se destaca la escasez de literatura que examine este tema en entornos rurales y se menciona la importancia de la intervención temprana y la educación familiar en la lucha contra el acoso escolar.

Rusteholz, G., y Mediavilla, M. (2022)	Estudiantes	El tema principal es el acoso escolar. En esta revisión, se estudia el impacto que tiene este fenómeno hacia el rendimiento académico de los estudiantes. Como resultados, indica que los estudiantes que han presenciado o sufrido acoso escolar tienen un rendimiento académico menor.
Salazar González, V. A., y Acevedo Alemán, J. (2022)	Estudiantes	El tema principal del texto es la violencia perversa, que se refiere a prácticas sutiles de agresión destinadas a destruir moral y psicológicamente a una persona. Estas prácticas incluyen palabras hirientes, mentiras, sarcasmo, humillaciones, manipulación, entre otros comportamientos agresivos que pueden ser imperceptibles en muchas ocasiones.
Sorrentino, A., Sulla, F., Santamato, M., di Furia, M., Toto, G. A., y Monacis, L. (2023).	Estudiantes	El objetivo de esta investigación fue proporcionar una evaluación detallada sobre las investigaciones realizadas sobre las tasas de prevalencia del ciberacoso. Además, se proporcionan algunas sugerencias para la promoción de programas de intervención y prevención contra el ciberacoso en contextos educativos.

A partir de los estudios expuestos en la tabla anterior, desarrollamos los siguientes apartados:

3.1. El acoso escolar o *bullying*

Según Armero Pedreira et al. (2011), el acoso entre iguales provoca una enorme preocupación social pues, pese a que no es una problemática nueva, se ha convertido en uno de los problemas más significativos al que se enfrentan los centros escolares en los últimos años, y, en general, todos los miembros de nuestra sociedad. Esto se debe a las consecuencias tan peligrosas que día a día observamos en nuestro entorno, como la muerte de las personas que son acosadas, convirtiéndose en una de las principales causas de suicidio infantil y juvenil.

En cuanto a la conceptualización del término acoso escolar, es en la década de los años setenta cuando el investigador noruego Dan Olweus (1998, p.25) explicó que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”. Este autor expone que las acciones negativas a las que la víctima se expone pueden variar. No obstante, estas siempre vendrán arrojadas por el interés de atormentar, dañar y

angustiar por parte del agresor o agresores. Por ejemplo, las acciones negativas pueden ser sin contacto físico ni verbal, simplemente con el uso de muecas o gestos con la intención de ofender, o, por el contrario, agresiones físicas como golpes, y verbales como insultos o bromas de mal gusto.

Capomasi (2014), menciona la desigualdad entre las tradicionales trifulcas infantiles y el *bullying*, y es que este último se caracteriza por la existencia de un desequilibrio entre los pares, acompañado de una reiteración de los actos y sistematicidad, y un disfrute por parte de quien acosa cuando el acosado siente vergüenza y rechazo. Asimismo, esta autora subraya que es necesario la existencia de más de una agresión, siendo imprescindible que se hayan dado una serie de acciones continuadas en el tiempo.

Guardiola (2011), por su parte, define el acoso escolar o *bullying* como el maltrato físico y/o psicológico que recibe un estudiante de forma intencionada y continua por parte de sus iguales. Éstos se comportan con él atrozmente, con el fin de asustar, dominar y reprimir a la víctima para conseguir un objetivo o por la mera satisfacción que les produce agredir y hacer daño al otro. En consecuencia, este autor asocia el acoso escolar con la tortura, siendo algo metódico y sistematizado, donde el acosador controla a la víctima

normalmente con el silencio, la ayuda de otros/as compañeros/as o la neutralidad.

De acuerdo con Salazar González y Acevedo Alemán (2022), en el momento en el que una persona se mete con otra de manera amistosa o bromeando, no se puede considerar ese tipo de comportamiento como *bullying* o acoso escolar, como tampoco se puede hacer cuando dos alumnos/as poseen el mismo nivel de fuerza, ya que no presentan esa relación que tanto caracteriza al acoso escolar, la relación de dominio, poder e intimidaciones necesarias para que se establezca este fenómeno. Por otro lado, los autores también mencionan las distintas manifestaciones a las que normalmente se asocia el *bullying* o la violencia escolar, entre ellas el maltrato físico (golpes, empujones, entre otros), ataques a la propiedad, abusos sexuales, intimidaciones y maltrato verbal.

Frente a esto, Marín Martínez y Reidl Martínez (2013) señalan la importancia de diferenciar el *bullying* de la violencia escolar, puesto que esta última implica la infracción de normas a través de comportamientos antisociales dentro y fuera de los centros escolares, como la disrupción en las aulas, la indisciplina, los conflictos entre docentes y alumnado, el acoso sexual, el vandalismo, y, por último, las extorsiones. Por esta razón, definen el acoso escolar o *bullying* como un tipo de violencia escolar que responde a unas características propias.

Otra definición es la que ofrecen Marrugo et al. (2020), apuntando que el *bullying* o el acoso escolar es un comportamiento perjudicial, premeditado y sistemático de agresión, intimidación, humillación, burla, difamación, coacción, aislamiento intencional, amenaza o incitación a la violencia, o cualquier forma de abuso psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos dirigidos a un niño, niña o adolescente por parte de uno o varios estudiantes que tienen una relación desigual de poder. Este comportamiento se repite de manera frecuente y prolongada en el tiempo. También puede ocurrir cuando los docentes acosan a los estudiantes o viceversa, mien-

tras el entorno escolar muchas veces observa sin intervenir, incluso, en algunos casos, participando en ello. En definitiva, el acoso escolar tiene consecuencias negativas en la salud, el bienestar emocional y el desempeño académico de los estudiantes, así como en el ambiente de enseñanza-aprendizaje y el clima general de la institución educativa.

Respecto a los estudios realizados hacia esta problemática en la última década, se observa una evolución; de medir simplemente la incidencia y el grado de intimidación a examinar las repercusiones emocionales de este injusto trato. Además, se ha comprobado que existen consecuencias devastadoras para el alumnado que es acosado. Algunas de ellas incluyen una baja autoestima, una percepción negativa de ellos mismos/as y relaciones inseguras con los demás. En consecuencia, se han establecido vínculos entre el acoso, los pensamientos suicidas y la depresión, así como se ha observado que algunos niños y niñas llegan a considerar autolesionarse o incidir en la violencia hacia los demás (Pautasso, 2015).

Por todo ello y tras observar las distintas definiciones y conceptos del acoso escolar o *bullying*, se pueden observar una serie de características comunes a esta problemática: en primer lugar, la existencia de distintas conductas respondiendo a distintos tipos como agresión verbal, física o psicológica, entre otras. El segundo lugar lo ocupa la intencionalidad de hacer daño al otro/a por parte del agresor/a, seguido de la existencia de unas conductas negativas que son producidas de forma sistemática y prolongada en el tiempo. En tercer lugar, debe encontrarse una situación de sumisión, inseguridad y falta de confianza en ella misma y en los demás por parte de la víctima. Por último, debe observarse ese desequilibrio de fuerza y poder entre el agresor/a y la víctima, siendo ésta última más débil y frágil.

3.1.1. Modalidades y tipos de acoso escolar

A día de hoy, existen diferentes formas de violencia asociadas al acoso escolar. En primer lugar, Tagle López (2016) menciona que la violencia física es una de ellas y consiste en acciones dirigidas contra el cuerpo de la víctima que provocan daño a su integridad. Esta forma de agresión puede manifestarse a través de golpes, empujones o el uso de objetos como armas para provocar lesiones y daño físico al receptor.

De igual manera, Guardiola (2011) describe en su artículo al acoso físico como aquel caracterizado por empujones, patadas y ataques con objetos. Además, en cuanto a su prevalencia, este autor indica que tiene más frecuencia en la etapa de Educación Primaria que en Educación Secundaria.

Por su parte, Liu y Graves (2011) refieren que el acoso físico es una agresión que resulta más visible y evidente, ya que involucra acciones físicas directas, como golpear o hacer tropezar a la víctima. Por otro lado, también hablan del acoso verbal, refiriéndose a él como aquellos actos en los que el agresor utiliza palabras y expresiones dirigidas de manera activa a la víctima, tales como insultos, calumnias y amenazas, con el objetivo de intimidarla y menospreciarla.

Las agresiones físicas se pueden dividir en dos tipos: directas, con acciones como pegar, empujar, amenazar o intimidar. Por otro lado, las indirectas se corresponden con acciones tales como romper, esconder o robar objetos de la víctima (Armero Pedreira et al., 2011)

El estudio realizado por Ávila Fernández y Núñez Sánchez (2012) muestra en sus resultados que entre los principales problemas de convivencia que se presentan en el entorno escolar, las situaciones más destacadas de violencia del alumnado son la agresión física seguida de la agresión verbal. Los abusos y actos violentos entre iguales ocurren tanto entre chicos como entre chicas, aunque con ciertas diferencias en su expresión. En el caso de los chicos, se observa que predominan las agresiones físicas con efectos más duraderos.

Por otro lado, en el caso de las chicas, la agresión verbal es la más común y se presenta de forma indirecta, como la exclusión social. Por esta razón, los autores concluyen que el género influye en la frecuencia y en los diferentes tipos de violencias entre iguales en el entorno escolar.

En segundo lugar, se presenta el acoso psicológico, social o relacional. El objetivo de este tipo de violencia es excluir a la persona y evitar que se una o forme parte de un grupo en diversas situaciones, ya sea en el comedor del centro educativo, durante los juegos deportivos en la hora del recreo o en cualquier actividad social y educativa en la escuela. En este caso, la víctima es ignorada y rechazada por sus iguales, quedando al margen y siendo totalmente excluida de la interacción social y participación en las actividades comunes, provocando un grave impacto en la autoestima y bienestar emocional de la víctima. (Acosta, 2019).

De acuerdo con Merayo (2013), el propósito de las agresiones psicológicas es debilitar emocional y psicológicamente a la víctima, mediante acciones que menoscaban su autoestima, como el desprecio, el trato degradante y las continuas faltas de respeto hacia su persona. De esta manera, aumenta su temor, miedo y terror hacia el agresor, un grupo o el entorno donde ocurren estas agresiones y situaciones. Algunas conductas que se engloban dentro de este tipo de agresión incluyen la intimidación, la ridiculización a través de burlas, las amenazas, el hostigamiento y el acoso al salir de la escuela. Todas estas acciones tienen como única finalidad afectar profundamente el bienestar psicológico de la víctima y generar un ambiente de constante temor y angustia en su vida.

Por otra parte, Cabezas (2012, citado en Enríquez Villota y Garzón Velázquez, 2015) menciona que existe otra forma de intimidación en el entorno escolar que involucra a los docentes y al alumnado. En ocasiones, este tipo de acoso se pasa por alto o se camufla como una exhibición de poder y autoridad. Esta situación se vuelve aún más grave, pues

el acoso entre iguales implica una relación semejante pues ocupan la misma posición, estudiantil en este caso, mientras que el problema entre el docente y el alumno/a se establece entre sujetos de diferente posición. Por esta razón, no es comparable, ya que la igualdad de fuerzas es prácticamente imposible. Sin embargo, aunque el/la estudiante también puede tener cierto poder, es el docente quien siempre tomará las decisiones. Asimismo, el autor señala que ciertos docentes se aprovechan de su posición de poder respecto a la del alumnado para abusar del que es "objeto" de su comportamiento. Estos/as estudiantes experimentan desaprobaciones injustificadas en los exámenes, un trato distante, mentiras, castigos e incluso pueden llegar a sufrir casos más graves, como es el acoso sexual.

Por último, cabe mencionar que, en la actualidad y como consecuencia de las nuevas tecnologías, el ciberacoso o *cyberbullying* ha adquirido una relevancia cada vez mayor en nuestra sociedad. Además, este tipo de acoso también provoca otros problemas de índole social, entre los que destacan la privacidad y seguridad personal, el seguimiento de la opinión pública, la perpetración nacional y los delitos grupales (Zhu et al., 2021). Por su parte, Sorrentino et al. (2023) concluyen en su estudio que, considerando la relevancia de promover e implementar programas destinados a combatir el ciberacoso, es fundamental abordar las actividades de prevención primaria y sensibilización sobre los peligros en la red para los niños, niñas y adolescentes tanto a nivel gubernamental como comunitario. En este sentido y dado el creciente uso de las redes sociales e Internet por parte de los jóvenes usuarios o "nativos digitales", las plataformas deben centrarse en definir y establecer prácticas claras contra este tipo de acoso.

Luengo Latorre (2018) expone ciertas características que diferencian el ciberacoso del acoso tradicional. Estas incluyen la ausencia de contacto directo y cara a cara entre el agresor y la víctima, la persistencia de los mensajes o acciones agresivas durante

períodos prolongados y la presencia de una audiencia no deseada y difícil de controlar y de acceder.

3.2. Participantes que intervienen

3.2.1. Perfil del agresor

El término acosador lo ocupa la persona que pone en práctica la violencia, es decir, quien ejerce el acoso escolar o el *bullying*.

Según Delgadillo et al. (2013), la persona que agrede se convierte en un modelo emocionalmente ambiguo del cual no se tiene una certeza completa de imitar su estilo de comportamiento hacia los demás. Entre las características que lo distinguen se encuentran las faltas de respeto, la audacia con la que actúa y su disposición de pasar por encima de las normas básicas de convivencia e integración social. Además, es bastante habilidoso a la hora de difamar públicamente a su víctima. Por otra parte, estas autoras diferencian tres tipos de carácter en este perfil: el dirigente, el obtenedor y el mixto dirigente-obtenedor. El primer tipo de individuo es caracterizado por ser dominante, agresivo y por mostrar poco interés hacia aspectos sociales y culturales. El segundo tipo se distingue por ser aquellos que, de manera consciente, toman en vez de dar. Por último, el tercer tipo se combina con las características de los dos anteriores, ya que el individuo se relaciona de manera agresiva, involucrando a sus relaciones y víctimas tanto en dominación como en manipulación.

De acuerdo con Tangle López (2018), el acoso escolar, conocido como *bullying*, ocurre tanto hacia hombres como hacia mujeres, pudiendo ser perpetrado por ambos sexos. Sin embargo, es más común que los acosadores sean varones, quienes a menudo utilizan estrategias basadas en la fuerza y en la intimidación.

Este autor expone que, dentro del maltrato, se pueden encontrar elementos de inocencia, pero también crueldad, y es en esta dualidad donde radica la complejidad de este problema social que parece no tener fin.

De esta manera, los acosadores utilizan amenazas y la fuerza para intimidar a la víctima, así como a los testigos u observadores, con el objetivo de someterlos y/o excluirllos socialmente. Por otro lado, señala algunas de las razones por las cuales el acosador actúa de esta manera tan cruel y dañina; en primer lugar, pueden recibir gratificaciones materiales como dinero, alimentos o artículos escolares. En segundo lugar, como ya se ha comentado anteriormente, pueden obtener satisfacción psicológica al creer erróneamente que transmiten respeto hacia los demás a través del miedo. Además, pueden aprovechar servicios gratuitos, como la realización de tareas.

Frente a esto, Guardiola (2011) diferencia una serie de rasgos que indican varias caracterizaciones pertenecientes al agresor o acosador: físicamente, acostumbran a ser fuertes y suelen manifestar conductas antisociales y efusivas, impulsivas. En cuanto a su personalidad, este perfil suele mostrar escasa o nula empatía hacia los demás, sobre todo hacia sus víctimas.

Armero Pedreira et al. (2011) apuntan que el acosador normalmente suele ser el líder del grupo, debido, en muchos casos, a su fortaleza física. En relación con el nivel académico, en general, no suele ser buen estudiante, tiende a repetir curso y, por tanto, son más grandes y maduros que el resto de los alumnos/as. Estos autores señalan que el agresor puede presentar signos de Trastorno por Déficit de Atención (TDAH) con impulsividad ya que no piensa en las consecuencias que conllevan sus acciones. Por otro lado, suelen actuar bajo impulsos y no saben resolver los conflictos de forma pacífica y adecuada.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Alonso Montejo et al. (2019), se observa que aquellos individuos que se dedican al acoso presentan dificultades significativas en su conducta y un deficiente equilibrio emocional a lo largo de su existencia. Además, señalan también que estos perfiles tienden a obtener peores resultados escolares que el resto del alumnado que no está implicado en el acoso escolar.

Por su parte, Guardiola (2011) señala que el perfil del acosador se corresponde con un perfil impulsivo, antisocial y con escasa empatía, siendo generalmente físicamente fuerte. Siguiendo a este autor, podemos diferenciar tres tipos diferentes de acosador o agresor:

- Acosador inteligente. Generalmente posee popularidad en el grupo, es su líder. Es una persona socialmente habilidosa, puesto que es capaz de manipular al resto del grupo clase a participar y fomentar el acoso escolar.
- Acosador poco inteligente. Muestra un comportamiento antisocial con los demás, manifestando un déficit en sus habilidades sociales. Además, intimida y acosa de forma directa, muchas veces debido a su falta de autoestima y confianza en sí mismo/a.
- Acosador víctima. Se corresponde con aquel que acosa a alumnos/as menores que él, y, a su vez, es acosado por alumnos/as mayores o puede ser víctima de acoso en su casa.

Según Ferreira y Reyes (2011), los agresores o acosadores molestan, golpean, amenazan, difunden rumores y/o acosan a sus víctimas. Además, ejercen presión a los demás para que se mantengan en silencio acerca de lo que ellos hacen y para que excluyan a sus víctimas del círculo social. Estas autoras también mencionan el deseo de poder que experimentan, lo que hace que desaparezca generalmente por completo su capacidad de empatía.

Referente a las consecuencias que sufre el acosador o agresor y de acuerdo con Uribarri Vázquez (2016), es importante considerar las consecuencias adversas que experimenta al obtener lo que desea de manera inapropiada. Esto puede llevar al desarrollo de una base moral y emocional negativa, lo cual podría aumentar la probabilidad de que se involucre en comportamientos delictivos y antisociales.

3.2.2. Perfil de la víctima

De la misma forma, el perfil de la víctima dentro del acoso escolar también suele tener un perfil característico.

De acuerdo con Salazar González y Acevedo Alemán (2022), la persona que es acosada tarda en darse cuenta de que está siendo objeto de una forma de violencia que afecta a su bienestar psicológico y que va en aumento. Al principio, puede interpretar los incidentes como problemas aislados, sin reconocer que está siendo víctima de una estrategia grupal destructiva. Estos autores señalan que este tipo de agresión es tan sutil y silenciosa que puede llegar a considerarse perversa.

Los resultados del estudio de Polo del Río et al. (2014) concluyen que entre los rasgos de personalidad que muestra la víctima, destaca una alta puntuación en neuroticismo, junto con altos niveles de ansiedad e introversión, determinando que el alumnado que sufre situación de acoso escolar se encuentra en clara situación de indefensión dentro del grupo. Por otro lado, este perfil experimenta un sufrimiento real que puede influir en su desarrollo psicológico, social y emocional. Además, vive sus relaciones interpersonales con un alto grado de timidez que, muchas veces, lleva al retraimiento y aislamiento social, produciendo alta tendencia a la introversión. Por el contrario, el estudio de Moreno Bataller (2019) muestra en sus resultados que la mayoría del alumnado víctima de acoso escolar presentó un nivel moderado de empatía, indicando cierta capacidad para entender y responder ante las experiencias afectivas de sus iguales, ya sea en el ámbito cognitivo como en el afectivo.

Irene (2010) afirma que, debido al ya mencionado desequilibrio de poder y fuerza, al menor que está siendo acosado le resulta difícil defenderse ya que el acoso es repetitivo e intencional. Según la misma autora, distintos estudios indican que la probabilidad de ser víctima de acoso escolar siendo chico o chica es similar. De esta manera, las chicas suelen ser acosadas mediante la propagación

de rumores o a través de comentarios o gestos sexuales. Sin embargo, los varones suelen ser acosados por sus iguales, generalmente hombres, a diferencia de las chicas, que pueden ser acosadas tanto por hombres como por otras mujeres.

Por su parte, Ávila Fernández y Núñez Sánchez (2012) señalan en su estudio que la descripción de las víctimas se corresponde con un perfil que suele presentar algún problema de salud, de complexión física débil, con bajo rendimiento académico, aislado socialmente y que es un claro ejemplo de intimidación. Por otro lado, estos autores destacan el factor edad a la hora de categorizar al alumnado dentro de este rol, ya que se estima que los agresores actúan, generalmente, contra alumnado de menor edad.

3.2.3. Perfil del testigo o espectador

La atención hacia el papel de los espectadores ha adquirido relevancia debido a su influencia en la perpetuación o inhibición de las conductas de acoso. Diversas investigaciones indican que su participación puede o bien aumentar el fenómeno, o por el contrario disminuirlo. Moreno Bataller et al. (2019) plantean en su estudio la necesidad de intervenir en apoyo de sus compañeros y compañeras victimizados para romper con la llamada "ley del silencio", que actúa envolviendo a todos/as en la indiferencia, la pasividad o la complejidad. Asimismo, en sus resultados, afirman que "la función de los espectadores es fundamental, es tanto que permiten dar visibilidad a fenómenos de acoso a través de sus actitudes y acciones" (Moreno Bataller, 2019, p. 128).

El estudio de Calderón Hernández et al. (2014) se refiere a los espectadores del acoso escolar como un perfil con una notable falta de liderazgo. Subrayan que es preocupante ver que el liderazgo positivo, que debería tener la capacidad de fomentar la socialización dentro del aula y detener los comportamientos violentos, no es evidente según la mayoría del alumnado.

Guardiola (2011) diferencia entre:

- Espectadores compinches. Amigos íntimos y ayudantes del agresor.
- Espectadores reforzadores. No acosan de manera directa, sin embargo, lo observan y aprueban.
- Espectadores ajenos. No intervienen y permanecen neutrales, permitiendo que continúe el acoso.
- Espectadores defensores. En algunos casos apoyan a la víctima.

Por su parte, Hidalgo-Rasmussen e Hidalgo-San Martín (2014) hacen referencia en su estudio a la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, señalando que, al ser partícipe de una situación de violencia dentro de su entorno, una persona puede imitar las acciones y conductas que observa, y, por tanto, presencia.

3.2.4. Papel del docente y la escuela

Los niños, niñas y adolescentes también cuentan con el valioso respaldo, prestigio y experiencia histórica de la escuela como institución social. Es esencial recordar que la escuela, más allá de transmitir conocimientos, cumple una función fundamental como institución socializadora, especialmente en sus primeras etapas. Es en este lugar donde el alumnado aprende a convivir y a relacionarse con los demás, cumplen reglas y normas de comportamiento, higiene, puntualidad, orden y respeto hacia los demás (Guerra Orona et al., 2013). Así pues, estos autores subrayan que es fundamental que en los centros educativos existan reglamentos claros y que se explique a todo el alumnado para que comprendan que están diseñadas en beneficio de ellos mismos. Por tanto, cada norma o regla tiene un valor determinado, y al entender su importancia, el alumnado puede adaptarse y respetar las directrices establecidas.

Como señala Ruiz Cuéllar (2016) en su libro, las instituciones educativas podrían evaluar la adopción de enfoques integrales que abarquen diferentes aspectos, como el

ambiente escolar, la promoción de conductas positivas, el desarrollo emocional y social del alumnado y/o medidas preventivas de violencia en un amplio sentido.

Por otro lado, Reyes Rojas et al. (2019) refieren en su estudio que un ambiente escolar favorable puede tener un impacto significativo en el bienestar emocional y social tanto del alumnado como de su familia. Además, concluyen que los docentes juegan un papel crucial en su bienestar, de hecho, en su estudio revelan que el bienestar subjetivo del alumno o alumna aumenta en la medida en que percibe un ambiente escolar positivo y favorable con los profesores y profesoras de su centro escolar.

Por su parte, Alvarado et al. (2018) ponen de manifiesto el papel de la enfermería ante el acoso escolar o *bullying*, destacando que, pese a que en el ámbito clínico se están implementando acciones de recuperación de salud, es fundamental la necesidad de crear planes de cuidado en el ámbito educativo y familiar con el objetivo de brindar intervenciones que estén dirigidas al diagnóstico oportuno, la sensibilización y la atención inicial del alumnado, sus familias y los docentes. Estos autores señalan lo esencial de contar con profesionales en enfermería dentro del entorno escolar que puedan desplegar sus habilidades para prevenir, detectar y abordar el acoso escolar, con el objetivo de generar un impacto positivo en la comunidad estudiantil. Asimismo, es importante que estos profesionales implementen estrategias educativas dirigidas a identificar y manejar el acoso tanto en el alumnado, como en padres y docentes. De esta manera, se establece una red de apoyo integral que contribuye a promover un ambiente seguro y respetuoso en la escuela, beneficiando a todos los implicados en el proceso educativo.

Por último, Rawlings y Stoddard (2019) apuntan en su revisión que es fundamental que los responsables del ámbito educativo y los profesionales de la salud trabajen conjuntamente para elegir y diseñar programas que aborden las influencias ecológicas de manera

efectiva. Esta colaboración permitirá desarrollar enfoques integrales y adaptados a las necesidades específicas de cada comunidad educativa, asegurando así el bienestar y el desarrollo saludable del alumnado en todas las etapas y niveles. De esta manera, al unir esfuerzos, podrán combinar su experiencia y conocimientos para crear intervenciones más sólidas y significativas, mejorando así el impacto de los programas en el ambiente escolar y en la salud del alumnado.

3.3. Causas y consecuencias del acoso escolar

El acoso escolar o *bullying* produce efectos negativos tanto para los perpetradores como para el entorno en general. Es importante destacar que tanto los acosadores como las víctimas pueden experimentar trastornos que afectan negativamente a su bienestar físico, psicológico y emocional, así como a su calidad de vida.

Las razones detrás de este fenómeno son diversas y complejas, ya que la sociedad existe varios factores de riesgo de violencia, como la exclusión social y la exposición a la misma a través de los medios de comunicación. De la Plaza Olivares y González Ordi (2019) indican algunos factores de riesgo que se deben observar y, por tanto, identificar, mostrados a continuación en la Tabla 2 y 3.

En el estudio de Moscoso (2022) en una escuela rural de Educación Primaria al sur de Florida, Estados Unidos, se encontró que el alumnado blanco, de mayor nivel económico y género masculino, mostraban una mayor tendencia al acoso escolar, excepto en el segundo grado. Esto sugiere un componente racial en el fenómeno, especialmente en lugares donde la raza y el estatus socioeconómico están directamente vinculados. Además, se observó que las tasas de acoso escolar en las áreas rurales superaron la media del condado.

Al respecto, Tuero et al. (2020) concluyen en su estudio que la influencia de los programas televisivos en la promoción de la violen-

cia es un tema relevante, ya que esta situación resalta la importancia de fomentar la alfabetización digital tanto en los centros escolares como en las familias, así como promover la comunicación y comprensión general. En relación a la edad, Watt et al. (2015) afirman que el hecho de pasar más tiempo viendo la televisión diariamente a los veintinueve meses de edad se relacionó con un mayor riesgo de ser víctima de acoso escolar por parte de sus iguales al llegar a sexto curso. Además, estos autores destacan la importancia de este período ya que marca una etapa crítica de transición hacia la escuela intermedia en el desarrollo del alumnado. Por su parte, Augustine et al. (2022) señalan en su revisión que muchos niños y niñas que sufren alguna discapacidad poseen actividades sedentarias dentro de sus hogares, como ver la televisión. Además, el alumnado que es acosado ve mucha más televisión que el que no lo es, y los que sufren Trastorno por Déficit de Atención o Hiperactividad (TDAH) tienen un riesgo alto a ser excluidos socialmente por sus iguales, provocando su inadaptación social.

Siguiendo a Jansen et al. (2012), los niños y niñas de familias socioeconómicamente desfavorecidas y los que acuden a escuelas en entornos desfavorecidos tienen un riesgo particularmente alto de estar involucrados en casos de acoso escolar o *bullying*. Los hallazgos de su estudio sugieren la necesidad de implementar de manera eficaz una prevención e intervención del acoso centrada especialmente en los niños y niñas desfavorecidos social y económicamente. Por otro lado, el estudio realizado por Mori et al. (2021) muestra en sus hallazgos la importancia de diferentes factores sociales, psicológicos y biológicos que contribuyen a una baja percepción de seguridad dentro del entorno escolar. Además, los resultados sugieren que los docentes, los miembros de la familia y los amigos desempeñan un papel clave para lograr que el alumnado se sienta seguro en la escuela.

En cuanto a sus consecuencias, el acoso escolar acarrea graves repercusiones no

Tabla 2*Factores de riesgo asociados a la víctima.*

-
- Ser parte de un grupo étnico o social minoritario
 - Ser extranjero, hablar otro idioma
 - Tener influencia genética o estilos educativos autoritarios
 - Vivir en un ambiente sobreprotector o, por el contrario, violento
 - Tener una orientación sexual distinta a la de la mayoría, como ser bisexual u homosexual
 - Tener un aspecto físico característico, como llevar gafas, tener sobrepeso...
 - Sufrir algún tipo de discapacidad, ya sea física o intelectual
 - Tener dificultades en el lenguaje o en su proceso de aprendizaje
 - Sufrir problemas de salud mental
 - Ser tímido o tener una autoestima baja
 - Tener dificultades para relacionarse con sus iguales
 - Centros escolares estropeados y masificados
 - Características negativas por parte del profesorado y su poco conocimiento hacia este fenómeno
-

Fuente: Elaboración propia.**Tabla 3***Factores de riesgo asociados al acosador.*

-
- Factores demográficos, siendo el acoso más prevalente entre chicos
 - Tener alta impulsividad, baja tolerancia a la frustración, altos niveles de agresividad o baja o escasa empatía
 - Influencia genética
 - Tener un estilo educativo autoritario y negligente
 - Entrenar la disciplina física
 - Convivir en un ambiente familiar conflictivo y/o violento
 - Tener problemas de comunicación familiar
 - Baja motivación académica o mala relación entre el docente y el alumno/a
 - Haber repetido curso o tener una influencia negativa de su grupo de iguales
 - Ser parte de un vecindario peligroso, inseguro y conflictivo
 - Tener gusto por la violencia vista a través de distintos medios o videojuegos
 - Poseer una falsa creencia del acoso escolar o bullying en la sociedad
-

Fuente: Elaboración propia.

solo para el agresor sino para todo el entorno escolar. Es importante destacar que tanto los acosadores como las víctimas pueden sufrir algún tipo de trastorno que impacta negativamente en su calidad de vida. De esta manera, “los psicólogos en la práctica clínica frecuentemente se topan con casos de niños,

adolescentes y adultos que sufren por consecuencia de haber sido objeto de estas nuevas formas de violencia” (Pautasso, 2015, p. 25).

Por su parte, Morales Ramírez y Villalobos Cordero (2017) señalan que cuando el alumnado experimenta sensaciones como malestar, tristeza, ira, dolor, miedo, daño emocional

y una baja autoestima que le afecta en todos los aspectos, indudablemente repercutirá en su proceso de aprendizaje, en concreto a su motivación y a las condiciones necesarias para desarrollar un aprendizaje significativo.

Según Ruiz Cuéllar (2016), las repercusiones de las conductas de acoso escolar no se limitan a corto plazo, sino que suelen tener un alcance prolongado en el tiempo. Además, no solo afectan a los niños, niñas y jóvenes que son objeto de acoso, sino también a los agresores y a los espectadores o testigos. Es por ello que las consecuencias abarcan diferentes aspectos, como la salud física y mental, incluyendo el estrés, la depresión, las tendencias suicidas, los problemas de autorregulación, los impactos cognitivos y el rendimiento académico, así como una mayor inclinación hacia otras formas de violencia y comportamientos delictivos, entre otros factores negativos.

Alvarado et al. (2018) aseguran que es fundamental tener en cuenta la previsión y diagnóstico de manera temprana de las alteraciones de salud mental que un menor puede experimentar tras sufrir situaciones de acoso escolar, ya que podría afectar su capacidad para establecer relaciones interpersonales adecuadas y la posibilidad de obtener buenos resultados académicos. Por esta razón, es necesario llevar a cabo un análisis exhaustivo de los determinantes sociales que podrían interactuar en la aparición del acoso escolar en la infancia y en la adolescencia. Además, los mismos autores concluyen que no solo se debe considerar la perspectiva de la víctima sino también la del agresor.

Finalmente, y de acuerdo con Morales Salazar et al. (2022), la ansiedad es una consecuencia del rechazo por parte de grupos de estudiantes que tratan a sus iguales de manera desagradable y hacen bromas sobre su apariencia. Esto conlleva a una baja puntuación en la calidad de vida relacionada con la salud, tanto física como psicológica o mental, déficit en su autoestima y problemas de salud mental. Por otro lado, Luengo Latorre (2018) añade que el trastorno de estrés pos-

traumático y la depresión son consecuencias ampliamente estudiadas y respaldadas por evidencia científica en la literatura relacionada con el fenómeno en cuestión. Además, el comportamiento suicida y las autolesiones no suicidas en adolescentes que anteriormente han sufrido acoso escolar, representan un importante problema de salud pública debido a su alta prevalencia y las consecuencias que tienen tanto para el individuo afectado, su familia y la sociedad en general.

4. CONCLUSIONES Y AUTOEVALUACIÓN

Destacamos del primer objetivo, definiendo el acoso escolar como el maltrato físico y/o psicológico que recibe un estudiante de manera continuada e intencionada por parte de uno o varios iguales. Este tipo de maltrato responde a una serie de características propias; la existencia de diferentes conductas de distintos tipos como verbal, física o psicológica, la intencionalidad de hacer daño, el desequilibrio de poder entre la víctima y su agresor y, por último, la situación de sumisión y falta de seguridad de la víctima (Capomasi, 2014; Guardiola, 2011; Marrugo et al., 2020). Por otro lado, Abril (2010) define el acoso escolar o *bullying* como una forma de violencia producida dentro del ámbito escolar, caracterizada por su repetición e intencionalidad.

En cuanto al segundo objetivo específico, se observan distintas clasificaciones. Por parte de autores como López (2016) y Guardiola (2011), se presenta el acoso físico como aquel dirigido al cuerpo de la víctima a través de empujones, golpes y/o ataques con objetos. Por otro lado, Pedreira et al. (2011) dividen las agresiones físicas en dos tipos: por un lado, las agresiones directas, como empujar, amenazar o intimidar, y por otro, las indirectas como romper, esconder o robar objetos a la víctima.

Asimismo, dentro de esta modalidad de acoso cabe destacar el estudio de Fernández y Núñez Sánchez (2012), ya que muestran en sus resultados que las situaciones más des-

tacadas de violencia dentro de las escuelas y centros educativos son la agresión física y la agresión verbal.

Otra modalidad o tipo de acoso escolar que se ha hallado en la búsqueda bibliográfica ha sido el acoso psicológico, social y/o relacional. Siguiendo la aportación de Acosta (2019), la víctima es ignorada y negada ante sus iguales por parte de su agresor, provocando así su exclusión y aislamiento social, y, de la misma manera, afectado a su autoestima, estabilidad y bienestar emocional. Por su parte, Merayo (2013) indica algunas conductas que pertenecen a esta modalidad, como la intimidación, la ridiculización mediante burlas o el acoso incluso al salir de la escuela. Por consiguiente, todas estas acciones tienen como único propósito causar un impacto negativo en el bienestar psicológico de la víctima y crear un entorno de miedo y ansiedad constante en su vida.

Por último, autores como Zhu et al. (2021) mencionan el acoso cibernético o *cyberbullying*, fenómeno que ha adquirido gran importancia en los últimos años debido a los avances tecnológicos y nuevas formas de relacionarse en Internet, un ejemplo son las redes sociales.

Del tercer objetivo específico destacamos que se ha descrito el perfil del agresor o acosador siguiendo diferentes autores y la literatura consultada prueba que este perfil, por lo general, se asocia al alumnado con características asociadas a una situación social complicada, físicamente de complejidad fuerte y que utilizan la fuerza y la intimidación frente a sus víctimas (Guardiola, 2011; Tagle López, 2018). Hay que mencionar, además, que las faltas de respeto, la audacia y su disposición de pasar por encima de las normas y reglas de convivencia son características propias de este perfil. Por su parte, Montejo et al (2019) afirman que este perfil tiende a presentar dificultades significativas en su comportamiento y un bajo equilibrio emocional.

En lo referido al cuarto objetivo, se ha descrito el papel de la víctima de acoso escolar.

Siguiendo a Salazar González y Acevedo Alemán (2022), la víctima puede tardar en reconocer que está siendo objeto de violencia y que esta última puede llegar a considerarse perversa por su aspecto sigiloso y sutil. Por otro lado, cabe mencionar el estudio de Polo del Río et al. (2014), en el que concluyen que este perfil suele mostrar altos niveles de neuroticismo, ansiedad e introversión, situándolos en una situación de indefensión frente al grupo clase. Además, sufren un impacto realmente negativo en su desarrollo psicológico, social y emocional, y son bastante tímidos.

En cuanto a la probabilidad de ser víctima de este tipo de acoso, Irene (2010) argumenta que es similar en niños y niñas. Sin embargo, ellas suelen ser acosadas mediante la difusión de rumores o comentarios de índole sexual, mientras que los varones suelen ser acosados por otros hombres. Físicamente, acostumbran a ser débiles, y en el ámbito escolar, tienen un bajo rendimiento académico, acompañado de una notable exclusión social.

Del quinto objetivo específico, destacamos la atención hacia el papel de los espectadores que es fundamental debido a su influencia en la perpetuación o inhibición de estas conductas. Se debe mencionar que diversas investigaciones destacan que la participación de este perfil dentro de las situaciones de acoso escolar puede aumentar o disminuir este fenómeno. Por otro lado, el estudio de Moreno Bataller et al. (2019) resalta la importancia de intervenir en el apoyo del alumnado victimizado para romper con la denominada "ley del silencio", que envuelve a todos/as en la indiferencia y la pasividad.

En el sexto objetivo, destacamos que resulta crucial reconocer el importante papel de la escuela como institución socializadora en la vida de niños, niñas y adolescentes. Más allá de transmitir conocimientos, la escuela cumple una enseñanza fundamental en la enseñanza de habilidades sociales, valores y normas de convivencia. Es por ello que es esencial que los centros educativos cuenten con reglas claras y que sean explicadas

al alumnado para asegurar su comprensión y su posterior seguimiento (Guerra Orona et al., 2019). Por otra parte, el estudio de Reyes Rojas et al. (2019) postula que es necesario adoptar enfoques integrales que abarquen diferentes aspectos, como el ambiente escolar, la promoción de conductas positivas y el adecuado desarrollo social y emocional del alumnado. Un ambiente escolar favorable y una relación positiva entre docentes y estudiantes tienen un impacto significativo en el bienestar emocional y social del alumnado, al igual que de sus familias.

Del séptimo objetivo específico y en relación a los posibles factores de riesgo de ser víctima de acoso escolar, De la Plaza Olivares y González Ordi (2019) destacan aspectos como ser extranjero, tener un físico característico, sufrir alguna discapacidad o problema de salud mental, entre otros. Por otro lado, y en relación al último objetivo de este trabajo, este autor también describe algunos factores de riesgo asociados al acosador, como pertenecer a una familia o vecindario violento, tener poca o escasa empatía y tener problemas de comunicación familiar.

A continuación, plantearemos los posibles límites del presente trabajo de revisión bibliográfica que hemos realizado. Uno de estos límites podría considerarse la muestra del estudio de la literatura trabajada, ya que no es representativa, lo que podría resultar en una búsqueda insuficiente. Sin embargo, creemos que corresponde a los objetivos específicos planteados en este trabajo bibliográfico.

Para terminar, como posible aspecto de mejora, propondríamos promover la consideración de las implicaciones prácticas de los resultados obtenidos en los diferentes estudios o investigaciones. Sugerimos desarrollar estrategias de prevención, intervención o políticas educativas para abordar y erradicar el acoso escolar en los centros educativos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, H. (2019). El acoso escolar en las escuelas públicas de la Ciudad de Nueva York. *AULA: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 65(5), 39-47.
- Alonso Montejo, M. M., Zamorano González, E., y Ledesma Albarrán, J. M. (2019). ¿Qué saben nuestros niños de la escuela primaria sobre acoso escolar? *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 21(82), 121-129.
- Alvarado, H., Córdoba, D., Mesa, L., Turmequé, E., Álvarez, L., Quintero, L., Narváez, D., Bastidas, Y., y Bautista, D. (2018). Función del profesional en enfermería en la atención del acoso escolar en niños, niñas y adolescentes. *Revista colombiana de Enfermería*, 17(1), 65-74. <https://doi.org/10.18270/rce.v17i13.2406>
- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., y Bonnet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Augustine, L., Bjereld, Y., y Turner, R. (octubre, 2022). The role of disability in the relationship between mental health and bullying: a focused, systematic review of longitudinal studies. *Child Psychiatry and Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01457-x>
- Ávila Fernández, J. A. y Núñez Sánchez, L. (2012). Acoso escolar: Aportaciones del alumnado de educación primaria. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-25.
- Calderón Hernández, M., Durán Ramos, M. L., Rojas Delgado, M. C., y Amador Pineda, L. H. (2014). El acoso escolar como negación de alteridad. *Plumilla Educativa*, 13(1), 327-349.
- Capomasi, R. P. (2014). El bullying, la convención sobre los Derechos del Niño y la mediación escolar en Argentina. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 20, 1-13.
- De la Plaza Olivares, M., y González Ordi, H. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. *Revista de Victimología*, 9, 99-131.

- Delagadillo Guzmán, L. G., y Argüello Zepeda, F. J. (2013). El *bullying* una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 9(3), 65-80.
- Enríquez Villota, M^a. F., y Garzón Velásquez, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-232.
- Ferreira, Y., y Reyes, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o *bullying*. *Ajayu*, 9(2), 264-283.
- Guardiola, J. J. (2011). Acoso escolar. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 4(7), 1-8.
- Guerra Orona, R., Gutiérrez, J. M., y Pérez López, J. J. (2013). Somos únicos y estamos cambiando: el *bullying* entre niños y jóvenes. *Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano*, 2(2), 23-36.
- Hidalgo-Rasmussen, C. A., y Hidalgo-San Martín, A. M. (2014). Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en *bullying* en escolares mexicanos. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 767-779. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13215021214>
- Irene Abril, I. (2010). El acoso escolar. *Padres y maestros*, 335, 21-25.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse- van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., y Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12, 1-10.
- Liu, J., y Graves, N. (2011). Childhood bullying: a review of constructs, concepts and nursing implications. *Public Health Nursing*, 28(6), 556-568. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x>
- Luengo Latorre, J. A. (2018). Acoso entre iguales, las características de un fenómeno real: Líneas básicas de intervención. *Revista de educación e inspección*, 47(3), 1- 39.
- Marín Martínez, A., y Reidl Martínez, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario «Así nos llevamos en la escuela» para evaluar el hostigamiento escolar (*bullying*) en primarias. *Revista mexicana de Investigación educativa*, 56, 11-36.
- Marrugo Núñez, N., Chinchilla Oñate, C., y Morales Ortega, H. (2020). La violencia escolar, los manuales de convivencia y la protección integral del niño, niña y adolescente. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la información*, 5(1), 120-156.
- Merayo, M. (2013). Acoso escolar. Guía para madres y padres. CEAPA: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.
- Morales Ramírez, M. E., y Villalobos Cordero, M. (2017). El impacto del *bullying* en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-20.
- Morales-Salazar, S. A., Monteagudo-Sangama, J. M., y Arriola-Guillén, L. E. (2022). Influence of dentofacial characteristics on the appearance of self-reported bullying: a review. *Dental Medical Problems*, 59(4), 657-661.
- Moreno Bataller, C. B., Segatore Pittón, M. E., y Tabullo Tomas, A. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y «bullying». Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre educación*, 37, 113-134.
- Mori, Y., Tiiri, E., Khanal, P., Khakurd, J., Mishina, K., y Sourander, A. (2021). Feeling unsafe at school and associated mental health difficulties among children and adolescents: a systematic review. *Children*, 8(232), 1-18.
- Moscoso, L. (2022). Estudio longitudinal sobre las intervenciones antiacoso para estudiantes de primaria en una escuela rural. *Contextos educativos*, 30, 195-210.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. (Ed. J. Morata). Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1993).
- ONU Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,

- (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Pautasso, N. (2015). La intimidación entre los escolares y nuevas formas de violencia. *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, 15(2), 9-30.
- Polo del Río, M^a. I., León del Barco, B., Felipe Castaño, E., y Gómez Carroza, T. (2014). Cyberbullying en el tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 5-14.
- Rawlings, J. R., y Stoddard, S. A. (2019). A critical review of anti-bullying programs in North American elementary school. *Journal School Health*, 89(9), 759-780. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph20105825>
- Reyes Rojas, M., Jaimes Puentes, Y., y Bravo Suárez, A. P. (2019). Más allá del ambiente escolar: trazando huellas para el bienestar infantil y de la familia. *Duazary*, 16(2), 149-158.
- Ruiz Cuéllar, G. (2016). Preventing bullying through science, policy, and practice. *Investigación y Ciencia*, 68, 99-101.
- Rusteholz, G. y Mediavilla, M. (2022). El impacto del acoso escolar en el rendimiento académico en España. *Fundación Alternativas*.
- Salazar González, V. A., y Acevedo Alemán, J. (2022). La violencia perversa en contextos educativos: desafíos para el Trabajo Social. *Revista de trabajo social*, 96, 20-32.
- Sorrentino, A., Sulla, F., Santamato, M., di Furia, M., Toto, G. A., y Monacis, L. (2023). Has the COVID-19 pandemic affected cyberbullying and cybervictimization prevalence among children and adolescents? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 5825. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph20105825>
- Suárez-Rocha, D. C., y Rodríguez-Cárdenas, D. E. (2021). Significados de la intimidación escolar desde la perspectiva de los observadores. *Estudios Pedagógicos*, 68(2), 231-245.
- Tagle López, E. G. (2016). *Bullying: acoso escolar en la niñez*. *Trabajo social UNAM*, 11(13), 49-66.
- Tuero, E., Urbano Contreras, A., y Cervero, A. (2020). Convivencia y violencia en educación primaria: percepción del alumnado y sus familias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD.*, 1(1), 191-198.
- Uribarrí Vázquez, M. (2016). Acoso escolar como factor limitante en la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con trastornos del espectro autista. *Educación en Contexto*, 2, 296-312.
- Watt, E., Fitzpatrick, C., Deverensky, J., y Paganí, L. S. (2015). Too much television? Prospective associations between early childhood televieing and later self-reports of victimization by sixth grade classmates. *Developmental Behavioral Pediatrics*, 36(6), 426-433.
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., y Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: a comprehensive review of the global situation, risk factors and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 9(634909). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>

LAS MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO Y SUS AGRESORES

Pastora Pérez Calvo

Directora del DEMA de Gran Canaria servicio adscrito a la Red de Violencia de Género del Cabildo de Gran Canaria y el Instituto Canario de Igualdad gestionado por Cruz Roja Española.

José Juan Castro Sánchez

Profesor Titular del Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

RESUMEN

La preocupación por la violencia de género y por las consecuencias sociales y psicológicas que produce en las mujeres que la sufren, ha dado lugar a que en las últimas décadas se haya puesto de manifiesto el rechazo de organizaciones internacionales y de muchos países expresado a través de una prolífica actividad legislativa dirigida a la adopción de medidas, cada vez más específicas, de prevención y de protección a las víctimas.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las principales características que determinan el perfil socio-demográfico de las usuarias de los servicios de protección a las víctimas de violencia género, así como mostrar las variables que determinan el tipo de violencia que sufren, el contexto donde se manifiesta, y las variables personales que explican las conductas violentas y agravan las situaciones de riesgos.

Igualmente analizamos las características socio-demográficas de los agresores. El trabajo se realizó con una muestra de 496 mujeres, destacamos en la variable estudios se observan unos porcentajes muy igualados y la variable tipos de ingresos, donde el 43.7% no tienen ingresos propios o fijos, y el 25% tiene ingresos menores a 540€. En cuanto a los resultados de los agresores destacamos que presentan un alto consumo de alcohol y de otros tipos de drogas en un 52,6% de la muestra.

Palabras claves: Violencia de género, perfil víctima y agresor.

ABSTRACT

Concern about gender violence and the social and psychological consequent cesit produces in women who suffer it, have led to their ejection of international organizations and much country expressed through prolific legislative activity aimed at the adoption of increasingly specific measures for prevention and protection of victims.

The objective of this work is to analyse the main characteristics that determine the socio-demographic profile of the users of protection services for victims of gender violence, as well as to show the variables that determine the type of violence they suffer, the context in which manifests, that explaining violet behaviour and aggravate risk situations.

We also analysed the socio demographic characteristics of the aggressors. The work was carried out with a sample of 496 women, which light that in the studies variable there are very equal percent ages and they of income variable, where 43.7% do not have their ownor fixed income, and 25% have income less than €540. Regarding the results of the aggressors, we highlight that they have a high consumption of alcohol and other types of drugs in 52.6% of the sample.

Key words: Gender violence, victim and aggressor profile.

1. MARCO TEÓRICO

En la actualidad, la violencia contra las mujeres es reconocida como un problema prioritario de salud pública, constatado y declarado como tal por la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde hace más de dos décadas, ya que representa un atentado contra la salud e integridad física de las mujeres, que afecta muy gravemente también a su salud mental y que tiene serias consecuencias familiares, sociales y económicas, lo que aconseja que tanto el análisis del problema, como la intervención con las víctimas, se lleven a cabo desde una perspectiva multifactorial y pluridisciplinar.

En este punto, es importante destacar el esfuerzo realizado por los distintos movimientos, colectivos y organizaciones que ha permitido cambiar la consideración del problema, que ha pasado de tener un carácter meramente privado a considerarse un serio problema de carácter institucional, esfuerzo que se ha desarrollado en las últimas décadas y que se ha puesto de relieve tanto por su función social de concienciación, sensibilización y protección, como por la función del sistema educativo para la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre hombres y mujeres.

De ahí que hayamos de subrayar lo acordado en la Convención de la Organización de las Naciones Unidas, de 26 de julio de 2017, sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, en la que se reconoce que la violencia por razón de género contra la mujer constituye una forma de violación de los Derechos Humanos, así como los acuerdos del Consejo de Europa celebrado en Estambul el 11 de mayo de 2011, en los que se hizo explícita la importancia del papel de las Administraciones públicas en la implantación o puesta en marcha y coordinación de las medidas de prevención e intervención para erradicar este grave problema social.

A la hora de establecer una definición sobre violencia de género y de delimitar sus

diferencias, así como sus distintos tipos y sus características, ha de partirse de considerar que, como señala Romero (2004), el estudio, análisis y clasificación de este concepto tiene su origen inicial en la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres (1993) de la Organización de las Naciones Unidas, cuyo artículo 1 define la “violencia contra la mujer” como:

“todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada” (p. 1).

Como señala Bolaños (2011), desde una perspectiva psicológica, el fenómeno de la violencia que ejercen los agresores se puede explicar de dos maneras: una violencia expresiva, representada por el agresor que actúa por impulsos y sentimientos de ira, incapaz de mostrar afecto alguno; y otra violencia instrumental reflejada en el que planifica la estrategia y no siente remordimiento. A lo que Arnoso Martínez et al. (2017) añade al sexismo como un predictor de la violencia de pareja en la medida que comprende un conjunto de creencias y actitudes que discriminan a la mujer, que tienden a su minimización y a atribuirle la culpa de los conflictos y situaciones desfavorable o negativas.

En este sentido, apreciamos lo que señalan en sus investigaciones Castellano Arroyo, et al. (2004), y Fortea et al.(2019) acerca de la importancia de realizar una valoración pericial médico-legal de cada caso de violencia para llevar a cabo una valoración global y completa de la víctima y de sus hijos, así como del agresor, dada la utilidad práctica que tienen los informes médico-psicológicos para la calificación de los hechos y para la determinación de las medidas a adoptar en relación con la víctima y con sus hijos, especialmente si son menores, así como con respecto al agresor. Según dichos autores, en materia de violencia contra la mujer, se ha pasado de

una primera fase en la que las medidas de atención se centran solo en la valoración y ayuda a la mujer, a una segunda fase en la que, además de dichas medidas, se propone la adopción de otras como la propia valoración médico-psicológica de la víctima, de sus hijos, e incluso del propio agresor.

Siguiendo la Teoría de Galtung (2003), el fenómeno de la violencia se definiría desde una triple dimensión interrelacionada --directa, cultural y estructural--, que puede ser visible o invisible y que procede no solo de las personas sino también de las instituciones, esto es, el “triángulo de la violencia”: “la violencia directa” se expresa en conductas visibles y de carácter físico o psicológico; “la violencia cultural” agrupa los valores culturales tradicionales, es decir, religión, ideologías, etc., que en ocasiones tienden a legitimarla justificando ciertos roles sociales; y la “violencia estructural” que, como señalan Calvo et al. (2005), no siempre se traduce en conductas observables sino que está relacionada con mantener estructuras sociales y políticas que, en cuanto relacionadas con la injusticia social, son en sí mismas violentas.

Desde esta perspectiva, Yugueros García (2014) señala que la violencia de género se encuentra inmersa en este triángulo, sobre todo en los aspectos que definen características propias de la violencia estructural y cultural, ya que están adheridas al tejido social y, por tanto, su erradicación presenta muchas dificultades.

Finalmente, como indican Rico (1996) y Romero (2004), la violencia de género que se desarrolla en el ámbito familiar no solo tiene consecuencias sociales, económicas y políticas, sino que supone la violación de sus derechos fundamentales, dicho sea al margen de las repercusiones particularmente graves que tiene para los niños y niñas que viven en hogares donde sea un fenómeno habitual, tanto porque pueden ser víctimas de la llamada “violencia vicaria”, como por la elevada probabilidad de adoptarla o asumirla como modelo en sus futuras relaciones personales y sociales.

1.1. Tipos de violencia

En cuanto al tipo de violencia, los autores estudiados la clasifican teniendo en cuenta las distintas formas de los malos tratos, en referencia a la violencia psicológica, social, económica, física sexual o vicaria. De entre todas ellas destacamos las siguientes:

- La que se refiere a las formas de *maltrato psicológico*, Ruiz (2007) afirma que tiene una intencionalidad dirigida a infringir daño a la víctima, que les genera sufrimiento y que normalmente se desarrolla de forma muy sutil, ya que no hay rastro aparente del mismo; estas conductas se manifiestan en el aislamiento de la familia y de los amigos, así como infringiendo humillaciones, amenazas, descalificaciones públicas y creando sentimientos de culpabilidad ante cualquier conflicto; estos maltratos psicológicos desarrollan trastornos emocionales como la depresión, la ansiedad, la angustia y reducción de las capacidades cognitivas e intelectuales;
- En cuanto a los *malos tratos físicos*, López (2004) los define como un tipo de violencia que puede ocasionar daño físico en la víctima: lesiones, fracturas, golpes, quemaduras y que se producen de forma periódica;
- Con respecto a la violencia sexual, también López (2004) explica que la misma supone imponer o exigir a la víctima actos o relaciones sexuales al margen de su consentimiento, mediante el uso de la fuerza y la intimidación;
- Autores como Emakunde (2006) y San Segundo (2015) señalan como otra forma de violencia la económica, que la definen como la privación intencionada y no justificada legalmente de los recursos que precisa la víctima para su propio bienestar físico y psicológico y el de sus hijas e hijos, como, por ejemplo, impedir el acceso a cuentas bancarias o la participación en los bienes comunes e incluso, impedir que pueda acceder y/o mantener un puesto de trabajo para que no tenga independencia económica;

- En lo que concierne al maltrato social, según los autores citados consiste en el control de las relaciones sociales ya sean de amistades o familiares, con el fin de aumentar la dependencia emocional y el aislamiento;
- Cuando hablamos de *violencia vicaria* nos refiere a un tipo concreto de violencia psicológica o secundaria, Porte, B et al (2022) la definen cuando el daño a la víctima se infiere a través de sus hijos de forma muy cruel, llegando a asesinarlos, forma de violencia que aparece normalmente cuando el agresor ya no puede acceder a la víctima de forma directa, actuando entonces sobre los menores;
- En cuanto al concepto de *violencia mediática*, consiste en la exposición de la víctima a través de cualquier medio de difusión que, de manera directa o indirecta, expulsa humille, discrimine o atente contra su dignidad, cualquiera que sea el fin.

Finalmente, señala San Segundo (2015, como se citó en Olivares, 2018, p. 14), que, en la actualidad, el término más utilizado de violencia de género corresponde a la descripción de los roles que la sociedad asigna a cada sexo y, por tanto, a las relaciones de poder existentes entre ellos. Se trata de casos de agresión, repetidos y frecuentes, con el fin de ejercer el control de la mujer, entendiendo por violencia de género: “la violencia específica contra las mujeres utilizada como instrumento para mantener la discriminación, la desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres” (Olivares, p. 14).

1.2. Perfil sociodemográfico de las víctimas

A continuación, centrándonos ahora en concretar algunas variables del perfil sociodemográfico de las víctimas, hemos de significar que los estudios realizados señalan de forma mayoritaria que en ellas no se aprecian rasgos de personalidad específicos, pero sí

que comparten una experiencia común de malos tratos y determinados factores de riesgos concretos:

Los estudios realizados por Sanz-Barbera et al. (2019) y Vives-Case et al.(2009) con la colaboración de Asociaciones de Mujeres Separadas y Divorciadas señalan que en el perfil socio-demográfico de la muestra de 157 víctimas mortales, destaca que la edad media de las mujeres asesinadas se encuentra entre 35 y 41 años; que las mujeres inmigrantes asesinadas eran mayoritariamente (57,7%) menores de 35 años, mientras que entre las mujeres españolas asesinadas las menores de 35 años constituían un 25,4%; que el lugar de origen más frecuente fue España (60,8%), seguido de Iberoamérica (19,2%); que el 19,2% de las mujeres inmigrantes asesinadas procedía de Ecuador, el 17,3% de Marruecos y el 9,6% de Bolivia; que el 63,3% convivía con su agresor en el momento del asesinato y que no se encontró una relación causa y efecto entre denunciar al agresor y el riesgo de ser asesinada, concluyendo que se deben de reforzar las medidas de protección en las mujeres que viven en zonas rurales e inmigrantes.

Destacamos también, un estudio realizado por la Delegación del Gobierno (2019) contra la Violencia de Género, se dejaba constancia de preocupación por la dimensión que alcanzaba la violencia de género contra las mujeres y las niñas con discapacidad, así como de que, según los resultados de la encuesta realizada a una muestra de 175 mujeres, el 71% manifestó que había sufrido algún tipo violencia de género en algún momento de su vida.

En cuanto al estudio de Trías Capella et al. (2013), realizado con una muestra de 404 casos: el 80,7% de las víctimas fueron mujeres entre 20 y 40 años; en el 69% de los casos eran de nacionalidad española y en el 30,2% de otras nacionalidades, entre las que predominaban la ecuatoriana y la boliviana; el alcohol y los celos estaban presentes en el 39% y el 29% de los casos respectivamente, registrándose el 47,5% de los casos durante el fin

de semana y la mayoría de los episodios de violencia en los primeros años de la relación.

Finalmente, hacemos referencia a los datos del trabajo realizado por Suriá et al. (2014) sobre una muestra de 83 mujeres madres acogidas en centros especializados, de los que se desprende que la variable de la edad de las víctimas se sitúa entre los 21-30 años en un 46,1 % de los casos, y entre los 31 y 40 años en un 25,3%, en tanto que mayores de 40 años son el 19,7%; con respecto a la nacionalidad, el 43,4% son españolas y el 56,6% extranjeras; en relación al estado civil, el 65% estaban solteras, el 21,7% casadas y el 11,4% divorciadas; casi el 70% tenía un nivel de estudios igual o inferior al graduado escolar y el 72,3% estaba desempleada; en cuanto al número de hijos, se observa que el 38.9% tenía un único hijo, el 33.6% dos hijos, el 23.9% entre tres y cuatro hijos; el 88% no tenía ingresos fijos y el 66,3% no tenía vivienda propia; en cuanto a sus circunstancias especiales el 61,4 % sufrían síntomas de ansiedad y el 40,3% de irritabilidad.

Añadidos también que Pérez Camarero (2019) señala que las mujeres sin ingresos están más expuestas, ya que las desprotege frente a la violencia y aumenta el dominio sobre ellas.

En resumen, como factores de riesgo alto podemos señalar el aislamiento social, el bajo nivel socioeconómico y cultural, una baja autoestima, la dependencia emocional y económica, algún tipo de discapacidad y el consumo de alcohol y drogas; y en cuanto al tipo de maltrato sufrido, los estudios apuntan que más del 90% corresponde a malos tratos psicológicos y físicos seguidos de los abusos sexuales.

1.3. Perfil socio demográfico de los agresores

Uno de los objetivos de las investigaciones en relación a la violencia de género se centra en identificar el perfil de los agresores. En el estudio sociodemográfico realizado por Huertas Alonso (2019) sobre una muestra de

154 sujetos para determinar el perfil socio-demográfico de los hombres que cumplen condena en las cárceles de Gran Canaria por delitos de violencia de género, la edad media de los mismos se sitúa entre los 35 a los 40 años, el 87% son de nacionalidad española; el estado civil del 40,9% es el de soltero; el 55,8% se encontraba desempleado antes de la entrada en prisión; el 50,6% tiene estudios básicos incompletos y la profesión del 42,9% es un trabajo manual no cualificado. En cuanto a las circunstancias personales, el 34,4% afirmó consumir bebidas alcohólicas y el 52,6% diversos tipos de drogas.

En cuanto a las circunstancias personales, Pastor Bravo et al. (2009), Fernández-Montalvo, et al. (2009), Echeburúa y Redondo (2010), quienes concluyen que existe una alta correlación entre violencia y consumo de alcohol y otras sustancias, aunque señalan que es difícil determinar si su consumo es el causante o el desencadenante de algunas de estas reacciones violentas, aunque constatan que el mismo -el consumo de dichas sustancias- interfiere en los sistemas cerebrales, produce desinhibición y, por tanto, un aumento de las conductas agresivas.

Igualmente autores como Fernández-Montalvo et al. (2009) y Montoya (2017), señalan algunos rasgos comunes (dentro de la individualidad genética o relacional con su entorno) entre los que destacan sus actitudes sexistas y creencias estereotipadas que utiliza causas externas para justificar su comportamiento violento, que suelen ser personas públicamente encantadoras, inestables emocionalmente y dependientes, con una baja autoestima y sentimientos de inferioridad que les provocan una gran frustración, dirigiendo su ira hacia aquellas personas con las que tienen un vínculo afectivo e íntimo o que consideran más débiles o vulnerables.

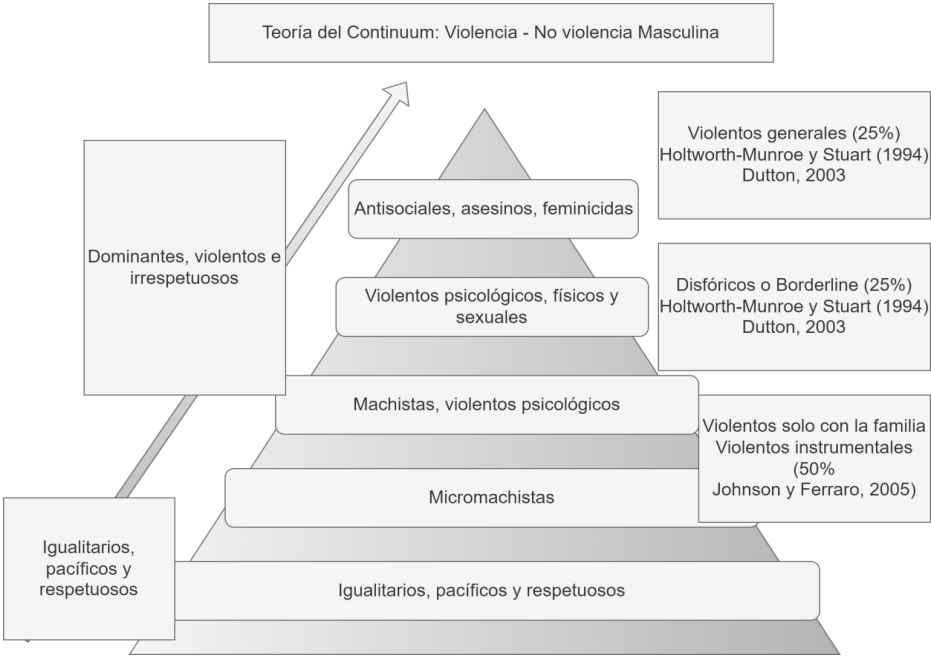
De la misma manera, en los estudios realizados por Echeburúa y Montalvo (2008), y (Ferre et al., 2004 como se citó en Lenzi Scasso, 2016, p 21) sobre el tipo de psicopatología asociado a la violencia de género, se concluye que los agresores presentan algún tipo de

trastorno de la personalidad u otros trastornos psicopatológicos, algunos de ellos ligados o potenciados por el consumo de drogas y otras sustancias, si bien, a este respecto Cabrera Espinosa (2010) señala que aunque en el estudio realizado aparece una prevalencia de ciertos rasgos de personalidad en los distintos tipos de maltratadores, estos no originan tantas alteraciones en el desarrollo de su vida personal como para eximirlos de su responsabilidad, en cuanto que se desenvuelven muy bien en su día a día y utilizan la violencia para su propio interés. López (2004)

señala el modelo biológico para explicar la relación entre la testosterona y mecanismo de agresividad.

Por último, proponemos el Modelo Teórico de “Violencia – No Violencias”, propuesto por Barria (2013), para tratar de explicar los factores de riesgo multicausales asociados al maltratador que facilitan la violencia perpetrada a las mujeres y que actuarían como variables causales y que representamos en el grafico siguiente:

Figura 1
Modelo Teórico de “Violencia – No Violencias” (Barria, 2013)



Fuente: Barria, (2013, p.25.)

Expuesto estos antecedentes, hemos de significar que, desde los distintos ámbitos de intervención, hemos de reseñar la existencia de un gran consenso sobre las graves consecuencias que la violencia de género tiene para las víctimas y sus hijas e hijos, así como

también para una sociedad que sigue alimentando y perpetuando prejuicios y mensajes machistas en sus estructuras, incluso tratando de equiparar la violencia de género con la violencia doméstica pese a que, como bien señala Yugueras García (2014):

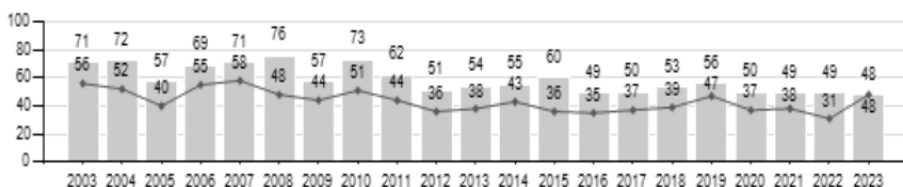
“denominar a la violencia contra las mujeres, violencia doméstica es volver a los estereotipos y mitos que sustentan estas violencias, porque en definitiva lo que se pretende es que la mujer regrese al lugar donde un patriarcado mal entendido pretende, al ámbito privado, y con ello deshacer años de avances en igualdad de derechos entre los hombres y las mujeres” (p. 157).

En suma, ante dichos mensajes negacionistas o encubridores de la realidad se hace cada vez más necesario entender la situación de vulnerabilidad psicológica en la que se encuentran las víctimas, cuya reacción frente a los distintos tipos de violencia que sufren, no es otra que la asunción de culpabilidad,

la baja autoestima, la vergüenza y el miedo que en muchas ocasiones las lleva a desenlaces fatales: el suicidio o el asesinato, en cuyo sentido no está de más recordar que, en nuestro país, los datos del estudio realizado por el Ministerio de Igualdad como resultado de las investigaciones realizadas, dados a conocer por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, señalan que, desde que comenzaran a recogerse estadísticas oficiales en el año 2003, hasta el 24 de octubre la cifra se eleva a 1236 víctimas mortales, según datos de la misma fuente, desde el 2003 hasta, el momento las víctimas mortales por violencia vicaria se contabilizan en 49 menores.

Figura 2

Víctimas mortales por violencia de 2003 hasta 2023.



Nota. Ministerio de Igualdad y de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2023, p.3).

Así pues, en definitiva, no cabe más que concluir en la imperiosa necesidad de erradicar tan grave problemática, a cuyo objeto, sin duda, la mejor vía para ello no es otra que la educación. La comunidad educativa (directivos, profesorado, alumnado y familias) deben ser y estar implicados en el desarrollo de estrategias socioeducativas que se dirijan a desarrollar valores que favorezcan la eliminación de estereotipos sexuales y jerarquías de roles, para evitar que se repitan estas deplorables conductas en futuras generaciones.

2. MARCOS NORMATIVOS

En nuestro país, como señala Bodelón (2014), contamos con uno de los marcos normativos sobre violencia de género más avanzados a nivel mundial, reconocido in-

ternacionalmente como ejemplo de buena práctica en el campo legislativo, dentro del que destacamos la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en la que se desarrollan las medidas preventivas, educativas, sociales, asistenciales y de atención a las víctimas, si bien, aunque algunas autonomías siguen el modelo estatal y la legislación de otras incluye un concepto más completo de violencia machista, lo cierto es que la legislación autonómica en la materia es diversa.

En cuanto a la legislación de la Comunidad Autónoma de Canarias, hemos de hacer referencia concreta a la Ley 16/2003, de 8 de abril, de Prevención y Protección Integral de las Mujeres contra la Violencia de Género(en

lo sucesivo Ley 16/2003), donde se regula el referido “Sistema Canario de Intervención Integral contra la Violencia hacia las Mujeres”, que se configura como un programa integrado multisectorial de acciones en los ámbitos sanitario, educativo, laboral, social y de protección, cuya dirección superior, coordinación y supervisión corresponde a la Dirección del Instituto Canario de Igualdad.

Pues bien, con arreglo a lo establecido en el punto I del Preámbulo de dicha Ley, “el conjunto de actuaciones que forman el sistema se concreta en programas de carácter preventivo y de carácter asistencial y de protección, integrados funcionalmente”, encontrándose dentro de este último -del sistema asistencial y de protección-, los servicios y centros en los que trabaja el personal al que se refiere este estudio, servicios y centros cuyas funciones concretas, coordinación y funcionamiento también regula seguidamente, como regula las competencias de las distintas Administraciones Públicas Canarias, el régimen económico y la organización administrativa del sistema, así como las prestaciones de alojamiento y manutención que han de darse en los mismos.

2.1. Recursos y medidas de atención a las mujeres víctimas de violencia de género en la Comunidad Autónoma de Canarias

Los servicios y centros que integran el sistema asistencial -la Red Canaria de Servicios y Centros de Atención a Mujeres Víctimas de Violencia-dirigido, coordinado y supervisado por la dirección del Instituto Canario de Igualdad, así como las medidas de atención a las mujeres víctimas de violencia de género, se desarrollan o prestan por los Cabildos Insulares, a los que corresponde, según el artículo 45.1.b) de la Ley 16/2003: “La prestación de servicios y gestión de los recursos de apoyo, alojamiento y acogida, dependientes del respectivo cabildo, ya se trate de centros propios, concertados con particulares o ads-

critos por los municipios a los cabildos insulares, en régimen de colaboración”.

Dentro de estos servicios, ya sean de ámbito regional, insular o municipal, se distinguen los servicios de atención inmediata y los de atención especializada. En cuanto a los servicios de atención inmediata comunes a todas las islas, presentamos a continuación en las (tablas 1 y 2) un resumen de las competencias y principales funciones que desempeñan. Y donde presta sus servicios el personal que es objeto concreto del presente trabajo.

2.2. Servicios de Atención, a través del Teléfono Único de Emergencias 1-1-2 (SAMVV)

El Centro Coordinador de Emergencias y Seguridad (CECOES) 1-1-2 del Gobierno de Canarias, es un servicio público cuya función principal se centra en dar respuesta a todas las demandas de emergencia que se producen en el archipiélago; se gestionan los recursos de emergencia que existen en el Archipiélago, actuando 24 horas, los 365 días del año. Es un servicio de atención inmediata atendido por profesionales especialistas en atención a víctimas de violencia de género, que trabajan en coordinación con el resto de los servicios de emergencias policiales y sanitarias, etc., que trabajan en coordinación directa con el Dispositivo de Emergencia para Mujeres Agredidas (DEMA).

2.3. Dispositivo de Emergencia para Mujeres Agredidas (DEMA)

El DEMA es un servicio de atención permanente, durante las 24 horas del día y todo el año, disponible en cada una de las islas y cuya función principal se centra en prestar a las víctimas asistencia inmediata y acogida, sin que sea necesario que exista una denuncia previa. El servicio acoge a las mujeres víctimas e incluye a sus hijos e hijas menores de edad, así como a otras personas que, en

su caso, dependan de ellas y se encuentren en situación de riesgo. Entre los motivos de activación de los DEMA destacamos las siguientes:

Apoyar a las mujeres que han sufrido agresiones o actos de violencia de género o que se encuentren en situación riesgo.

En casos de feminicidio o de muerte violenta de sus hijos/as, familiares o personas allegadas, prestar la atención inmediata adecuada.

Como parte de la asistencia inmediata, ofrece acogida hasta determinar las acciones más recomendables.

A continuación, presentamos un cuadro resumen de las funciones o competencias propias de las trabajadoras de los DEMA (tabla 1), y cuyo fin último sería facilitar la recuperación e integración social y familiar.

Estas funciones se realizan coordinadamente con los Servicios especializados, teniendo en cuenta los servicios y recursos comunitarios, para la atención a las usuarias que muestren problemas asociados de diferente tipo (adicciones, dependencia, trastornos de la salud mental, exclusión social, inmigración irregular, etc.).

Tabla 1
Competencias o funciones propias del Dispositivo de Emergencia para Mujeres Agredidas.

1.	Acompañamiento al reconocimiento médico si este fuera necesario, así como en las gestiones que fueran necesarias en los centros del Servicio Canario de la Salud.
2.	El acompañamiento y asistencia a las mujeres en todos los trámites que tengan que realizar ante las autoridades judiciales, fiscales y policiales.
3.	Asesoramiento jurídico, tanto en relación a la denuncia de los actos de violencia de que ha sido objeto, como sobre las medidas de protección propias y de las personas que tengan a su cargo.
4.	Información y asesoramiento sobre las actuaciones y alternativas a su situación conyugal, familiar, personal o laboral, así como de las prestaciones y/o ayudas a las que pudieran acogerse.
5.	Acogimiento inmediato de las víctimas en los Centros de Acogida Inmediata, como medida de apoyo a la protección.
6.	Derivar a las mujeres, menores y personas a su cargo al resto de servicios y centros específicos de atención a mujeres víctimas de violencia de género, o que integran el sistema canario de servicios sociales.
7.	Recabar la colaboración de los centros y servicios sociales de los municipios, y de las entidades colaboradoras.
8.	Gestionar y asistir, si se requiere, en el traslado de personas usuarias del DEMA a otras islas o comunidades autónomas por razones de seguridad y/o necesidad, siempre previo consentimiento expreso e informado de la mujer.

2.4. Los Centros de Acogida Inmediata (CAI)

El artículo 27 de la 16/2003 es el que establece las funciones de los Centros de Acogida Inmediata (CAI) cuya función principal se centra en facilitar acogida temporal a las mujeres que han sido víctimas de violencia de género o se encuentran en situación de

riesgo, no solo a ellas sino también a sus hijos y/o hijas menores.

A continuación, presentamos una tabla resumen con las principales competencias o funciones que desempeñan los CA

Tabla 2

Competencias o funciones propias de los Centros de Acogida Inmediata.

1. El acogimiento inmediato de las víctimas, como medida de protección.
2. Facilitarle la cobertura básica y social durante el tiempo que dure el acogimiento.
3. Acompañarla en los trámites que proceda realizar para poner en conocimiento de las autoridades judiciales, fiscales y policiales la situación de riesgo, previa conformidad expresa de la víctima.
4. Actuar en coordinación con los DEMA.
5. Prestarle atención integral en las áreas social, jurídica, psicológica, educativa y laboral, en coordinación con los equipos de intervención especializada en violencia de género.
6. Disponer de Planes de Atención Individualizado (PAI) de las personas usuarias y de actuación por unidades familiares que favorezcan, además de la recuperación, un adecuado clima convivencial.

En definitiva, la función de estos servicios de protección integral para las víctimas de violencia de género lleva consigo la necesidad de mantener una coordinación fluida con todas las Administraciones de ámbito autonómico, insular y municipal que están integradas en la mencionada Red Canaria de recursos.

3. MÉTODO

3.1. Objetivos

Objetivo general:

- Describir a la mujer víctima de violencia que es atendida en los centros de emergencias junto al tipo de violencia sufrida y las características del supuesto agresor.

Objetivos específicos:

1. Exponer las principales características que determinan el perfil socio-demográfico de las usuarias de los centros de emergencia de violencia de género.
2. Mostrar las variables que determinan el tipo de violencia y el contexto donde se manifiesta.
3. Señalar las características sociodemográficas del supuesto agresor.

3.1. Participantes

El estudio se ha llevado a cabo con 496 mujeres atendidas en los Centros de Emergencias de Violencia de Género de la isla de Gran Canaria desde 2019 hasta 2021.

3.2. Diseño

El diseño de la investigación que describe nuestro trabajo es el de un estudio descriptivo retrospectivo, ya que recopilamos los datos de la muestra estudiada en un periodo determinado, tal y como hemos indicado en el apartado anterior. Además, nuestro trabajo es de corte transversal, pues recopilamos las variables de la muestra en un momento específico de tiempo.

3.3. Instrumento

Las variables estudiadas (edad, estado civil, nacionalidad, municipio de procedencia, estudios, números de hijos, ingresos económicos, tipo de violencia, lugar de la agresión, situación personal y parentesco con el agresor) se han extraído de los expedientes de las mujeres víctimas de violencia de género atendidas en los centros de emergencias. (Anexo 1).

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan las tablas relacionadas con el orden de presentación de los tres objetivos específicos de la investigación:

Tabla 3
Edad de las mujeres usuarias del servicio

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
EDAD	18-29	126	25,40
	30-40	160	32,26
	41-50	125	25,20
	51-60	56	11,29
	61-70	19	3,83
	Más de70	10	2,02
Total		496	100,00%

En cuanto a la variable *edad* se evidencia que son las mujeres con edades comprendidas entre los 18 y 50 años, un 88,2%, las que están en mayor riesgo de sufrir malos tratos, sin despreciar el rango de edad entre 51 y 70 años, que representan un 16,9 %.

Tabla 4
Estado Civil de las mujeres usuarias del servicio

Varia- bles	Niveles	Frecuen- cias	Porcen- tajes
ESTA- DOCIVIL	Soltera	194	39,11
	Casada	94	18,95
	Convivencia	166	33,47
	Separada	11	2,22
	Divorciada	31	6,25
Total		496	100,00%

En lo relativo al estado civil, los datos obtenidos destacan como las mujeres de mayor riesgo las solteras con un 39,11% y las que tienen algún tipo de convivencia con el maltratador, que alcanzan un33,47% de la muestra.

Tabla 5
Nacionalidad de las mujeres usuarias del servicio

Variables	Niveles	Frecuen- cias	Porcen- tajes
NACIO- NALI- DAD	Española	387	78,0
	Comunitaria	27	5,4
	Europa no Comunitaria	3	0,6
	Ibroamericana	55	11,1
	Africana	18	3,6
	Asiática	2	0,4
	Otra	4	,8
Total		496	100,00%

En lo que se refiere a la *variable nacionalidad*, el porcentaje mayoritario ha sido de nacionalidad española con un 78,0%, seguido por las usuarias de nacionalidad iberoamericana con un11.1% de los casos.

Tabla 6
Municipio de procedencia de las mujeres usuarias del servicio

Variables	Niveles	Frecuen- cias	Porcen- tajes
MUNICIPIO DE PROCE- DENCIA	Norte de la isla	23	4,6
	Sur de la isla	110	22,2
	Centro de la isla	20	4,0
	Capital de la isla	322	64,9
	Fuera de la isla	21	4,2
Total		496	100,00%

En cuanto al lugar de procedencia, destacan los barrios de la capital con un 64,9% de los casos y los municipios de la zona sur de la isla con un 22,2% de la muestra.

Tabla 7
Estudios de las mujeres usuarias del servicio

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
ESTUDIOS	Sin estudios primarios	28	5,65
	Estudios primarios	88	17,74
	Graduado escolar	78	15,73
	ESO	84	16,94
	BUP/COU/FP/Bachiller	77	15,52
	Formación Profesional	81	16,33
	Estudios universitarios	60	12,10
Total		496	100,00%

En cuanto a la variable *estudios*, se observan unos porcentajes muy igualados entre las distintas categorías. Destacamos que *sin estudios primarios* presenta el menor porcentaje de la muestra (un 5,6%).

Tabla 8
Número de hijos de las mujeres usuarias del servicio

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
NÚMERO DE HIJOS/AS	0 Hijo/a	117	23,6
	1 Hijo/a	148	29,8
	2 Hijos/as	129	26,0
	3 Hijos/as	68	13,7
	4 Hijos/as	25	5,0
	5 Hijos/as	6	1,2
	6 Hijos/as	3	0,6
Total		496	100,00%

En lo que respecta al número de hijos/as, se observa que el 23,6% no tienen hijos, que el 73,1% tiene uno o dos y que un 24,5% entre tres o cuatro hijos/as.

Tabla 9
Ingresos de las mujeres usuarias del servicio

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
INGRESOS PROPIOS	Menos de 540 €	122	24,60
	Hasta 601€	41	8,27
	Hasta 901€	44	8,87
	Hasta 1202€	46	9,27
	Más de 1202€	27	5,44
	Sin ingresos fijos	80	16,13
	Sin ingresos propios	136	27,42
Total		496	100,00%

En cuanto a los ingresos de las usuarias de la muestra, se observa sin ingresos propios y sin ingresos fijos un 27,4% y un 16,13% de los casos, respectivamente. Sólo el 9,27% posee ingresos superiores a 1.202 euros.

Tabla 10
Tipo de violencia activada para atención de las mujeres usuarias del servicio

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
TIPO DE VIOLENCIA	Psicológica	153	30,85
	Física y Psicológica	264	53,23
	Sexual	37	7,46
	Riesgo: de muerte, acoso, vejaciones, ...	42	8,47
Total		496	100,00%

En cuanto al tipo de violencia sufrida, está vinculado al maltrato psicológico y físico un 53,23% de los casos, al maltrato psicológico

un 30,85% y en cuanto a los abusos sexuales y riesgo: de muerte, acoso, vejaciones, un 7,46% y un 8,47%, respectivamente.

Tabla 11

Lugar de agresión de las mujeres usuarias del servicio

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
LUGAR DE LA AGRESIÓN	Ámbito doméstico	291	58,67
	On line/ telefónico	54	10,89
	Vía pública	90	18,15
	Ámbito laboral	61	12,30
Total		496	100,00%

En lo que se refiere al lugar de la agresión sufrida por las víctimas, destacamos que en el 58.67% de los casos fue el ámbito doméstico, seguido por un 18.75% que se produjo en vías o espacios públicos.

Tabla 12

Parentesco de las mujeres usuarias del servicio con el supuesto agresor

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
PARENTESCO	Pareja actual	252	50,8
	Expareja	208	41,9
	Amigo/ conocido	12	2,4
	Padre	6	1,2
	Hermano	2	,4
	Hijo	4	,8
	Desconocido	3	,6
	Otro	9	1,8
Total		496	100,00%

En cuanto al tipo de parentesco con su agresor, prácticamente en un alto porcentaje

se trataba de sus parejas o exparejas, con un 50,5 %y un 41,9% de la muestra, respectivamente.

Tabla 13

Situación personal de las mujeres usuarias del servicio

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
SITUACIÓN PERSONAL	Sin trastorno mental	321	64,7
	Trastorno mental diagnosticado	75	15,1
	Drogodependencia	23	4,6
	Alcoholismo	10	2,0
	Discapacidad reconocida	23	4,6
	Trastorno y /o discapacidad (no diagnosticada)	13	2,6
	Drogas y alcohol	22	4,4
	Trastorno, drogas y alcohol	5	1,0
	Trastorno mental diagnosticado y drogas	1	0,2
Total		496	100,00%

En cuanto a la situación personal de las víctimas, vemos que un 15,1% sufre algún trastorno mental diagnosticado, así como que el 4.6%, el 2,6% y el 4.4% presentan algún tipo de drogodependencia, alcoholismo, o ambas, respectivamente.

En cuanto al perfil del agresor, destacamos las tablas siguientes:

Tabla 14
Edad del supuesto agresor

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
EDAD	18-29	80	16,1
	30-40	145	29,2
	41-50	137	27,6
	51-60	76	15,3
	61-70	43	8,7
	Más de 70	15	3,0
Total		496	100,00%

Como se observa, la edad media de los sujetos se encuentra en el rango de edad comprendido entre 30-40 y 41-50 años, con un 29,25 y un 27,6 %, respectivamente.

Tabla 15
Estado civil del supuesto agresor

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
ESTADO-CIVIL	Soltero	194	39,1
	Casado	105	21,2
	Pareja de hecho registrada	4	0,8
	Convivencia	159	32,1
	Separado de hecho	7	1,4
	Separado judicial	2	0,4
	Divorciado	23	4,6
	Viudo	1	0,2
	Otro	1	0,2
Total		496	100,00%

En cuanto al estado civil, los datos obtenidos destacan que el rango mayoritario se trata de solteros con un 39,11%, seguido por los casados con el 21,3%.

Tabla 16
Nacionalidad del supuesto agresor

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
NACIONALIDAD	Española	408	82,3
	Comunitaria	26	5,2
	Europeo no comunitario	1	,2
	Iberoamericana	35	7,1
	Africana	23	4,6
	Asiática	1	,2
	Otras	2	,4
Total		496	100,00%

En cuanto a la *variable nacionalidad*, el porcentaje mayoritario ha sido de nacionalidad española con un 82,3,0% de los sujetos, seguido del perfil de nacionalidad iberoamericana con un 7,2% de los casos.

Tabla 17
Municipio del supuesto agresor

Variables	Niveles	Frecuencias	Porcentajes
MUNICIPIO DE PROCEDENCIA	Norte de la isla	18	3,6
	Sur de la isla	117	23,6
	Centro de la isla	11	2,2
	Capital de la isla	331	66,7
	Fuera de la isla	19	3,8
Total		496	100,00%

En cuanto al lugar de procedencia, destacan los barrios de la capital de la isla con un 69,7% de los casos, seguido de los municipios de la zona sur con un 23.6% de la muestra.

Tabla 18
Situación personal del supuesto agresor

Variables	Niveles	Frecuen- cias	Porcen- tajes
SITUA- CIÓN PERSO- NAL	Sin trastorno mental	188	37,9
	Trastorno mental diag- nósticoado	11	2,2
	Drogodepen- dencia	115	23,2
	Alcoholismo	74	14,9
	Discapacidad desconocida	7	1,4
	Trastorno y /o discapacidad (no diagnosti- cada)	6	1,2
	Drogas y alcohol	72	14,5
	Trastorno, drogas y alcohol	16	3,2
	Trastorno mental y drogas	3	0,6
	Ludopatía	4	0,8
Total		496	100,00%

En cuanto a las circunstancias especiales, se observa en un alto porcentaje el abuso de sustancias en los agresores, que alcanza el 52.6 % de la muestra, por drogodependencia 23,2%, por alcoholismo 14,7% y por consumo de ambas sustancias el 14.5%.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, presentamos los resultados de nuestro *primer objetivo*, los datos permiten concluir que el perfil más representativo de las usuarias que han sido atendidas en el DEMA. En los datos de la variable *edad* se evidencia que son las mujeres con edades comprendidas entre los 18 y 50 años las que están en mayor riesgo de sufrir malos tratos, un 88,2%; sin despreciar el rango de edad entre 51 y 70 años, con un 16,9 %.

En cuanto al estado civil, los datos obtenidos destacan como las mujeres de mayor riesgo las solteras y las que tienen algún tipo de convivencia con el maltratador.

Igualmente, se destaca en cuanto a la *variable nacionalidad*, el 78,0% de los casos corresponde a usuarias de nacionalidad española y destacamos un 11,8% de iberoamericanas.

En la variable *estudios* se observan unos porcentajes muy igualados. De los datos de la variable número de hijos/as, resaltamos que un 73,1% tienen uno o dos y un 24,5% entre tres o cuatro hijos/as. Destacamos que más del 43,7% no tienen *ingresos propios o fijos*, Pérez Camarero (2019) señala que las mujeres sin ingresos están más expuestas, ya que las desprotege frente a la violencia y aumenta el dominio sobre ellas.

Por último, en la variable del tipo de violencia que sufren las mujeres que hemos asistidos, en un 91% se centra en la violencia psicológica y física; en el ámbito doméstico 75% y ejercida prácticamente por sus parejas o exparejas y destacar como factor de mayor riesgo, las personas con discapacidad y algún tipo de adicción.

De los datos expuestos en nuestra investigación son coincidentes con los expuestos en los trabajos de Sanz-Barbera et al. (2019) y Suriá et al. (2014), en lo que respecta a variables como la edad media de las mujeres, el número de hijos, el lugar de origen o el tipo de relación de la pareja o expareja.

Por último, destacamos de nuestra investigación la variable *discapacidad*, donde se aprecia en un 7,2% de las mujeres y recordamos que el estudio realizado por Delegación del Gobierno (2019) contra la Violencia de Género, deja constancia de su preocupación por la incidencia de la violencia de género contra las mujeres y las niñas con discapacidad. Según los resultados de la encuesta, el 71% manifestó que había sufrido algún tipo de violencia de género en algún momento de su vida.

De ahí que hayamos de reiterar la relevancia de identificar las variables que definen el perfil de las usuarias víctimas de violencia de género, sus condiciones sociales y económicas y sus circunstancias personales, en cuanto que permite determinar con mayor certeza y concreción las intervenciones que han de diseñarse y programarse para reducir los riesgos e incrementar el acierto de las medidas que pueden tomar los servicios sociales, sanitarios e institucionales para la mejor atención da cada problemática.

Como señala Vives-Cases et al. (2009):

“El desarrollo de indicadores para medir el grado de desigualdad del entorno social y familiar, o de la relación de pareja, sería de gran utilidad para la realización de estudios multinivel con el fin de valorar su efecto junto con las características de las mujeres afectadas en el riesgo de sufrir violencia por parte del compañero íntimo” (p.7).

De los datos del *segundo objetivo* de muestra investigación, sobre las variables que determinan el tipo de violencia y el contexto en el que se produce, En cuanto al tipo de violencia sufrida, está vinculada al maltrato psicológico y físico un 53,23% de los casos, al maltrato psicológico un 30,85% y en cuanto a los abusos sexuales y riesgo: de muerte, acoso, vejaciones un 7,46% y un 8,47%, respectivamente. Datos que van en la línea de Suriá et al.(2014) que en su estudio destacan que el tipo de violencia sufrida está relacionada al maltratos físico y psicológico con el 95, 7% y

el 97,3 respectivamente y en los abusos sexuales en el 35% de las víctimas.

En la línea de estos autores, consideramos que los problemas de índole individual, familiar y sociolaboral que presentan también las víctimas de nuestro estudio, el foco de la intervención debe centrarse en potenciar los recursos residenciales de atención a este colectivo para favorecer el empoderamiento de estas mujeres en la salida de su situación.

Por último, de los datos expuestos sobre el *tercer objetivo*, permiten también determinar que el perfil más representativo de los agresores se observa en varones cuya edad promedio se sitúa en los 30-40 y 41-50 años, en un 29,25% y un 27,6 % , respectivamente; de estado civil soltero en un 39,11%, seguido con el 21,3% por los casados, así como que presentan un alto consumo de alcohol y de otros tipos de drogas (un 52,6% la suma de unos y otros), lo que concuerda con los resultados obtenidos en los estudios de Pastor et al. (2011) y Moltalva et al. (2009), en los que concluyen que existe una alta correlación entre violencia y consumo de alcohol y otras sustancias, así como con las conclusiones de las investigaciones realizadas por Vives-Cases, et al. (2009), en las que el 98% de las encuestadas reconocían encontrarse en una situación de maltrato por sus parejas o exparejas, visto que en este estudio se constata que en el 50.8% de las víctimas el maltratador se trata de su pareja actual y en el 41,9% de su expareja.

A continuación, exponemos las conclusiones que consideramos más relevantes a resultas de la exposición teórica y de los resultados de las investigaciones realizadas, dejando constancia en primer término de las que, a nuestro criterio, merecen destacarse del marco teórico:

- El reconocimiento de la violencia por razón de género contra la mujer como una violación de los Derechos Humanos acordado en la Convención de la Organización de las Naciones Unidas de 26 de julio de 2017, dejando claro que la diferencia en-

tre este tipo de violencia y otras formas de agresión radica en que el factor de riesgo o de vulnerabilidad es el solo hecho de ser mujer.

- El esfuerzo desplegado en las últimas décadas por movimientos, colectivos y organizaciones sociales que ha permitido cambiar la consideración del problema, que ha pasado de ser meramente privado a considerarse como un problema de carácter institucional.
- El reconocimiento por la Organización Mundial de la Salud (OMS), desde hace más de dos décadas, de que la violencia contra las mujeres se trata de un problema de salud pública que atenta contra la salud e integridad física de las mujeres que, además, es susceptible de afectar muy gravemente a su salud mental.
- Nuestro país cuenta con uno de los marcos normativos sobre violencia de género más avanzados, reconocido internacionalmente como ejemplo de buena práctica en el campo legislativo, que se complementa con una legislación autonómica diversa que, en algunos casos, innova y completa la estatal. Ejemplo de esa avanzada normativa lo constituye la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Dentro de la normativa autonómica canaria sobre violencia de género, la Ley 16/2003, de 8 de abril, regula el “Sistema Canario de Intervención Integral contra la Violencia sobre las Mujeres”, que se configura como un programa integrado multisectorial de acciones en los ámbitos sanitario, educativo, laboral, social y de protección, dirigido, coordinado y supervisado por el Instituto Canario de Igualdad.

Y en lo que se refiere a las conclusiones del trabajo sobre el perfil socio-demográfico de las víctimas usuarias de los servicios de emergencia establecidos para su atención y sobre el perfil de los supuestos agresores de

dichas víctimas de violencia de género usuarias de los referidos servicios, de emergencias de mujeres víctimas de violencia de género destacamos:

- La importancia de identificar las variables que definen el perfil, tanto de las víctimas de violencia de género usuarias de los servicios referidos, como de sus presuntos agresores, sus condiciones sociales y económicas y sus circunstancias personales, constituye un elemento de primordial importancia, no sólo para conocer los factores de riesgo en el contexto donde se desenvuelven las víctimas, sino también las causas que explican las conductas violentas y el nivel de riesgo que sufren las víctimas.
- Igualmente, la identificación y análisis de estas variables, tanto las víctimas como de los agresores, coadyuva a desarrollar programas que contemplen medidas preventivas y de tratamiento más eficaces.
- En la línea de Flecha (2012), entendemos que las escuelas deben ser los lugares de reflexión y desarrollo de propuestas de intervención, teniendo en cuenta que la prevención de la violencia de género no solo incluye la educación en valores, sino que hay que trabajar desde una perspectiva global que integre a todos los agentes sociales y educativos relacionados con la violencia de género y las desigualdades sociales que produce.

6. REFERENCIAS

- Arnoso Martínez, A. IbabeErostarbe, I. y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. Universidad País Vasco, Dep. Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, San Sebastián, España
- Barria, J. (2013). *Aproximación al Modelo Teórico de Tipologías de hombres Maltratadores*. Editorial Academia Española.
- Bodelón González, E.(2014).*Violencia Institucional y violencia de género*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultad de Derecho. Grupo de investigación. Editores Didot.
- Bolaños, F. (2011). Los hombres que ejercen violencia expresiva en las relaciones familiares: la relación entre estructura, procesos sociales y malestar psicológico. *Revista Salud Problema*, 8 y 9, 26-41.
- Cabrera, M. (2010). Acercándonos al hombre que ejerce la violencia de género: clasificación y descripción de un grupo de maltratadores. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 25(1), 1-24.
- Calvo, P., Marrero, G. y García, A. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Castellano, M., La Chica, E., Molina, A. y Villanueva, H. (2004). Violencia contra la mujer. El perfil del agresor: criterios de valoración del riesgo. *Cuad. med. forense [online]*, 35,15-28.
- Convenio sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica. Convenio de Estambul. Ratificado por España 2014. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-5947
- Delgado A., C. (2010). *Raíces de la violencia de género*. En A. N. Marchal E. (Coord.): Manual de lucha contra la violencia de género (pp. 43-64). Cizur Menor Aranzadi.
- Echeburúa, E. y Redondo, S. (2010). *¿Por qué víctima es femenino y agresor masculino? La violencia contra la pareja y las agresiones sexuales*. Pirámide
- Emakunde (2006). *Guía de actuación ante el maltrato doméstico y la violencia sexual contra las mujeres para profesionales de los servicios sociales*. Instituto Vasco de la Mujer.
- Fernández-Montalvo, J. y Echeburúa E. (2009). *Trastornos de personalidad y psicopatía en hombres condenados por violencia grave contra la pareja*. Universidad Pública de Navarra y Universidad del País Vasco.
- Flecha, A. (2012). Educación y prevención de la violencia de género en menores. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(2), 188-211.
- Fortea, M. S. y Arce, G.(2019). *Prevención del Maltrato*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika-Lumo/Gernika Gogoratzuz.
- Huertas Alonso, L. (2019). *Perfil Sociodemográfico y Delictivo en Maltratadores Encarcelados Gran Canaria Por Violencia de Género en el entorno familiar*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Lenzi Scasso, S. (2016). *Aproximaciones al perfil del agresor en el campo de la violencia doméstica*. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- López, E. (2004). La figura del agresor en la violencia de género: características personales e intervención. *Papeles del Psicólogo*, 25(88), 31-38
- Ley 16/2003, de 8 de abril, de Prevención y Protección Integral de las Mujeres contra la Violencia de Género. BOE, núm. 162, de 8 de julio de 2003. pp. 5-24. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-13618-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE, núm. 313, de 29 de diciembre de 2004.pp. 6-53. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>
- Ministerio de Igualdad. Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género (Delegación del

- Gobierno contra la Violencia de Género) (2019). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf
- Montoya, G. (2017). El ruido del criminal ante el silencio de su víctima: una aproximación al perfil criminógeno del maltratador doméstico. *Universidad & Ciencia*, 7(1), 122-143.
- Olivares Parto, I. (2018). *Ámbito conceptual y subjetivo de la violencia contra las mujeres: la prevención a través de la educación como herramienta para su erradicación*. Máster de Igualdad de la Universidad de Cuenca.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010). *Entornos laborales saludables: fundamentos y modelos y modelos de la OMS. Contextualización, Prácticas y literatura de Soporte*. Ediciones de la OMS. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44466/9789243500249_spa.pdf;jsessionid=01376757BAF1B5BB67E0FA657069CD85?sequence=1.
- Pastor Bravo, M., Rodas Lloret F., Navarro Escayola, E. (2009). Perfil del agresor en la violencia de género. *Boletín Galego*, 16, 7-11.
- Pastor, F. P., Reig Ruano, M., Fontoba Ferrándiz, J., y García del Castillo-López, A. (2011). Alcohol y violencia. *Salud y drogas*, 11(1), 71-94.
- Pastor, I. (2018). *Ámbito conceptual y subjetivo de la violencia contra las mujeres: la prevención a través de la educación como herramienta para su erradicación*. Universidad de Castilla La Mancha (UCLM).
- Pérez Camarero, S. (2019). La perpetuación de la violencia de género. Mecanismos que permiten la perpetuación de la violencia de género. Observatorio de la Juventud de España.
- Porter, B. y López-Angulo, Y. (2022). Violencia vicaria en el contexto de la violencia de género: un estudio descriptivo en Iberoamérica. *CienciaAmérica*, 11(1), 11-42.
- Rico, N. (1996). *Violencia de género: un problema de derechos humanos*. Consultora de la Unidad Mujer y Desarrollo de la CEPAL. Naciones Unidas.
- Romero, I. (2004). Desvelar la violencia: una intervención para la prevención y el cambio. *Papeles del psicólogo*, 25(88), 19-25.
- Ruiz, Y. (2007). *La violencia contra la mujer en la sociedad actual: análisis y propuestas de prevención*. Universitat Jaume I.
- San Segundo, T. (2015). *La violencia de género. La asistencia social ante la violencia de género*. Tecnos.
- Sanz-Barbera, B., Heras-Misterios, J. Otero-García, L. (2019). Perfil sociodemográfico del feminicidio en España y su relación con las denuncias por violencia de pareja. *Gaceta Sanitaria*, 30(4) 272-278.
- Suriá, E. Rosser, A. y Villegas E. (2014). *El contexto de las mujeres víctimas de violencia de género en los centros de atención de la Comunidad Valenciana*. XV Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis.com, Universidad de Alicante.
- Trias Capella, M., Martín-Fumadó, C. Taranilla Castro, A. (2013). Estudio descriptivo de la violencia de género: análisis de 404 casos. *Revista Española de Medicina Legal*, 39(1)7.11.
- Vives-Cases, C., Gil-González D., Torrubiano-Domínguez, J. y Escribà-Agüir, V. (2009). Perfil sociodemográfico de las mujeres afectadas por violencia del compañero íntimo en España. *Gaceta Sanitaria*, 23(5) 410-414.
- Yugueros, García A. J. (2014). La violencia contra las mujeres: conceptos y causas. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*, 18, 147-159.

6. ANEXO

Instrumento de recogida de datos

Variables	Niveles	Respuesta
EDAD	18-29	
	30-40	
	41-50	
	51-60	
	61-70	
	Más de70	
ESTADO CIVIL	Soltera	
	Casada	
	Convivencia	
	Separada	
	Divorciada	
NACIO- NALIDAD	Española	
	Comunitaria	
	Europa no Comuni- taria	
	Iberoamericana	
	Africana	
	Asiática	
	Otra	
MUNICI- PIO DE PROCE- DENCIA	Sur de la isla	
	Centro de la isla	
	Capital de la isla	
	Fuera de la isla	
ESTU- DIOS	Sin estudios prima- rios	
	Estudios primarios	
	Graduado escolar	
	ESO	
	BUP/COU/FP/Ba- chiller	
	Formación Profe- sional	
	Estudios universi- tarios	

NÚMERO- DE HIJOS/ AS	0 Hijo/a	
	1 Hijo/a	
	2 Hijos/as	
	3 Hijos/as	
	4 Hijos/as	
	5 Hijos/as	
	6 Hijos/as	
INGRESOS PROPIOS	Menos de540 €	
	Hasta601€	
	Hasta901€	
	Hasta1202€	
	Más de1202 €	
	Sin ingresos fijos	
TIPO DE VIOLEN- CIA	Sin ingresos propios	
	Psicológica	
	Física y Psicológica	
	Sexual	
LUGAR DE LA AGRE- SIÓN	Riesgo: de muerte, acoso, vejaciones, ...	
	Ámbito doméstico	
	On line/ telefónico	
	Vía pública	
PAREN- TESCO	Ámbito laboral	
	Pareja actual	
	Expareja	
	Amigo/conocido	
	Padre	
	Hermano	
	Hijo	
	Desconocido	
	Otro	

SITUACIÓN PERSONAL	Sin trastorno mental	
	Trastorno mental diagnosticado	
	Drogodependencia	
	Alcoholismo	
	Discapacidad reconocida	
	Trastorno y /o discapacidad (no diagnosticada)	
	Drogas y alcohol	
	Trastorno, drogas y alcohol	
	Trastorno mental y drogas	
	Ludopatía	
EDAD	18-29	
	30-40	
	41-50	
	51-60	
	61-70	
	Más de 70	
ESTADO-CIVIL	Soltero	
	Casado	
	Pareja de hecho registrada	
	Convivencia	
	Separado de hecho	
	Separado judicial	
	Divorciado	
	Viudo	
	Otro	

NACIONALIDAD	Española	
	Comunitaria	
	Europeo no comunitario	
	Iberoamericana	
	Africana	
	Asiática	
	Otras	
MUNICIPIO DE PROCEDENCIA	Norte de la isla	
	Sur de la isla	
	Centro de la isla	
	Capital de la isla	
	Fuera de la isla	
SITUACIÓN PERSONAL	Sin trastorno mental	
	Trastorno mental diagnosticado	
	Drogodependencia	
	Alcoholismo	
	Discapacidad reconocida	
	Trastorno y /o discapacidad (no diagnosticada)	
	Drogas y alcohol	
	Trastorno, drogas y alcohol	
	Trastorno mental y drogas	
	Ludopatía	

LA DISCAPACIDAD VISUAL EN NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS: UNA REVISIÓN

Álvaro Santana Hernández
alvarosantana244@gmail.com

RESUMEN

Hoy en día, los docentes se enfrentan a una gran diversidad de alumnos dentro del aula. En este trabajo se profundiza sobre la discapacidad visual y es una revisión no sistemática sobre la literatura existente. Hemos analizado 37 estudios que hablan sobre la discapacidad visual. Se describe el significado de la terminología "discapacidad visual" y se exponen todas las posibles causas por las que se produce y las consecuencias que tiene en la vida diaria y en el aula. Además, se describe la intervención en el aula con este tipo de alumnos, en el que hablamos del papel tan importante que ejerce el docente, la familia y los instrumentos que se pueden usar con ellos en el aula.

Palabra clave: discapacidad visual, escuela, niños.

ABSTRACT

Today, teachers face a great diversity of students in the classroom. This work delves into visual impairment and is a non-systematic review of the existing literature. We have analysed 37 studies that talk about visual impairment. The meaning of the term "visual disability" is described and all the possible causes for which it occurs and the consequences it has in daily life and in the classroom are exposed. In addition, the intervention in the classroom with this type of students is described, in which we talk about the important role played by the teacher, the family and the instruments that can be used with them in the classroom.

Keywords: visual impairment, school, children.

1. INTRODUCCIÓN

Los niños en su etapa escolar se desarrollan cognitivamente, afectiva, social y motrizmente, por lo que sufren cambios constantes en el desarrollo evolutivo. La educación debe ser la máxima prioridad para asegurar que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios en cualquiera de las etapas educativas. Kant (citado en Acosta, 2016, p. 95), expone que el ser humano es la única especie que necesita ser educada, teniendo en cuenta que la educación son cuidados, la disciplina, la instrucción, la inteligencia (principal factor), juntamente con la formación humana. También, explica que la educación es un tipo de arte que tiene que ir mejorando

en las siguientes generaciones, pero siempre tendrán en cuenta los conocimientos de las anteriores para así poder ofrecer una educación equilibrada que va a poder permitir el desarrollo de las habilidades innatas y así poder avanzar. Este mismo autor afirma que "Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre" Por otro lado, para Binaburo (2013, citado en Epelde y Sánchez, 2014), expone que durante los últimos años los diferentes Centros educativos han experimentado una diversidad cultural importante, lo que ha llevado a los docentes a inculcar valores de interculturalidad y cultura de paz, esto se da un contexto de marcados

contrastes interétnicos e interculturales, donde el papel del docente no se limita a impartir conocimientos, sino también a educar en valores.

En los últimos años, ha habido un aumento progresivo de alumnos con algún tipo de discapacidad en el aula y sobre todo de alumnos con discapacidad visual. En la educación hay constantemente muchas preguntas sobre el tratamiento de las distintas discapacidades en el aula. También, se pueden encontrar distintos tipos de discapacidades tanto físicas como intelectuales dentro del aula. Cada una de estas discapacidades presentan diferentes desafíos que tienen que ser planteados para asegurar la educación del estudiante. Los niños con cualquier tipo de discapacidad tienen el mismo derecho de aprendizaje, interacción y crecimiento en el aula que los demás alumnos. Calderón (2012), explica que hay bastantes casos en la que los alumnos con necesidades educativas especiales han experimentado restricciones para poder formar parte en las mismas actividades que sus demás compañeros. A estos alumnos hay que incluirlos dentro del aula porque la heterogeneidad en el aula tiene un efecto positivo en el intercambio de aprendizaje entre los estudiantes. Para ello, se intenta garantizar que todos los alumnos puedan participar de una manera activa en la educación, es por eso por lo que se usan los recursos y apoyos educativos adecuados que pueden atender a sus características individuales.

Esta revisión bibliográfica es la oportunidad para tratar el tema de la discapacidad visual en el colegio, ya que, pretende fomentar la inclusión educativa y asegurar el acceso a una educación de calidad para todos los niños incluyendo a aquellos con discapacidad visual. Para Barraga (1985, citado en Alcívar et al., 2016, p.28), la definición de discapacidad visual es “la alteración en la estructura o funcionamiento en el órgano de la visión [...] la cual, interfiere con el aprendizaje que se puede lograr a través del sentido de la vista”. Para Lesme et al. (2019, p.183), la discapacidad visual es “una condición que afecta a la vista

de las personas y esta es adquirida durante su gestación, nacimiento o infancia, y estas se caracteriza por las limitaciones significativas en su funcionamiento sensorial, así como en su capacidad de adaptación”. Estas limitaciones influyen en la forma en la que la persona se relaciona en su hogar, en la escuela y en la comunidad, y se deben respetar las formas de convivencia de cada ámbito. Esta afecta principalmente a la percepción de las imágenes en forma parcial o total, por lo que la vista es un sentido que permite percibir objetos que están a una gran distancia y reconocerlos de manera simultánea, ya sean conocidos o nuevos. Por otro lado, las personas con discapacidad visual deben explorar y comprender el mundo utilizando otros sentidos como son el olfato, el gusto, el oído y el tacto, aunque gran parte de las percepciones se adquieren por el sentido visual. Las personas que carecen del sentido de la vista tienen que intentar superar varios obstáculos que se van interponiendo en su día a día y utilizar otros recursos para superar los mismos.

Para Marín y Zamora (2021, p. 112), “la degradación visual puede presentarse desde una deficiencia leve hasta una ceguera total”. Es importante saber que el desarrollo perceptivo visual de un niño con discapacidad visual es la misma que un niño sin discapacidad. Tener un problema visual desde el nacimiento no le evita de un desarrollo visual similar al de un niño sin anomalías. El niño con discapacidad visual puede conseguir un buen rendimiento del ojo a través de tareas visuales. En este trabajo también hablaremos de la intervención en el aula de niños con discapacidad visual, ya que, es importante saber el tipo de metodología que hay que darles a estos niños y también hablaremos de los instrumentos auxiliares que necesitan este tipo de alumnos y su importancia en el uso diario.

En este trabajo también se va a tener en cuenta la inclusión educativa, ya que, todo alumno tiene derecho a formar parte de una clase, recibir el mismo trato que el resto y recibir una educación de calidad. Según Letelier (2020, p. 2) “la inclusión es un movi-

miento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado.” Para Casanova (2018), la educación inclusiva tiene que ofrecer una igualdad de oportunidades a toda la población dentro de los sistemas institucionales. Si todos los seres humanos pretenden convivir en sociedad, se tiene que empezar dentro de las aulas de los colegios. Para poder lograr una educación inclusiva se necesita que haya un apoyo en sus principios desde los primeros años de vida. La educación inclusiva necesita tener unos docentes y personal del Centro que estén bien formados y capacitados para así poder tratar con los alumnos/as con distintas discapacidades y poder ocuparse de sus necesidades individuales. Los docentes tienen que inculcar en los distintos alumnos/as una serie de valores y unas condiciones que fomenten su desarrollo personal durante su formación. Para ello, los docentes utilizarán los materiales y apoyos necesarios para este tipo de alumnos/as.

Además, Fernández (2013, p. 83), nos comenta que “la educación inclusiva en los centros intenta reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje.” Por otro lado, Abellán et al. (2017), explica que en España los cambios de una educación inclusiva se han producido de una manera desigual y sin ningún avance entre los mismos. Se produjeron unos cambios notables a mitad de los años 80 hasta los años 90. En general, en España han faltado muchos elementos esenciales (la falta de iniciativas sólidas dirigidas a conocer y evaluar lo que estaba ocurriendo, las escasas frecuencias simbólicas, las propuestas dirigidas a promover avances y mejoras para superar las dificultades encontradas...) que faciliten la inclusión y garanticen el éxito.

He decidido realizar esta revisión bibliográfica sobre la discapacidad visual en el aula porque es muy importante la inclusión

educativa para este tipo de alumnado en el aula y la necesidad de garantizar el acceso a una buena educación para estos niños, independientemente de sus limitaciones. Este tipo de trabajo va a permitir explorar las diferentes estrategias y recursos que pueden ayudar a los niños con esta discapacidad y a aprender a desarrollarse en un entorno escolar. Además, este trabajo ayudará a fortalecer la sensibilización sobre las necesidades educativas y de desarrollo para todos los niños con discapacidad visual, y a promover las mejoras de la educación inclusiva en las aulas para todos los niños.

Y a continuación describimos los objetivos de la revisión.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo general

- Realizar una revisión bibliográfica en el que se analiza la información y la investigación sobre la discapacidad desde el 2010 al 2023.

1.1.2. Objetivos específicos

- Conocer las diferentes definiciones de discapacidad visual.
- Localizar las causas de la discapacidad visual.
- Identificar las principales consecuencias de la discapacidad visual.
- Señalar las posibles dificultades de aprendizaje que pueden influir en los niños y niñas escolarizados con discapacidad visual.
- Identificar las intervenciones que los profesionales llevan a cabo a sobre la discapacidad visual en niños y niñas escolarizados.
- Conocer el papel de la familia de niños y niñas escolarizados con discapacidad visual.
- Analizar los distintos instrumentos que se pueden usar con los niños y niñas con discapacidad visual en el aula.

2. METODOLOGÍA

2.1. Estrategias de búsqueda y criterios de inclusión

Al ser un estudio bibliométrico basado en una revisión documental de tipo narrativo la muestra estará formada de los artículos que se extraerán de las bases de datos:

- Dialnet desde 2010 a 2022
- Pubmed desde 2022 a 2023
- Scielo 2019 a 2023

Se realizó un estudio longitudinal de tipo retrospectivo y descriptivo en el que se analizan los artículos de lengua española e inglesa entre los años 2010 y 2023.

2.2. Palabras clave

Para la búsqueda de información hemos utilizado estas palabras:

Español:

- Discapacidad visual
- Escuela
- Niños

-Inglés:

- Visual impairment
- School
- Children

2.3. Tipos de documentos seleccionados

- Artículos

2.4. Criterios de inclusión y exclusión

2.4.1 Criterios de inclusión

- Artículos que hablen sobre la discapacidad visual
- Artículos en español
- Artículos en inglés

2.4.2 Criterios de exclusión

- Artículos duplicados
- Artículos en portugués
- Artículos de medicina especializada

Se cuantifican un total de 60 artículos, después de eliminar los documentos duplicados, los que tienen información sobre la discapacidad visual desde el punto de vista médico y los que tienen un idioma diferente (portugués), seleccionando finalmente 39 artículos.

2.5. Plan de trabajo

Nuestra investigación es cualitativa y descriptiva llevando a cabo un análisis de contenido. Nuestro Plan de trabajo será:

- Fase 1) Búsqueda bibliográfica en las diferentes bases de datos comentadas anteriormente y selección de los artículos (mes de diciembre-enero).
- Fase 2) Lectura de los artículos (mes de febrero).
- Fase 3) Redactado de los artículos leídos y preparación del borrador del TFG (mes de marzo a mayo)
- Fase 4) Entrega del trabajo (mes de junio)

3. DESARROLLO O MARCO TEÓRICO

A continuación, exponemos los resultados de los estudios seleccionados en las diferentes bases de datos reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 1
Resultados de los estudios seleccionados para la revisión.

Año	Autores	Población	Características del estudio
2023	Anastasios Serbis et al.	Personas con síndrome de Wolfram	Investigan sobre el síndrome de Wolfram en el que estudian el origen, las distintas causas y las consecuencias que esta tiene en las diferentes partes del cuerpo.
2023	John G Lawrenson et al.	Estudiantes	Este estudio tiene como objetivo valorar la eficiencia de las intervenciones ópticas, farmacológicas y ambientales que se encargan de parar la miopía en niños.
2023	Mark A Bullimore et al.	Personas de 16-40 años	Investiga sobre los distintos datos publicados sobre el comienzo y el escalonamiento de la miopía en personas de 16-40 años, en el que se evalúa lo que se sabe actualmente y resalta las lagunas de comprensión.
2023	Christina Zeitz et al.	Personas con miopía	Estudio sobre la miopía a través de la ceguera nocturna
2023	Claudia Yahalom et al	Personas con estrabismo	Investigan sobre las distintas estrategias que hay que usar para tener buen uso del estrabismo por parálisis del nervio oculomotor.
2023	Nur Sahri-zan et al.	Estudiantes	Investiga los efectos de la invasión tumoral en las distintas capacidades de los niños: cognitivas, lenguaje, motoras y visuales.
2023	Ilze Oosthuizen et al.	Personas con discapacidad auditiva y visual	Investiga sobre los diferentes programas combinados para la detección de las deficiencias auditivas y visuales en los países menos desarrollados.
2022	Agyemang Kwartend et al.	Estudiantes	Investiga la prevalencia y las causas de la discapacidad visual entre los estudiantes que viven con discapacidad auditiva en el África subsahariana.
2022	Aniz Girach et al.	Estudiantes	Este artículo expone información sobre las enfermedades hereditarias de la retina.
2022	Christine Hazelton et al.	Estudiantes	Este estudio evalúa la efectividad de las intervenciones dirigidas a los trastornos de la percepción después de un accidente cerebrovascular. En este estudio participaron 541 participantes.
2022	Emmanuel Kobia-Acquah et al.	Estudiantes	Investiga las variaciones regionales y tendencias temporales de la miopía infantil en África.
2022	Juliana Drummond et al.	Estudiantes	Realiza un estudio sobre los adenomas hipofisarios y sus efectos en la visión.
2022	Kavin Selvan et al.	Estudiantes	Este artículo discute el papel de las medidas de los pacientes de PROM en los que se les hace un cuestionario en el que se evalúan los resultados de la salud.

2022	Leonard et al.	Estudiantes	El objetivo de la investigación es describir las características clínicas, diagnóstico y manejo de la deficiencia del gen CDKL5.
2022	Lino Choez et al.	Estudiantes	Divulgar una estrategia educativa para los niños que experimentan cualquier discapacidad educativa.
2022	Mengxue Xia et al	Estudiantes	Este artículo explica los diferentes tipos de retinopatía: la retinopatía diabética (DR) y la retinopatía del prematuro (ROP). La retinopatía es la principal causa de ceguera de las personas mayores, las personas que trabajan y los niños.
2022	Morales Viana	Estudiantes	Narra la experiencia que tienen los padres con hijos con discapacidad visual dentro del aula.
2022	Natasha n. Ludwing et al.	Estudiantes	Este artículo expone que hay una mayor probabilidad de TEA en niños que tienen discapacidades sensoriales como puede ser la discapacidad visual. También, explica la importancia de una identificación temprana de los TEA que esto permite una intervención temprana.
2022	Sehajvir Madhok et al.	Estudiantes	Este estudio explica lo que es el trastorno del neurodesarrollo relacionado con HNRNP2, los síntomas que tiene desde edades tempranas y las principales características.
2022	Shun-Yun Cheng et al.	Estudiantes	Estudia el estado de las diferentes terapias génicas virales para la retina del ojo con un enfoque en ensayos clínicos.
2022	Vaishnavi S Nakshine et al.	Estudiantes	Investiga la dependencia que tienen las personas con los dispositivos digitales y los efectos negativos que estos tienen al estar tantas horas viendo la pantalla.
2022	Weiyl Xia et al.	Estudiantes con fibrosis congénita	Investiga sobre los diferentes efectos y causas de la fibrosis congénita de los músculos extraoculares.
2021	Vázquez	Estudiantes	El estudio se centra en el seguimiento del programa de formación Educación Fundamentos en estudiantes con discapacidad múltiple y sensorial en tres escuelas de Sudamérica (Argentina, Brasil y México).
2020	Martínez Aguirre et al.	Estudiantes	El objetivo de esta investigación es examinar las destrezas sociales de los niños con discapacidad visual y ver las diferencias que hay con los niños sin discapacidad
2020	Naranjo Sanchez et al.	Estudiantes	Examina diversas herramientas 3D que mejoran la enseñanza aprendizaje del alumnado con discapacidad visual.
2019	Caroline Barbieri et al.	Estudiantes	Investiga la comprensión de las familias sobre las experiencias escolares de niños y adolescentes con discapacidad visual. Para ello, se ha realizado un estudio cualitativo en el que se realiza una entrevista. En este participan 40 estudiantes con discapacidad visual.

2019	Escárcega-Servín et al.	Estudiantes	Investiga las causas de la ceguera en los alumnos de un colegio de México. En este estudio participaron 30 estudiantes
2019	García Llamas et al.	Estudiantes	Tiene como objetivo identificar los diferentes elementos que faciliten el movimiento de los alumnos con discapacidad visual. Este estudio se llevó a cabo entre 2015-2018 con 6 estudiantes de primaria de un colegio de Guadalajara.
2019	Faria Andrade et al.	Estudiantes	El propósito de este estudio fue examinar la efectividad del uso de mapas temáticos táctiles con símbolos gráficos. Para ello, se realizaron distintas evaluaciones de percepción de símbolos entre estudiantes con discapacidad visual y auditiva en una escuela de Curitiba, Paraná.
2019	Regina Araújo	Estudiantes	La investigación se enfoca en la elaboración y aplicación de los mapas táctiles, estos se usan para enseñar y aprender el espacio geográfico a través del sentido del tacto. Esta aplicación es accesible para todos los jóvenes con discapacidad visual
2018	Carrascosa Perdomo et al.	Estudiantes	Este Programa tiene como objetivo principal fomentar la reflexión personal, en pareja y en grupo y proponer modificaciones significativas para que los padres con niños con ceguera puedan desempeñar su papel de manera efectiva.
2017	Fiuza Asorey et al.	Estudiantes	En este estudio participan 55 estudiantes universitarios en el que elaboran los distintos materiales que fomentan la inclusión educativa y social de los alumnos con cualquier tipo de discapacidad.
2017	Hernández Mariano	Estudiantes	Esta investigación analiza el progreso de las técnicas de implante ocular, analizan la participación de los distintos especialistas involucrados, revisan el protocolo de intervención utilizado para brindar la atención y apoyos a las familias y determinan la contribución en este proceso.
2016	Alcívar Pin-cay et al.	Estudiantes	El propósito de este estudio cuasi experimental es mejorar el aprendizaje de los niños con discapacidad visual a través de un programa informático de estimulación visual. El estudio se va a realizar a 30 niños/as de entre 1-6 años.
2016	Lería Dulcic et al.	Estudiantes	Este estudio tiene como objetivo analizar las estrategias y acciones que usan las escuelas y familias para lograr la inclusión de los niños con discapacidad visual y auditiva.
2013	Weizhen Tan et al.	Estudiantes	Este artículo expone la importancia de la Displasia craneo-ectodérmica y el tratamiento para las personas con distintas discapacidades como la discapacidad visual.
2011	Adam Margaret et al.	Estudiantes con síndrome de Kabuki	Realiza un estudio sobre el síndrome de Kabuki en el que se exponen las características y las causas.

2010	Dirk Mac-kholt et al.	Estudiantes	Investiga las distintas opciones para realizar ajustes curriculares en la lectura y escritura para un estudiante que tiene discapacidad múltiple, utilizando el método Bliss.
2010	Ferreya et al.	Estudiantes	En este documento se explican los principales enfoques sobre el uso de las nuevas tecnologías para la información y la comunicación en el ámbito de la educación especial. También proporciona un análisis del sistema informático a través de una evaluación por observación de los preliminares realizados con un grupo de niños en Buenos Aires.

Tras la revisión exhaustiva de la literatura, tal y como se ha mencionado anteriormente, se analizaron un total de 37 artículos relevantes. Estos fueron cuidadosamente organizados según los distintos apartados del estudio, permitiendo así sintetizar y resumir toda la información recopilada durante la búsqueda bibliográfica. Este proceso de ordenamiento facilitó el análisis y la extracción de los hallazgos más significativos de cada artículo.

3.1. Definición discapacidad visual

Rojas et al. (2018, citado en Choez, 2022, p.122), explica que la discapacidad visual es “una condición física que afecta a la capacidad de ver, también provoca deficiencias a la hora de interactuar con las personas debido a sus actitudes negativas, lo cual impide que las personas puedan participar de manera efectiva en la sociedad”.

Tal y como señala Faye (1972, citado en Alcívar, 2016, p.116), define la baja visión como “tramo intermedio entre la visión normal y la ausencia total o casi total de visión, caracterizado por un sistema visual con alteraciones irreversibles [...] que constituye un obstáculo para el desarrollo de la vida de las personas”

Para Sánchez et al. (2020, p.127), la discapacidad visual es “una alteración que se produce en el ojo más exactamente en el sentido de la vista que puede ser total o parcial y que afecta a la hora de percibir todas las cosas que están alrededor”.

Leonard et al. (2022, p.4), en su estudio en el que analiza las características clínicas, diag-

nóstico y manejo de la deficiencia del gen CDKL5, define la discapacidad visual como “una disfunción visual total o parcialmente y se tienen en cuenta otros parámetros como son la agudeza visual y el campo visual”. A su vez explica que la agudeza visual es una capacidad del que tiene el ojo para poder distinguir detalles y formas con nitidez a distintas distancias. Este mismo autor define el campo visual como “el espacio donde el sistema visual puede percibir la presencia de estímulos y engloba el área de visión que se extiende desde la visión de la periferia hasta la visión central en la que se enfocan los objetos”.

Ludwing et al (2022, p. 1053), considera que para que “una persona tenga discapacidad visual debe tener una agudeza visual inferior a 0,3 (la agudeza visual típica es 1,0) o un campo visual inferior a 30 grados (el campo visual típico es de 180 grados)”. También, expone que las personas que tienen una baja visión alteran el deterioro de su visión ocular por culpa de las alteraciones en el funcionamiento del ojo/nervio óptico mientras que otras personas pueden experimentar deficiencias en la visión debido a la interrupción de las vías visuales posteriores, lo que se denomina deterioro visual cortical.

3.2. Causas principales de la discapacidad visual

Agyemang Kwartend et al. (2022), expone en su estudio que una de las causas más frecuentes de la discapacidad visual en los niños que habitan en el África subsahariana

es el error de refracción no corregido esta representa entre el 47% y 92% de todas las enfermedades oculares. La refracción es el proceso en el que el ojo enfoca los rayos de luz que entran en el con el objetivo de formar una imagen nítida en la retina, en este proceso los rayos de luz se doblan por las distintas partes del ojo cómo son la córnea, el cristalino y el humor vítreo, para luego enfocarse en la retina. Los tipos de refracción más frecuentes son la miopía (42,2 %), seguida de la hipermetropía (28,6%) y astigmatismo (28,6%).

En el estudio de EscárcegaServín et al. (2019), se pudo comprobar las principales causas de la discapacidad visual en niños en una escuela de niños ciegos en México. En este estudio se determinó que la causa principal de la ceguera infantil es la retinopatía del prematuro (36.7%). Esta enfermedad se produce en los bebés de manera prematura y esta se produce por un fallo en los vasos sanguíneos del ojo. La segunda causa más común que se produce es la catarata congénita (16.6%). Esta es una enfermedad que se produce en el momento del nacimiento o un poco después en la que el cristalino del ojo se torna opaco lo que impide la visión. Otras causas que se encontraron en menor medida fueron amaurosis congénita de Leber (6.7%), desprendimiento de retina congénito (6.7%), retinoblastoma (6.7%) y la hipoplasia del nervio óptico (6.7%).

Tal y como señala Xia et al. (2022), una causa muy común para la pérdida de la vista es la retinopatía, esta es una enfermedad que afecta a la retina y hay diferentes tipos: la retinopatía diabética, la degeneración macular relacionada con la edad, la retinopatía del prematuro, la retinopatía hipertensiva y la retinopatía autoinmune. La retinopatía se suele sufrir en la época de la infancia. Esta enfermedad si se diagnostica en una edad temprana y se aplica la terapia correcta puede mejorarse. Xia et al. (2022, p.1), también expone que otra causa de la discapacidad visual es “la fibrosis congénita de los músculos extraoculares (CFEOM) es un trastorno genético perteneciente a los trastornos de dener-

vación craneal congénita y se caracteriza por oftalmoplejía restrictiva no progresiva.”

De la misma manera, Selvan et al. (2022), también expone que una de las principales causas de la discapacidad visual suele ser por problemas en la retina, en su estudio se encarga de analizar las enfermedades retinianas hereditarias, en la que estas son unas enfermedades hereditarias que se producen en la retina y los graves efectos que producen son pérdida grave de la visión o ceguera total. Además, Cheng et al. (2022), añade que la retina hay más de 200 genes asociados con enfermedades oculares que causan la pérdida de visión y degeneración de la retina.

Sin embargo, Sahrizan et al. (2023), muestra en su estudio que otra de las causas que pueden ocasionar deficiencias visuales son los tumores craneales, ya que, estos tumores invaden las áreas funcionales del cerebro y causan alteraciones en las redes neuronales que afectan a la memoria del trabajo, a las habilidades del lenguaje y a las habilidades visuales. Estas habilidades se pueden mejorar o empeorar después una operación quirúrgica. Además, Drummond et al. (2022, p. 1), señala que “los adenomas hipofisarios comprenden aproximadamente el 10-20% de los tumores intracraneales”.

Nakshine et al. (2022) detalla en su estudio que una de las principales causas de deficiencia visual (miopía), es mirar durante mucho tiempo la pantalla de cualquier dispositivo electrónico (móvil, televisión, ordenador...), esto provoca dolores de cabeza, fatiga visual, problemas de visión, ojos secos e irritación. Esto es producido por la iluminación inadecuada de la pantalla o a un incorrecto ángulo de visión. Además, este mismo autor afirma que los niños que están más tiempo en el aire libre pueden disminuir y eliminar los factores que influyen en la miopía. Por un lado, Kobias-Acquah et al. (2022) destaca que la miopía es una de las principales influencias de la discapacidad visual en el mundo y se caracteriza por tener una mala visión de lejos, este se puede corregir a través de algunos instrumentos como son las gafas, cirugía láser ...

Por otro lado, Zeitz et al. (2023), afirma que la miopía es un trastorno ocular muy común que puede ser causado por factores heterogéneos que suelen ser factores ambientales y genéticos. La miopía suele ser un trastorno progresivo o estacionario. Los genes implicados en la miopía suelen codificar las proteínas que tienen diversas funciones biológicas en las que se incluye la organización de la matriz extracelular, la morfogénesis del ojo, la señalización retiniana, los ritmos circadianos y la percepción visual.

Por último, Yahalom et al. (2023), explica que una de las causas de la discapacidad visual es estrabismo por parálisis del nervio oculomotor. Esto causa una parálisis parcial del nervio oculomotor, la mejor forma para solucionarlo es a través de la cirugía en el que se va a restaurar el campo de visión.

3.3. Consecuencias de la discapacidad visual

Para Morales (2022), la ceguera en niños produce un importante impacto que afecta profundamente en su neurodesarrollo, en su calidad de vida y al de sus familias, y tiene un costo mayor que en las personas adultas, ya que, cuando estos niños sean adultos pueden tener limitado el conseguir un empleo, viviendas inadecuadas y una mala asistencia sanitaria. Además, estos alumnos van a tener diferentes barreras en su participación en la educación, en las actividades culturales, deportivas y recreativas, por lo que van a tener que usar recursos económicos adicionales. Asimismo, Madhok et al. (2022), aporta en su estudio información sobre el trastorno del neurodesarrollo relacionado con HNRNP2, este trastorno suele presentar síntomas antes de los 12 años. Las principales consecuencias de este trastorno son: trastornos psiquiátricos y del comportamiento, retrasos motores y del lenguaje, discapacidad intelectual o retraso en el desarrollo y anomalías musculoesqueléticas del crecimiento, defectos visuales, epilepsia, facies dismórfica y trastornos gastrointestinales. De igual manera, todas estas

consecuencias van a afectar a su educación y a su economía.

Por un lado, Aguirre et al. (2020), en sus investigaciones se ha podido comprobar cómo los niños con discapacidad visual tienen muchas dificultades a la hora de interactuar con otras personas fuera de su entorno, sobre todo con sus iguales. Todo esto es porque para fomentar las habilidades sociales se necesita tener una comunicación con unas señales visuales, el aprendizaje de estas habilidades sociales es muy difícil de alcanzar para aquellos niños con discapacidad visual porque no pueden recibir ninguna señal visual. Además, Hazelton et al. (2022), señala que uno de los problemas de tener falta de visión es que esta genera falta de percepción de las cosas que tienen a su alrededor.

Según Ferreyra et al. (2010, p.55), los niños con discapacidad visual presentan una clara desventaja respecto a los niños videntes en cuanto al aprendizaje a través de un proceso de simbolización, en los alumnos de primaria y secundaria. Es evidente que, si no se proporciona una ayuda adecuada de manera oportuna para poder satisfacer sus necesidades, los niños con discapacidad visual experimentarán un retraso escolar inevitable. Para poder garantizar estos niños tengan un desarrollo similar al de los niños videntes en la escuela, es muy necesario esforzarse en poder proporcionarles las experiencias adecuadas en edades tempranas.

Otra de las consecuencias de la discapacidad visual según Piaget (citado en García, 2019) es la falta de conocimiento del medio, esto afecta de forma negativa a su desarrollo integral. Esto se vuelve más grave en bebés y niños debido a que la falta de movilidad activa y la limitada exploración del entorno debido a sus limitaciones visuales afectan de forma notable en el desarrollo cognitivo, que esto a su vez altera el desarrollo de su inteligencia. Este déficit de movilidad también dificulta el desarrollo físico, mental, social y emocional.

Adam et al. (2011), señala que una de las consecuencias de los problemas de visión es que pueden incluir dificultades con la coordinación motora, la percepción visual y la integración visomotora.

Por otro lado, Bullimore et al. (2023), en su estudio sobre la progresión de la miopía en los adultos, explica que la miopía se suele dar cuando el ojo todavía se está desarrollando y suele producir en edades tempranas entre los 8 y 13 años. La miopía suele provocar en estos niños dolores de cabeza y fatiga ocular y esto no dejara que el niño haga sus labores de manera efectiva.

Por consiguiente, Serbis et al. (2023), expone que el Síndrome de Wolfram afecta a los niños de muchas maneras incluyendo la pérdida de visión. Uno de los elementos de este síndrome es la atrofia óptica y generalmente esta aparece en la época de la adolescencia entre las 6 semanas y los 19 años. Aparte con este síndrome se pueden encontrar otros problemas como son las cataratas, nistagmo, reflejos pupilares a la luz anormales y glaucoma que producen una pérdida progresiva de agudeza visual y disminución de la percepción del color.

3.4. Prevalencia de la discapacidad visual

La OMS (2018, citado en Morales, 2022, p.9), analiza que: “en el mundo hay 285 millones de personas con discapacidad visual de los cuales 19 millones son niños de 0 a 14 años. En los países menos desarrollados el 90% de los niños con discapacidad visual no pueden recibir una educación adecuada debido a la falta de infraestructuras, la producción de materiales escolares adecuados y accesibles, y la falta de profesores calificados”.

Sánchez et al. (2020, p. 126), expone que, a mediados del año 2019, “el porcentaje de la población con discapacidad visual fue el 11,79%, de ese porcentaje, solo el 4,51% eran de niños que transitan la edad escolar y deben ser incluidos en la educación regu-

lar”. Desafortunadamente, debido a la falta de preparación de algunas instituciones, muchos de estos niños tienen que asistir a escuelas especializadas porque no todas las instituciones están prevenidas para incluirlos.

Según Escárcega-Servín et al. (2019), en el mundo hay alrededor de 19 millones de niños con discapacidad visual, de los cuales 12 millones tienen problemas refractivos que no son corregidos. En cuanto a la ceguera irreversible, se calcula que aproximadamente 1.4 millones de niños necesitan acceso a servicios de rehabilitación visual para mejorar su calidad de vida.

Lawrenson et al. (2023), en su estudio realizó un análisis conjunto de estudios poblacionales que abordaron la ceguera y la deficiencia visual relacionada con la miopía en la que determinó que cerca de los 10 millones de personas en el año 2015 se vieron afectada por una deficiencia visual debida a la miopia, dentro de las cuales 3 millones de personas eran ciegas. Además, añade que las afecciones oftálmicas vinculadas con la miopía usualmente aparecen durante la etapa adulta, el desarrollo subyacente de la miopía ocurre durante la niñez. Por lo tanto, hay que tomar medidas para disminuir el progreso de la miopía en ese período podría mitigar la futura discapacidad visual que se produzca como resultado de la miopía.

De la misma forma Girach et al. (2022, p.2), comunica que en el mundo hay 43,4 millones de personas ciegas y otros 295 millones de personas tienen una discapacidad visual de menor grado. También, explica que al menos un tercio de las personas ciegas o con una discapacidad grave es por una causa genética como pueden ser “la degeneración macular relacionada con la edad, la retinopatía diabética o el glaucoma, o como resultado directo de mutaciones genéticas, como en enfermedades retinianas hereditarias (IRD), distrofias corneales hereditarias o neuropatías ópticas”.

Finalmente, Oosthuizen et al. (2023) aclara que en el mundo existe entre 1.5 y 2.2 miles de millones de personas que tienen alguna deficiencia auditiva o visual. Normalmente estas personas tienen unos gastos anuales elevados que se encuentran entre los 980 y 24.800 millones de dólares debido a la compra de sus productos de adaptación necesarios. Se estima que en el futuro subirá estas deficiencias en las personas a causa del crecimiento constante de la población y los cambios en el estilo de vida que hace que aumenten estas discapacidades. Estas deficiencias suelen influir de mayor manera en los países poco desarrollados porque hay poca atención médica en comparación con los países desarrollados.

3.5. Intervención educativa en los alumnos con discapacidad visual

Según Garnique-Castro (2012, citado en Lería et al., 2016), expresa que los alumnos con discapacidad visual forman parte de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) y este tipo de alumno suelen estar escolarizados en los colegios ordinarios. Estos colegios tienen como objetivo principal respetar las diferencias de los estudiantes y fomentar el desarrollo de sus habilidades de cognición y comunicación, al igual que trabajar con sus compañeros de clase en un ambiente inclusivo y diversidad en el aula regular. Lería et al. (2016) expone que en estos colegios se realiza un currículo en el que se respeta las necesidades educativas de cada estudiante y se tiene en cuenta las características individuales.

Para Alcívar et al. (2016), los niños con discapacidad visual tienen que recibir una estimulación visual realizada por los profesionales correspondientes, para ello se van a realizar tareas visuales que les enseñen a “ver”, ya que, con la estimulación visual lo que se pretende es que el alumno fomente su desarrollo cognitivo, físico y emocional para así poder desenvolverse en distintas situaciones. Además, este mismo autor indica

que para los niños con discapacidad visual su principal objetivo poder tener unan independencia y autonomía a la hora de realizar las tareas cotidianas, aparte de desenvolverse en distintos ambientes y realizar distintos roles en la sociedad. Por tanto, el colegio se encarga de darles facilidades para que así puedan estudiar en las mejores condiciones posibles, para ello se efectúa una adaptación curricular que le dan acceso al Programa Educativo del Centro, en esta adaptación dispondrán de algunos materiales concretos y adaptados para que puedan llevar a cabo las tareas visuales, estos materiales pueden ser el Sistema Braille y algunas ayudas ópticas.

Alvarado (2016, citado en Choez et al., 2022), señala que para los niños con discapacidad visual es crucial la estimulación táctil y auditiva, ya que, a través de estos canales se interioriza la información del entorno y su autonomía. Además, el Ministerio de Educación (2015, citado en Choez et al., 2022, p.122) comenta algunas estrategias educativas para la intervención de los niños con discapacidad visual:

- Utilizar comunicación por braille cuando el estudiante lo haya aprendido.
- Leer en voz alta lo que se escriba en el pizarrón.
- Referirse al estudiante con su nombre.
- Comunicar al estudiante de forma verbal todo lo que sucede a su alrededor.
- Tomar en cuenta que el estudiante no percibe la información física de las personas.
- Poner material luminoso en lugares que señalen el camino o lugares peligrosos para estudiantes con baja visión.
- Utilizar material ampliado (letras o dibujos) para estudiantes con baja visión o ceguera parcial.

Hernández (2017), explica que con los alumnos con discapacidad visual también pueden intervenir en el colegio los equipos especialistas de atención de la ONCE en el que abordaran con mayor seguridad los pro-

blemas que le puedan surgir al alumnado con discapacidad visual.

3.6. Profesores de alumnos con discapacidad visual

Para Vázquez (2021), la inclusión de los alumnos con discapacidad visual puede ser en las escuelas regulares o especiales, estas presentan diversidades en cuanto a la población estudiantil, dinámicas y estrategias en cada una de ellas. En su estudio se analiza este tipo de escuelas de Brasil, México y Argentina. En las escuelas especiales de Argentina y México las escuelas tienen un mayor carácter especial en la formación de los profesores y profesionales en relación con la discapacidad (profesores de educación especial, psicopedagogos psicólogos, terapistas de la comunicación...), mientras que en el colegio especial de Brasil los profesores proceden de áreas específica de disciplinas como Matemáticas, Lengua y Lengua extranjera.

Fiuzza et al. (2017), reconoce que los profesores de educación Infantil y de Educación Primaria realizan un gran esfuerzo con los alumnos con necesidades educativas especiales sobre todo con los alumnos con discapacidad visual, ya que, se encargan de elaborar y adaptar materiales que puedan satisfacer las necesidades educativas de estos estudiantes.

3.7. Papel de la familia

Barbieri et al. (2016, p.3), determina con su estudio que: "La percepción de la familia es que el niño con discapacidad visual en la escuela se enfrenta a dificultades relacionadas con los prejuicios, por parte de compañeros y profesores, tanto respecto a su situación límite visual como al recurso de intervención (gafas, materiales adaptados) que utiliza. Asociado a esto, experimentan la exclusión por parte de los compañeros. Tal contexto de interacción genera un sufrimiento intenso, que se extiende a la familia, que es solidaria,

especialmente a través de relatos compartidos".

Tal y como señala Sakkalou et al. (2018, citado en Morales, 2022, p.9) para los niños con discapacidad visual "la familia es la primera institución educativa, a través de la interacción con sus hijos, los padres proveen experiencias que pueden influir en el crecimiento y desarrollo del niño e influir positiva o negativamente, en el proceso de aprendizaje". También, señala que uno de los objetivos fundamentales que tienen los padres con hijos con discapacidad visual es apoyar el desarrollo de su hijo en edad escolar, para ello tienen que garantizar la asistencia de sus hijos a la escuela.

Por un lado, Viana et al. (2016, citado en Lino et al., 2022), expone que para la intervención educativa del niño con discapacidad visual es muy importante el papel de la familia debido a que los padres son los que se encargan de estimular al niño y dar las oportunidades necesarias para entender y explorar el entorno que los rodea.

Por otro lado, Carrascosa et al. (2018), en su programa ha podido observar como algunos padres que tienen hijos/as con discapacidad visual tienen muchas dificultades para criar a sus hijos/as. Estos problemas suelen ser distintos pensamientos como son la decepción, depresión y enfado por parte de los padres, debido a que no esperaban tener un hijo con discapacidad visual. Estos padres van a necesitar un gran apoyo y estar acompañados en este proceso de adaptación a la nueva situación.

3.8. Instrumentos que facilitan la enseñanza

Andrade et al. (2019), expone en su estudio que uno de los instrumentos que pueden usar los niños con discapacidad visual son los mapas táctiles. Estos son unos mapas temáticos táctiles con pictogramas que lo puede usar cualquier niño y con su uso se pretende que los niños con discapacidad visual pue-

dan incluirse dentro del aula. Con este material, también se trabajan otros sentidos como el tacto. Asimismo, Araujo (2019), explica que los mapas táctiles “facilita la verdadera inclusión de personas con discapacidad visual en el mundo de las imágenes”. Además, este mismo autor describe que los mapas táctiles son la mejor opción para que los niños ciegos obtengan información espacial.

International Nomenclature Cosmetic Ingredient -INCI- (2020, citado en Choez et al., 2022, p.125), menciona que el sistema Braille es el instrumento más usado por los niños ciegos. Este mismo autor explica que el Sistema Braille es: “un sistema de comunicación requiere de exactitud en la utilización de sus códigos, tanto para ser escrito como para ser leído. Esta particularidad le impone al niño o niña que lo está aprendiendo, el desarrollo de ciertas habilidades o repertorios para el uso correcto de los elementos de escritura y la comprensión del concepto de reversibilidad, que hace referencia a la característica del Sistema Braille de escribirse de derecha a izquierda y leerse de izquierda a derecha.”

Al mismo tiempo, Mackholt (2010), en su estudio aporta que uno de los instrumentos que se pueden usar en el colegio con niños con distintas discapacidades incluyendo los niños con discapacidad visual es el Método Bliss. Este método fue realizado por Charles Bliss en Canadá durante los años sesenta y es considerado como lenguaje universal. El método Bliss se basa en el uso de símbolos pictográficos que representan elementos básicos como pueden ser: objetos, acciones, cualidades o conceptos. Cada símbolo tiene su propio significado y lo más importante es que se pueden combinar. En la actualidad, este método cuenta con 2.400 símbolos diferentes. El aprendizaje del Sistema Bliss ha demostrado ser un aprendizaje menos complicado que otros sistemas.

Para Ferreyra et al. (2010), en su estudio expone que uno de los recursos que se tienen que usar para los alumnos con discapacidad visual son las TIC. En la actualidad hay muchos recursos tecnológicos que tienen como

objetivo apoyar a los docentes en el área de educación especial. Más específicamente las herramientas que se mencionan en su estudio son las Cantaletas y el Toque Mágico. Estas herramientas fueron elaboradas por Ricardo Rosas que es un psicólogo y profesor de Chile. Estas herramientas se encargan de enseñar la lectoescritura a los niños ciegos y a enseñarles el Sistema Braille. Cantaletas es un sistema multimedial interactivo que permite a los niños ciegos traducir la experiencia de la lectoescritura a otras modalidades. El Toque Mágico es una herramienta complementaria que tienen como objetivo estimular las nociones relevantes en la educación.

4. CONCLUSIONES

Tras haber analizado los 37 artículos del 2010 al 2023 sobre la discapacidad visual, he intentado responder a los objetivos planteados al principio de esta revisión.

En cuanto a la definición de discapacidad visual he analizado el concepto desde el punto de vista de distintos autores y, me gustaría destacar la aportación de Rojas et al. (2018), “una condición física que afecta a la capacidad de ver también provoca deficiencias a la hora de interaccionar con las personas debido a sus actitudes negativas, lo cual impide que las personas puedan participar de manera efectiva en la sociedad” debido a que, de todas las definiciones es la que me parece más completa, porque además de que estamos hablando de una afectación en unos de los principales sentidos “la vista”, sus consecuencias o efectos negativos inciden directamente en la dificultad para relacionarse con otras personas que no forman parte de su entorno.

Después de esta revisión y según los diferentes estudios, parece ser que las causas de la discapacidad visual suelen ser las mismas, pudiéndose atribuir como las más usuales o comunes, las enfermedades que afectan a la retina (la retinopatía diabética, la degeneración macular relacionada con la edad, la retinopatía del prematuro...). Estas enferme-

dades suelen afectar a los niños en edades tempranas y en los países menos desarrollados debido a la falta de medios. Otras de las causas que se mencionan en los estudios son las causas refractivas como pueden ser la miopía, hipermetropía y astigmatismo.

En cuanto a las consecuencias, las personas con discapacidad visual tienen el problema de no reconocer el entorno y esto les genera un desafío muy importante en el ámbito social, puesto que, la comunicación y la interacción con los demás son difíciles por la falta de señales visuales que limita la percepción del entorno, la experiencia y exploración, de forma que afecta a su aprendizaje, desarrollo cognitivo y desarrollo integral. Otra de las consecuencias que se nombran en el estudio de Morales (2022), son problemas en el neurodesarrollo que afectan a la calidad de vida y participación de algunas actividades, por lo tanto, afecta a la vida cotidiana del alumno. En esta revisión, también se le da especial relevancia a la falta de apoyo temprano que sufren muchas veces las personas con discapacidad visual y que afectan a su aprendizaje, la satisfacción de sus necesidades y la intervención tardía que afecta de forma negativa en su desarrollo.

Siguiendo en la línea de lo anterior, para los autores que se nombran en esta revisión, la intervención educativa es el punto más importante para los niños que presentan discapacidad visual, considerando que, la intervención debe ser adecuada y se tiene que realizar desde una temprana edad, promoviendo una estimulación visual, táctil y auditiva, ya que, éstas mejoran la percepción y comprensión del entorno y a su vez, fomenta el desarrollo cognitivo y sensorial.

Como aspecto relevante en la educación, la familia tiene un valor muy importante y, en el caso de este tipo de alumnado, requiere de una mayor atención, información, coordinación y apoyo; ya que, como dice Carrascosa et al. (2022), las familias que tienen decepción por tener un hijo con discapacidad visual influyen de manera negativa en el proceso de desarrollo-aprendizaje del alumno. Por lo

tanto, la familia tiene que aceptar, interiorizar y adaptarse a esta situación pues constituye una parte fundamental en el desarrollo y educación del niño al ser los encargados de estimular, motivar, incentivar y estimular a su hijo.

Para la intervención educativa con este tipo de alumnado es necesario tener una formación específica para poder utilizar los instrumentos específicos. Por ello, es necesario tener nociones del Sistema Braille para la enseñanza en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Los instrumentos que nombran los autores en esta revisión como fundamentales para intervenir con el alumnado que presenta discapacidad visual son los mapas táctiles, Método Bliss, Sistema Braille y recursos tecnológicos.

Al realizar esta revisión ha habido algunas limitaciones que hay que tener en cuenta, como ha sido la falta de información en las bases de datos (Dialnet, Pubmed y Scielo), ya que, estas mostraban muchos resultados sobre estudios de la discapacidad visual en general, pero solo en la mitad de ellos se mencionaba la discapacidad visual en el aula y algunos de estos estaban en otro idioma. A pesar de que hay distintos estudios sobre la discapacidad visual en el aula, muy pocos de ellos dan importancia a la formación de los docentes, cuando estos tienen un papel fundamental, puesto que, se encargan de detectar, prevenir e intervenir con los alumnos con discapacidad visual y aconsejan a la familia.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, R. M., Rodríguez, R. D. H., y Frutos, A. E. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Acosta, F. M. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas*.
- Adam MP, Hudgins L & Hannibal M. (2011). Kabuki Syndrome. *Clinical genetics*, 67(3), 209-219.
- Aguirre, M. M. M., Meraz, M. J., y Rodríguez, M. S. O. (2020). Evaluación de las habilidades sociales de niños con y sin discapacidad visual de educación básica en San Luis Potosí, México. *Educando para educar*, (39), 31-51.
- Alcívar Pincay, G. A., Bravo Loo, S. D., y Villafuerte Holguin, J. S. (2016). Estimulación del remanente visual de niños de baja visión, con un programa informático y su efecto en el rendimiento académico. *PixelBit: Revista de Medios y Educación*, 48, 115-134
- Andrade, A., y Monteiro, C. (2019). Un estudio sobre el uso de símbolos pictóricos táctiles en mapas temáticos para la enseñanza de la geografía en el contexto del diseño universal. *Revista Cartográfica*, (99), 71-94. <https://doi.org/10.35424/rcarto.i99.424>
- Barbieri, M. C., Castro, G. V. D. Z. B., Wernet, M., Lima, R. A. G. D., & Dupas, G. (2019). School experience of the child and adolescent with visual impairment: family experience. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72, 132-138.
- Bullimore, M. A., Lee, S. S. Y., Schmid, K. L., Roze-ma, J. J., Leveziel, N., Mallen, E. A., ... & Chamberlain, P. (2023). IMI—onset and progression of myopia in young adults. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 64(6), 2-2. doi: 10.1167/iov.64.6.2
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.
- Carrascosa Perdomo, S., Gaspar Koch, C., & Echeverría Arellano, M. J. (2018). Curso para padres con ceguera o discapacidad visual grave con hijos entre 0 y 3 años. *Integración: revista digital sobre discapacidad visual*.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista portuguesa de educação*, 31, 42-54.
- Cheng, S. Y., & Punzo, C. (2022). Update on Viral Gene Therapy Clinical Trials for Retinal Diseases. *Human Gene Therapy*, 33(17-18), 865-878. doi: 10.1089/hum.2022.159
- Choez, J. M. L., y Mendoza, S. R. P. (2022). Estrategia de orientación educativa para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños con discapacidad visual. *MIKARIMIN Revista Multidisciplinaria*, (8), 121-128.
- Drummond, J. B., Ribeiro-Oliveira Jr, A., y Soares, B. S. (2022). Non-functioning pituitary adenomas. *Endotext*, 104(7), 2473-2489.
- Dulčić, F. L., Roa, J. S., Ossandón, I. A., Torres, M. V., y González, M. V. (2016). Prácticas sociales en torno a la inclusión de la discapacidad sensorial en escuelas públicas de Copiapó de Chile. *Páginas de Educación*, 9(1), 107-136.
- Epelde, A. & Sánchez, S. (2014). Cultura de paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Revista de Paz y conflictos*, (7), 79-97.
- Escárcega-Servín, R., Pérez-Pérez, J. F., Lansingh, V. C., y Lopez-Star, E. M. (2019). Discapacidad visual y ceguera entre los estudiantes de una escuela para ciegos en Querétaro, México: una evaluación causal. *Revista mexicana de oftalmología*, 93(4), 178-184.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Ferreira, J. A., Méndez, A., y Rodrigo, M. (2010). El uso de las TIC en la Educación Especial: Descripción de un sistema informático para niños discapacitados visuales en etapa pre-escolar. *Revista iberoamericana de tecnología en educación y educación en tecnología*, (3), 55-62.
- Fiuza, J., & Sierra Martínez, S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: una

- experiencia con futuros maestros. *Revista de la Facultad de Educación*, 35(3), 153-174.
- García Llamas, J. J., y Gómez López, L. F. (2019). Compensación sensorial y desarrollo de mapas mentales para la orientación y movilidad autónoma de niños ciegos. *Sinética*, (53), 1-25.
- Girach, A., Audo, I., Birch, D. G., Huckfeldt, R. M., Lam, B. L., Leroy, B. P., Michaelides M., Russell, SR., Sallum, JMF., Stingl, K., Tsang, SH., y Yang, P. (2022). RNA-based therapies in inherited retinal diseases. *Therapeutic Advances in Ophthalmology*, 14, 1-19.
- Hernández, M. (2017). Orientaciones en la escuela sobre los tratamientos con prótesis oculares en niños de atención temprana. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 70, 226-234.
- Kobia-Acquah, E., Flitcroft, D. I., Akowuah, P. K., Lingham, G., & Loughman, J. (2022). Regional variations and temporal trends of childhood myopia prevalence in Africa: A systematic review and meta-analysis. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 42(6), 1232-1252. DOI: 10.1111/opo.13035
- Kwarteng, M. A., Mashige, K. P., Kyei, S., Dogbe, D. S. Q., & Govender-Poonsamy, P. (2022). Prevalence and causes of visual impairment amongst hearing impaired school-going children in sub-Saharan Africa: a scoping review. *African Health Sciences*, 4(4), 199-204.
- Lawrenson, J. G., Shah, R., Huntjens, B., Downie, L. E., Virgili, G., Dhakal, R., Verkicharla, PK., Li, D., Mavi, S., Kernohan, A., Li, T., & Walline, J. J. (2023). Interventions for myopia control in children: a living systematic review and network meta-analysis. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (2) 24-36.
- Leonard, H., Downs, J., Benke, T. A., Swanson, L., Olson, H., & Demarest, S. (2022). CDKL5 deficiency disorder: clinical features, diagnosis, and management. *The Lancet Neurology*, (2), 1-24.
- Lesme, A. G., Vera, Z., Mendoza, M. A., y Ríos González, C. M. (2019). Autoconcepto en personas con discapacidad visual. *Revista Científica Estudios E Investigaciones*, 8, 183-184. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.183>
- Letelier, I. V., Neira, R. A., Gutiérrez, L. L., Donoso, M. L. M., Duarte, E., y Carrillo, J. P. (2020). Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en clases de Educación Física. *Revista Horizonte Ciencias De La Actividad Física*, 11(2), 1-13.
- Ludwig, N. N., Jashar, D. T., Sheperd, K., Pineda, J. L., Previ, D., Reesman, J., ... & Gerner, G. J. (2022). Considerations for the identification of autism spectrum disorder in children with vision or hearing impairment: A critical review of the literature and recommendations for practice. *The Clinical Neuropsychologist*, 36(5), 1049-1068.
- Mackholt, D., & Girardi, C. I. (2009). Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 37-49.
- Madhok, S., & Bain, J. (2022). HNRNP2-Related Neurodevelopmental Disorder. *GeneReviews*, 3, 18-29.
- Nakshine, V. S., Thute, P., Khatib, M. N., & Sarkar, B. (2022). Increased Screen Time as a Cause of Declining Physical, Psychological Health, and Sleep Patterns: A Literary Review. *Cureus*, 14(10), 1-9. doi: 10.7759/cureus.30051
- Marín, C. y Zamora, P. (2021). Tiflotecnologías para el alumnado con discapacidad visual. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(1), 109-118.
- Morales Viana, L. C. (2022). Experiencias de padres de niños con discapacidad visual en el proceso de escolarización de sus hijos. *Cultura de los cuidados*, 62, 7-23.
- Oosthuizen, I., Frisby, C., Chadha, S., Manchiaiah, V., & Swanepoel, D. W. (2023). Combined hearing and vision screening programs: A scoping review. *Frontiers in Public Health*, 11, 1-13. doi: 10.3389/fpubh.2023.1119851
- Sahrizan, N. S. A., Manan, H. A., Abdul Hamid, H., Abdullah, J. M., & Yahya, N. (2023). Functional Alteration in the Brain Due to Tumour

- Invasion in Paediatric Patients: A Systematic Review. *Cancers*, 15(7), 2168.
- Sánchez, B. A. N., Morán, D. J. B., y Briones, C. A. M. (2020). Recursos didácticos 3D para el aprendizaje significativo de estudiantes con discapacidad visual. *Boletín Redipe*, 9(3), 126-143.
- Selvan, K., Abalem, M. F., Lacy, G. D., Vincent, A., & Héon, E. (2022). The State of Patient-Reported Outcome Measures for Pediatric Patients with Inherited Retinal Disease. *Ophthalmology and Therapy*, 11(3), 1031-1046. doi: 10.1007/s40123-022-00514-x
- Serbis, A., Rallis, D., Giapros, V., Galli-Tsinopoulou, A., & Siomou, E. (2023). Wolfram Syndrome 1: A Pediatrician's and Pediatric Endocrinologist's Perspective. *International Journal of Molecular Sciences*, 24(4), 3690. <https://doi.org/10.3390/ijms24043690>
- Vázquez, M. A. (2021). Investigación y formación. Avances sobre cambios en instituciones educativas y sus actores, docentes y estudiantes con discapacidad múltiple en Brasil, Argentina y México. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (4), 124-131.
- Yahalom, C., Hunter, D. G., & Dagi, L. R. (2023). Strategies for managing strabismus from oculomotor nerve palsy. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, 27(1), 3-9. doi: 10.1016/j.japos.2022.11.017
- Xia, M., & Zhang, F. (2022). Amino Acids Metabolism in Retinopathy: From Clinical and Basic Research Perspective. *Metabolites*, 12(12), 2-19. doi: 10.3390/metabo12121244
- Xia, W., Wei, Y., Wu, L., & Zhao, C. (2022). Congenital Fibrosis of the Extraocular Muscles: An Overview from Genetics to Management. *Children*, 9(11), 1605. DOI: 10.3390/children9111605
- Zeit, C., Roger, J. E., Audo, I., Michiels, C., Sánchez-Farías, N., Varin, J., ... & Picaud, S. (2023). Shedding light on myopia by studying complete congenital stationary night blindness. *Progress in Retinal and Eye Research*, 93, 1-97. doi: 10.1016/j.preteyeres.2022.10115

LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE LOS ADOLESCENTES Y SUS FAMILIAS

Miriam del Carmen Santana Rivero

RESUMEN¹

En este trabajo se ha tratado de explorar las relaciones interpersonales entre los adolescentes y sus familias. Estando los objetivos dirigidos a conocer la cohesión, la expresividad y el conflicto de sus relaciones interpersonales con sus familiares. Para ello se trabajó con un grupo de adolescentes de un centro de medidas judiciales (n=20) y de un instituto (n=20) donde de la aplicación de un cuestionario anónimo hemos obtenido unos resultados que señalan que no existen diferencias significativas en las diferentes relaciones interpersonales estudiadas en función del sexo y el grupo, apareciendo buena cohesión, buena expresividad y alta conflictividad en las relaciones interpersonales con sus familiares en los grupos estudiados.

Palabras clave: Cohesión familiar, niños, adolescentes, expresividad familiar, padres, madres, jóvenes, conflicto familiar, padres e hijos.

ABSTRACT

In this work we have tried to explore the interpersonal relationships between adolescents and their families. Being the goals directed to know the cohesion, the expressiveness, and the conflict of their interpersonal relationships with their relatives. For this, we worked with a group of adolescents from a judicial measures center (n=20) and from an institute (n=20) where from the application of an anonymous questionnaire we have obtained results that indicate that there are no significant differences in the different interpersonal relationships studied based on sex and group, appearing good cohesion, good expressiveness and high conflict in interpersonal relationships with family members in the groups studied.

Key words: family cohesion, children, father, mothers, family expressiveness, parents and children, family conflict, parents and children.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, ininidad de autores han centrado sus líneas de estudio en la familia, y no es para menos debido a la importancia que este concepto tiene para el mundo, para todos los individuos y sistemas e incluso instituciones. Y estos estudios e in-

vestigaciones no se limitan solo en la familia y en como esta funciona en general, sino que, podemos encontrar trabajos de todo tipo, que traten la relación que tiene la familia y su funcionalidad con cualquier concepto que pueda relacionarse con ellas e influir en ellas, o, por el contrario, ser influido por las mismas.

En la familia se dan muchísimos roles diversos con los cuales deben ir cumpliendo los integrantes del núcleo familiar, así como padres, hijos, hermanos... Y demás figuras

1) Por motivos prácticos, a lo largo del trabajo se hace uso de términos masculinos como en este caso, siendo siempre de forma inclusiva, refiriéndonos tanto al género masculino como al femenino.

de la familia extensa como abuelos, tíos, etc. El gran sistema familiar se va distribuyendo con la adquisición de nuevos miembros en subsistemas específicos, todos ayudando a formar la personalidad de todos los miembros, sobre todo, de los más jóvenes (Guerreiro, 2019).

Como observamos en muchos trabajos y como se va a reflejar en este también, la familia influye en muchísimos aspectos de todos los entornos vitales, de cada uno de los individuos que la forman, sin importar los diferentes tipos de familias, ni el lugar o cultura de procedencia, en todos los lugares del mundo, y a lo largo de toda la historia, la familia es el sistema más importante e influyente, debido a que son las primeras personas y relaciones que conocemos (Olivera y Yupanqui, 2020).

Y como expresaremos a continuación en el marco teórico es que hay muchísimos tipos de familia que han ido consiguiendo su nombre y sus estudios específicos gracias al avance de nuestra sociedad. Y al igual que hay diferentes familias, hay diferentes estilos familiares, donde la unidad familiar y la familia extensa se comportan de diversas maneras y, sobre todo, sus miembros se relacionan entre todos de forma desigual.

Los estilos de vida de cada miembro son uno de los factores que influyen de forma directa en el entorno familiar, es decir, en el resto de los miembros, pero, claramente, en quien más remiten todas estas influencias es en los más jóvenes de la casa, es decir, los niños y adolescentes. Nos centramos específicamente de los adolescentes, ya que es en el sector poblacional en el que hemos centrado este estudio, debido por supuesto, a la dificultad de esta etapa, entre la infancia y la adultez, que hace que haya muchísimos conflictos en el hogar en busca de autoridad (Mastrotheodoros et al., 2020).

Por lo que, en el presente trabajo, hablaremos de como la familia y las relaciones existentes en este pequeño sistema social, y sobre como influyen de forma directa e indi-

recta en el estilo de vida y personalidad que desarrollan los adolescentes de cada hogar, siendo todas las interacciones cruciales para el proyecto vital de este grupo joven de individuos en la familia, ya que todas las competencias personales necesarias se conocen en la infancia, se afianzan en la adolescencia y más seguido, se convierten en herramientas importantes en la vida adulta (Gómez et al., 2021).

2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo tiene su principal fundamentación basada en como la relación que cada individuo mantiene con su familia, marca a la persona, definiendo gran parte de su personalidad, y de cómo de como se expresa en cada ámbito social y en general, afecta de forma muy notoria a su vida en su totalidad, siendo muchos de los aspectos familiares perjudiciales en la etapa de la adolescencia.

En la actualidad, no podemos generalizar a ninguna familia por varios motivos obvios, comenzando por el hecho de que ya no solo existe un tipo normativo de familia biparental heterosexual, sino que, cada vez contamos con más tipos de unidades familiares, todos diversos entre sí, como pueden ser: biparentales, con padres separados, monoparentales, homoparentales, extensas/núcleos, nucleares, adoptivas, reconstruidas, etc...

Pero a pesar de sus diferencias, algo que comparten todas las familias, es el hecho de tratarse de un ámbito íntimo, de ser el primer vínculo social que formamos al nacer todas las personas, y que se encarga de protegernos, cuidarnos y educarnos, ayudándonos a tener un correcto autoconcepto, y a conocer todo lo que nos rodea (Olivera y Yupanqui, 2020).

Como bien se comenta, la familia siempre es la encargada de darnos una bienvenida al mundo, es el primer contacto que establecemos en general, y de asegurarse de que conseguimos todas las destrezas necesarias para encajar en la sociedad y tener una vida exitosa. Y es que, además es nuestra prime-

ra experiencia conociendo las relaciones en todas sus formas, lo que da como resultado que poco a poco, con todo lo que vivimos en este ámbito privado, vamos construyendo nuestra personalidad, nuestra forma de ser y reaccionar a diversos estímulos, la manera en la que vamos a relacionarnos con los demás, como participamos en las estructuras de poder y como tomamos las decisiones necesarias a lo largo de nuestra vida.

Una familia es una pequeña institución social, es un gran sistema que a la hora de formarse e interactuar, determinando sus roles y jerarquía, se compone de varios subsistemas; existe un subsistema conyugal, es decir, la pareja inicial antes de tener hijos, luego, con la llegada de estos, se da el subsistema parental, que es cuando ambos individuos iniciales ya cumplen con su rol de progenitores. Por otro lado, está el subsistema filial, que son los hijos, y que, si además son varios, es decir, hermanos, estos con su relación pasan a formar un subsistema fraternal (Guerrero, 2019).

Y es que todos estos subsistemas deben encontrar la forma de tener siempre opiniones en común dentro de ellos y de comunicársela a los demás subsistemas, haciendo que la familia en sí, como sistema general, funcione como es de esperar, pudiendo darse un control de la situación que sea viable, proporcionándoles bienestar a todos los subsistemas, sobre todo al filial, ya que los más pequeños de la casa necesitan mucho de sus progenitores y otros adultos de la familia para poder desarrollarse.

La familia, dentro de su función general de apoyarse entre sí y hacer que todos los individuos consigan sus metas, centrados además en la crianza y desarrollo de los hijos, tienen otras muchas funciones que podemos especificar mejor, gracias al modelo circunflejo de Mejía (1991) que describimos a continuación (como se citó en Olivera y Yupanqui, 2020):

- Apoyo. Ha de darse de forma mutua, que cada uno de los miembros de y reciba tanto un soporte físico, psicológico y emocional por parte de los demás y viceversa,

cooperando para conseguir un buen ambiente a través de buenas relaciones afectivas y el luchar por salir adelante todos juntos. Añadiendo además el apoyo material, que se da con el aspecto económico por la necesidad del subsistema parental de gestionar el dinero para el hogar y los hijos.

- Autonomía. A pesar de que la familia es un sistema y todos deben apoyarse y ayudarse, no debe olvidarse lo individual, el desarrollo personal de cada uno de los miembros, que todos sean capaces de ser independientes y autónomos, teniendo todos una personalidad diferente y marcada, con sus intereses y necesidades fuera del núcleo familiar.
- Fijación y respeto de unas normas. Estas reglas deben de ser conocidas y respetadas (en la medida de lo posible) por todos los miembros, y deben estar formuladas de forma que velen por el correcto funcionamiento familiar. Con medida flexibilidad, deben marcar lo que es aceptable y lo que no, tanto actitudes como conductas, siempre teniendo presente la figura de la autoridad dentro de la familia.

De la mano del hecho de que la comunicación sea la base del bienestar familiar, viene el concepto de cohesión familiar, que se trata de un indicador de satisfacción que desarrollan los miembros en relación con cómo es el ambiente familiar, como son los lazos sentimentales que mantienen y les unen... Lo que significa que la cohesión familiar es algo muy importante que debe darse, algo que todos los individuos del núcleo deben perseguir colaborando a la par. Y es que no solo potencia la unión, también ayuda al desarrollo psicosocial de cada miembro, y, por ejemplo, en los adolescentes, la existencia de cohesión familiar en su entorno es un claro factor predictivo de salud (Gómez et al., 2021).

La cohesión familiar puede darse con muchos niveles diferentes, dependiendo de cómo sean los vínculos entre sus miembros y por supuesto, de cuales sean sus expectativas

y necesidades, además de que dependiendo de si es un nivel alto o bajo, nos permite conocer mucho a la familia y sobre todo, al tipo de intervenciones que pueden llegar a necesitar en conjunto o incluso, los menores de la casa, ya que la cohesión familiar suele intervenir mucho en el bienestar y salud mental de todos los miembros.

Es muy importante que todos los educadores sociales y en general, todos los profesionales que traten con adolescentes conozcan este término, porque además de lo mucho que afectan los miembros de la familia al joven con el que se trata, hay que medir con cierto criterio cual es la situación general del núcleo familiar y como está afectando de forma individual y en común, a sus relaciones y dinámicas familiares.

Hay estudios que comentan que entre más cohesión exista en el ámbito de la familia, más felices se muestran los hijos adolescentes de esta, encontrándose mucho más satisfechos con sus vidas, y, sobre todo, son más capaces de fijarse un objetivo vital o una serie de objetivos que cumplir, de forma más clara y objetiva, estando mucho más lejos de sentirse ansiosos, enfadados o incluso deprimidos. (Fosco y Lydon-Staley, 2020)

En una familia con mucha cohesión en sus miembros, donde los padres tienen un compromiso muy emocional, el adolescente será capaz y se encontrará con más disposición de expresar sus emociones positivas, y no solo las negativas. La participación activa de los padres aumenta el apego seguro de los niños, lo que hace que crezcan en un entorno donde los intercambios positivos de sentimientos y emociones han sido protagonistas de la relación con sus padres, por lo que incluso un conflicto en la adolescencia, lo pueden enfocar como una situación más de intercambio de opiniones, es decir, algo muchísimo más positivo (Deng et al., 2022).

La cohesión en sí se ve afectada cuando existen problemas, pero en muchas ocasiones los conflictos son una parte más e inevitable de las relaciones humanas, ya que

cundo muchos seres conviven, siempre habrá distintos modos de pensar y obrar, intercambios de opiniones e incluso completa intolerancia, lo que termina con discusiones que pueden afrontarse de mejor o peor manera (Guerrero, 2019).

Esta cohesión puede disminuir incluso cuando no existe cercanía o un buen vínculo entre los familiares cercanos, ya sea porque siempre han sido distantes, o porque haya habido un distanciamiento a causa de algún hecho concreto, como podría ser el caso de la violencia intrafamiliar, siendo de género o parento-filial, también por ejemplo por el consumo de drogas por alguno de los miembros de la familia.

Entre más cercana es la relación entre un padre o madre y sus hijos durante la adolescencia, y entre más forjado esté el vínculo y posean muchos aspectos en común, como diversas actividades para llevar a cabo pasando tiempo juntos, más se reflejará en la personalidad del chico o chica en la adolescencia, llevándole a tener unos mejores comportamientos en el ámbito social, es decir, en la familia, con la pareja y con los amigos (Zhang et al., 2021).

Es complicado en muchas ocasiones conseguir conectar con un adolescente, y en muchas ocasiones, debido a su irritabilidad, los padres deciden que lo mejor es proporcionarles espacio, pero por el contrario, la adolescencia es una etapa donde se necesita mucho apoyo y atención, ya que como bien expresa el autor mencionado, entre más rica sea la relación entre los padres y sus hijos adolescentes, mejor para la salud mental, la personalidad y las relaciones interpersonales de los chicos y chicas en esta etapa y en su adultez.

La satisfacción existente en todas las personas pertenecientes a este pequeño sistema social en cuanto a las relaciones que se dan entre todos los individuos del hogar puede variar dado que cada persona tiene necesidades distintas o también por temas complicados como conflictos puntuales, se-

paraciones, adicciones, e incluso, también se puede ver afectada por cómo se enfrentan a este tipo de situaciones complicadas y estresantes individuales, reflejándolo luego en el entorno familiar (Gómez et al., 2021).

Hay que tener muy en cuenta eso último, el cómo afrontar estos conflictos, debido a que todo conflicto que surja en una familia, afecta a la funcionalidad familiar, y además, afecta de lleno a los más jóvenes de la casa, ya que puede aumentar la probabilidad de que estos desarrollen conductas antisociales, que se den al consumo de todo tipo de drogas, a verse dentro de conductas delincuenciales, e incluso se da mucho el abandono escolar, provocando que los jóvenes queden sin ningún tipo de titulación y les cueste mucho reconducir su vida, pudiendo desvincularse de toda mala conducta (Olivera y Yupanqui, 2020).

Siguiendo la línea anterior, sobre las posibles consecuencias que desencadenan en la vida de los adolescentes los conflictos familiares, debemos centrarnos en por qué y cómo evitar que estos conflictos tan inevitables en un entorno íntimo concurrido por varias personas interdependientes.

En varias investigaciones, se ve que la expresividad familiar tiende a formar niños más positivos, mientras que la expresividad negativa, tiene resultados mixtos. Por supuesto que hay muchos niños que se ven muy afectados por la poca expresividad del hogar, pero los autores Halberstadt et al., (como se citó en Chen et al., 2022), sugieren que tal vez, en muchas ocasiones, la expresividad parental nula o negativa, puede llegar a ser el entorno más ideal para que un niño o adolescente aprenda a desarrollar habilidades de regulación emocional.

Hay muchas familias en las cuales, la relación entre padres e hijos, sobre todo en la adolescencia, poseen una muy alta intensidad en cuando a los conflictos, que además aumenta con el tiempo a más y más intensidad, mientras que hay otras familias donde este tipo de relación parento-filial tiene unos

niveles parecidos, pero más estables en cuanto a intensidad, a lo largo de toda la etapa de la adolescencia, lo que desencadena que esos jóvenes de diferentes familias, perciban en conflicto de forma diferente (Mastrotheodoros et al., 2020).

Por detalles como el anterior, hay que tener en cuenta siempre a la hora de investigar sobre estos valores en diferentes jóvenes de diferentes familias que la forma de percibir es completamente individual, cada individuo posee una forma de relacionarse propia, diferente, y según cual sea su manera de expresarse y su necesidad de apego o la forma en la que prefiere demostrarlo y recibirlo, percibe y controla sus relaciones con el resto y su comportamiento en general de forma diversa (Dandona, 2022).

Pero para todos los individuos sean como sean, la familia siempre tiene un papel protagonista en el desarrollo psicosocial, sobre todo cuando son adolescentes. Los miembros familiares son partícipes de forma activa e incluso sin saberlo en la formación de todas las capacidades de los menores del hogar, ya sean cognitivas, sociales, comportamentales y morales. Estas competencias se comienzan a forjar en la niñez, se afianzan en la adolescencia y más seguido, se convierten en una herramienta fundamental para la vida adulta (Gómez et al., 2021).

Es por esto por lo que este estudio decide centrarse en el clima familiar y como afectan estas relaciones realmente a los adolescentes, ya que, en la infancia de los niños, muchas veces se puede no ser consciente de todo lo que afectan los comentarios y acciones de los padres y demás figuras que puedan ser tutores de los niños, como abuelos, tíos, etc.

Según la investigación de Sinko et al. (2021), los adolescentes no solo pueden reconocer los estados de ánimo en sus padres y reflejarlos de vuelta, según el aprendizaje por imitación, sino que además, en muchísimas ocasiones, debido a esa necesidad y sentimiento de responsabilidad adulta y autoridad, pueden llegar a sentirse responsables

de mantener el bienestar de toda la familia, es decir, que si ven a su padre, madre o incluso hermanos mal, se echan la culpa de ello y les afecta muchísimo en varios aspectos.

Por lo que, cuando una familia pasa por una situación complicada, ya sea económica, por una enfermedad, por una pérdida o por alta frecuencia de conflictos, aunque los padres generalmente intenten alejar a los niños de todo el tema, por su bien, por el contrario, deben explicarle el motivo de porqué las cosas son diferentes en el hogar, porqué el estado de ánimo de los familiares ahora es diferente, han de estar pendientes de sus hijos y protegerles, de forma que los menores no lleguen a sentirse culpables y responsables de ello (Prime et al., 2020).

Existen varios autores que defienden que la forma en la que los adolescentes viven la violencia está muy relacionada con como la han vivido en el hogar, por ejemplo, el apoyo paternal hace que estos jóvenes tengan una percepción más activa acerca de la violencia escolar, es decir, es más probable que desde su comienzo sepan que es algo que no es correcto, que no merecen y que debe cesar (Moratto et al., como se citó en Olivera y Yupanqui, 2020).

La etapa de la adolescencia es muy delicada, como podemos intuir, es ese periodo en el cual necesitamos cambiar de la niñez hacia la vida adulta, produciéndose tanto cambios en el físico, como en la mentalidad, o en los aspectos emocionales y sociales. Según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia como etapa transcurre desde los 10 años hasta los 19, dividida en dos fases: la adolescencia temprana 10 a 14 años y la adolescencia tardía, que se da de los 15 a 19 años (OMS como se citó en Pinera y Aliño, 1999).

Podríamos decir que en lo que transcurre la adolescencia, estamos cambiando de vida, por lo cual, es una época muy complicada, donde los adolescentes en muchas ocasiones se sienten sobrepasados por la presión de la velocidad con la que se dan los cambios y con la veloz que se espera de ellos que se

adaptan, todo sumado a que deben buscar un equilibrio con su autoconcepto y con todo lo que les rodea, a fin de llegar a cumplir todas las expectativas del resto de la sociedad para poder encajar en ella.

La adolescencia es conocida por sus profundas transformaciones biológicas, pero siempre olvidamos toda la mella que estos cambios dejan en el adolescente, y que no solo es lo físico lo que cambia, también son muchos aspectos psicológicos, culturales y sociales, que son además generadores de crisis y conflictos. No se trata solo de un periodo de adaptación, sino de una fase llena de decisiones y determinaciones hacia una independencia psicológica y social, entrada a la vida adulta joven, otra etapa muy complicada a niveles emocional y psicológico (Pinera y Aliño, 1999).

Es por esto por lo que consideramos que los adolescentes son un colectivo de personas muy moldeables, es decir, receptivos e influenciables, siempre observando a los modelos sociales que les rodean para coger recorte y por el aprendizaje por imitación, conseguir pensamientos y acciones que les ayuden a ser aceptados por la sociedad. En resumen, es una etapa donde se prueban, adquieren y consolidan estilos de vida, debido a que se consolidan algunas tendencias comportamentales que se han forjado en la infancia, con la suma de unas nuevas que han aprendido de estos entornos de influencia (Rodrigo, 2004).

Los adolescentes se encuentran como bien se expresó en párrafos anteriores, cambiando de vida, caminando hacia la vida adulta, intentando percibirse a sí mismo como adultos funcionales, lo que les lleva a exigir tener más responsabilidad y autoridad, por lo que luchan con la autoridad que conocen en el hogar, que son sus padres, para conseguir arrebatarles control y tener la sensación de que son los dueños de su vida por completo y cumplen con su rol de persona adulta. Esto se demuestra por como al principio, en la adolescencia temprana, comienza a aumentar la frecuencia y la intensidad de los

conflictos entre hijos y padres, y como sigue aumentando durante la adolescencia media, pero según van llegando al final de esta etapa, y comenzando su juventud, disminuyen, tanto en intensidad como en frecuencia (Shanahan et al., como se citó en Mastrotheodoros et al., 2020).

Por este motivo en específico, y por la cercanía e influencia que tiene la familia en los adolescentes, se prueba que depende del tipo de relación y relaciones que haya en el ámbito familiar el estilo de vida de los más jóvenes, se relata en varios documentos que entre más distante es la relación entre los miembros, más conductas de riesgo llevan a cabo los adolescentes del hogar, y por el contrario, que los chicos y chicas con mejores relaciones familiares, llevan un estilo de vida más seguro, mucho más alejados de los riesgos, ya que cuentan con la seguridad del apoyo y la confianza de sus progenitores, que le brindan estrategias para resolver conflictos internos y externos que puedan haber surgido en esta etapa vital tan complicada (Gómez et al., 2021).

Está justificado por el aprendizaje por imitación además, que si los niños observan buenas conductas en el hogar, las aprenderán y desempeñarán, y que como se intuye gracias al autor citado con anterioridad, entre más cercanía y más confianza, los niños y adolescentes compartirán más dudas, miedos y enfados con sus padres en busca de escucha, comprensión e incluso consejos, que pueden ayudarles y prevenir o solucionar muchas de las situaciones que ocurrirían sin más, sin siquiera conocerlas sus padres y podrían tener horribles consecuencias.

Las posibles consecuencias son innumerables, ya que en la vida adolescente pueden darse conflictos de todo tipo, y debido a la vulnerabilidad que les describe durante esos años, pueden afectarle de forma muy grave, afectando a su salud mental, que es un tema mucho más que delicado en esta etapa.

Varios autores observan en sus estudios que los adolescentes tardíos suelen distan-

ciarse de sus padres, provocando que la comunicación sea mucho más escasa, y que la relación en general, se vuelva distante. Este distanciamiento, suele venir potenciado por una necesidad de autonomía por parte de los jóvenes, acompañado con el replanteamiento y rechazo de los controles parentales y la autoridad de estos en sus vidas, ya que en la adolescencia, aumentan las discusiones familiares debido a la demanda de libertad para gestionar todos los ámbitos de su vida, generalmente, basando todo en las interacciones sociales (Obeid et al., 2019).

Y aunque un adolescente es un persona que sufre muchos riesgos y que puede llegar a auto boicotearse en numerosas ocasiones, todos los individuos necesitan sentirse dueños de sus vidas, desde los más pequeños hasta los más mayores, incluyendo a los jóvenes en esta etapa, por lo que siempre es oportuno darles un voto de confianza, con una compañía y control muy sutil.

Oliva, además, nombra que esta revelación y alejamiento adolescente, indica que se están dando nuevas formas de pensar, un punto de vista propio que el menor va a adquiriendo e incorporando en sus conocimientos y valores, es decir, que va añadiendo rasgos y terminando de construir su personalidad (Obeid et al., 2019).

Como nombrábamos con anterioridad, es completamente necesario que estos jóvenes posean su propio espacio, acompañado de respeto y confianza, pero que los padres siempre deben estar presentes, ya que al igual que el negar la autonomía, el proveer de demasiada puede provocar grandes consecuencias en la personalidad del menor y en la relación que posee con su familia, pudiendo hacerle creer que no necesita de su familia y que debe alejarse, desvinculándose por completo, acompañado no solo de daños en el ámbito familiar, sino, en su yo emocional y conductual, alterando su concepción de todo tipo de relaciones (Obeid et al., 2019).

Como resumen de estas últimas aportaciones, podríamos concretar que la familia

necesita hacer un equilibrio entre dejar que los jóvenes tengan su propio margen de error, pero por supuesto, que nunca sientan que están solos y mucho menos, que los progenitores no dejen que los errores que pueden cometer los adolescentes, sean demasiado graves como para tener terribles consecuencias, como podrían ser: el abandono de los estudios por completo en una temprana edad, que desarrollen adicciones a sustancias peligrosas, que sufran abusos o que vivan relaciones de amistad o amorosas tóxicas que dejen huellas perjudiciales en ellos.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Objetivos

3.2. Objetivo general

Analizar las relaciones interpersonales en la familia de los adolescentes y las adoles-

centes que se encuentran cumpliendo una medida judicial en el centro de internamiento semiabierto de Justicia Juvenil (CJJ) y en los/as que no están cumpliendo una medida judicial.

1. (Objetivo específico 1º). Estudiar la cohesión familiar en el centro de justicia juvenil (CJJ) y en el instituto en el grupo de los/as adolescentes.
2. (Objetivo específico 2º). Averiguar la expresividad familiar en el centro de justicia juvenil (CJJ) y en el instituto en el grupo de los/as adolescentes.
3. (Objetivo específico 3º). Detectar el conflicto familiar en el centro de justicia juvenil (CJJ) y en el instituto en el grupo de los/as adolescentes.

3.3. Participantes

Los participantes en la investigación es una muestra incidental y se refleja en la tabla siguiente.

Tabla 1
Chicos y chicas del centro de justicia juvenil (CJJ) y del instituto que ha participado en el estudio según edad.

Centro				Edad					Total
				15	16	17	18	19	
CJJ	Sexo	Chicos	Recuento	1	1	6	2	2	12
			% dentro de Sexo	8,3%	8,3%	50,0%	16,7%	16,7%	100,0%
		Chicas	Recuento	1	2	4	0	1	8
			% dentro de Sexo	12,5%	25,0%	50,0%	0,0%	12,5%	100,0%
			Recuento			6	2	0	8
			% dentro de Sexo			75,0%	25,0%	0,0%	100,0%
Insti- tuto	Sexo	Chicos	Recuento			8	2	2	12
			% dentro de Sexo			66,7%	16,7%	16,7%	100,0%
		Chicas	Recuento						
			% dentro de Sexo						
	Total		Recuento	2	3	24	6	5	40
			% dentro de Sexo	5,0%	7,5%	60,0%	15,0%	12,5%	100,0%

En la tabla anterior se reflejan las edades de los chicos y chicas que han participado como muestra del estudio. Observamos que las edades están comprendidas entre los 15 y

los 19 años, siendo la tendencia los 17 años, contando con una mayoría del 60% de los y las jóvenes. Seguido de los y las jóvenes de 18 años, representados con un 15%, los de 19

años, contando con un 12,5%, los de 16, con un 7,5% y finalmente, los de 15 años, minoría con un 5%.

3.4. Hipótesis y principales variables en el estudio

Nuestra hipótesis es que los/as adolescentes del centro de justicia juvenil (CJJ) tienen una mayor dificultad de cohesión, expresividad y conflicto en sus relaciones interpersonales con sus familias que los/as adolescentes del instituto.

3.5. Instrumento

Se ha utilizado la Escala de Clima Familiar (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989) compuesta por 27 ítems de respuesta verdadero y falso para las Dimensión de Relaciones interpersonales: Cohesión, Expresividad y Conflicto.

3.6. Análisis de datos

El análisis se basó en estadística descriptiva y en las pruebas no paramétricas de Chi-cuadrado y Prueba exacta de Fischer siendo el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

Tabla 2
Cohesión familiar en los chicos y chicas del CJJ.

			Cohesión		Total
			Media	Alta	
Sexo	Chicos	Recuento	9	3	12
		% dentro de Sexo	75,0%	25,0%	100,0%
	Chicas	Recuento	4	4	8
		% dentro de Sexo	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Recuento		13	7	20
	% dentro de Sexo		65,0%	35,0%	100,0%

a. Centro = CJJ

La Tabla 2 presenta los datos de la Cohesión familiar en los chicos y chicas del CJJ en donde aparece una tendencia media del 75%

3.7. Procedimiento

El estudio se desarrolló teniendo presente lo siguiente.

- Fase 1.- Primeramente, se inició con la búsqueda de material bibliográfico del cual pudiéramos conseguir información para darle una base teórica y una justificación al tema que habíamos elegido protagonista para este trabajo.
- Fase 2.- Luego pasamos un cuestionario estandarizado, del cual se pasaron 20 copias a cada centro, contando con el total de 40 cuestionarios respondidos por 40 adolescentes de ambas instituciones.
- Fase 5.- Se recogieron las respuestas en un documento Excel, para luego analizarlas y elaborar todos los datos estadísticos recogidos en el marco metodológico.
- Fase 6.- Con los datos y comentarios del marco metodológico y acompañados del marco teórico, se tejió la parte de las conclusiones y discusiones y por último se llevó a cabo una mejora del redactado del TFG.

3.8. Resultados

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

en chicos frente al 50% en chicas y una tendencia alta en chicas (50%) frente a los chicos que es del 25%.

Tabla 3
Pruebas de asociación Cohesión familiar en los chicos y chicas del CJJ.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,319 ^b	1	,251	,356	,251
Prueba exacta de Fisher				,356	,251
N de casos válidos	20				

a. Centro = CJJ

Las pruebas de asociación de la tabla anterior sugieren que no hay una asociación significativa entre la cohesión familiar y el sexo de los jóvenes del CJJ (valor del Chi-cuadrado de Pearson = 1,319, df = 1, significación asintótica bilateral = 0,251, significación exacta bilateral = 0,356, significación exacta unidireccional = 0,251 y Prueba exacta de Fisher significación exacta bilateral = 0,356, significación exacta unidireccional = 0,251). Esto significa que la cohesión familiar no difiere significativamente entre chicos y chicas en el Centro de Justicia Juvenil

Tabla 4
Cohesión familiar en los chicos y chicas del instituto.

			Cohesión		Total
			Media	Alta	
Sexo	Chicos	Recuento	8	0	8
		% dentro de Sexo	100,0%	0,0%	100,0%
	Chicas	Recuento	10	2	12
		% dentro de Sexo	83,3%	16,7%	100,0%
Total	Recuento		18	2	20
	% dentro de Sexo		90,0%	100,0%	100,0%

a. Centro = Instituto

En la Tabla 4 obtenemos un 100% de Cohesión familiar de los chicos frente a las chicas (83,3%) y un 16,7% de alta Cohesión en las chicas frente al 0,0% en chicos del instituto.

Tabla 5
Pruebas de asociación Cohesión familiar en los chicos y chicas del instituto.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,481 ^b	1	,224	,495	,347
Prueba exacta de Fisher				,495	,347
N de casos válidos	20				

a. Centro = Instituto

Las pruebas de asociación de la tabla anterior nos indican que no hay una significación estadística en la Cohesión familiar en los chicos y chicas del instituto.

Tabla 6
Expresividad familiar en los chicos y chicas del CJJ.

			Expresividad		
			Media	Alta	Total
Sexo	Chicos	Recuento	5	7	12
		% dentro de Sexo	41,7%	58,3%	100,0%
	Chicas	Recuento	3	5	8
		% dentro de Sexo	37,5%	62,5%	100,0%
Total		Recuento	8	12	20
		% dentro de Sexo	40,0%	60,0%	100,0%

a. Centro = CJJ

La tabla anterior refleja una Expresividad familiar media del 41,7% en chicos frente al 37,5% en chicas y alta en chicas del 62,5% frente al 58,3% n los chicos del CJJ.

Tabla 7
Pruebas de asociación Expresividad familiar en los chicos y chicas del CJJ.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,035	1	,852	1,000	,612
Prueba exacta de Fisher				1,000	,612
N de casos válidos	20				

a. Centro = CJJ

Las pruebas de asociación (Chi-cuadrado de Pearson y Prueba exacta de Fisher) reflejan un p valor > 0,05 y por tanto no significativo, donde la Expresividad familiar no difiere entre chicos y chicas del CJJ.

Tabla 8
Expresividad familiar en los chicos y chicas del instituto.

			Expresividad		
			Media	Alta	Total
Sexo	Chicos	Recuento	2	6	8
		% dentro de Sexo	25,0%	75,0%	100,0%
	Chicas	Recuento	5	7	12
		% dentro de Sexo	41,7%	58,3%	100,0%
Total		Recuento	7	13	20
		% dentro de Sexo	35,0%	65,0%	100,0%

a. Centro = Instituto

La Tabla 8 refleja una Expresividad familiar media (25,0%) en chicos frente al 41,7% en chicas y alta en el 75,0% de chicos frente al 58,3% de chicas en el instituto.

Tabla 9
Pruebas de asociación Expresividad familiar en los chicos y chicas del instituto.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,586 ^b	1	,444	,642	,392
Prueba exacta de Fisher				,642	,392
N de casos válidos	20				

a. Centro = Instituto

La tabla anterior nos indica que no hay diferencias significativas entre la Expresividad

familiar y el sexo en el grupo del instituto ya que el p valor de las pruebas de asociación es > 0,05.

Tabla 10
Conflicto familiar en los chicos y chicas del CJJ.

			Conflicto		Total
			Media	Alta	
Sexo	Chicos	Recuento	3	9	12
		% dentro de Sexo	25,0%	75,0%	100,0%
	Chicas	Recuento	3	5	8
		% dentro de Sexo	37,5%	62,5%	100,0%
Total	Recuento		6	14	20
	% dentro de Sexo		30,0%	70,0%	100,0%

a. Centro = CJJ

La Tabla 10 nos indica un Conflicto medio (25,0%) en chicos frente al 37,5% en chicas

y un Conflicto alto en chicos (75%) frente al 62,5% en chicas del CJJ.

Tabla 11
Pruebas de asociación Conflicto familiar en los chicos y chicas del CJJ.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,357 ^b	1	,550	,642	,455
Prueba exacta de Fisher				,642	,455
N de casos válidos	20				

a. Centro = CJJ

La Tabla 11 nos indica que no hay asociación significativa entre el Conflicto familiar y

el sexo en el CJJ, ya que el p valor de ambas pruebas es > 0,05.

Tabla 12
Conflicto familiar en los chicos y chicas del Instituto.

			Conflicto		Total
			Media	Alta	
Sexo	Chicos	Recuento	0	8	8
		% dentro de Sexo	0,0%	100,0%	100,0%
	Chicas	Recuento	2	10	12
		% dentro de Sexo	16,7%	83,3%	100,0%
Total	Recuento		2	18	20
	% dentro de Sexo		10,0%	90,0%	100,0%

a. Centro = Instituto

En la Tabla 12 se refleja que el Conflicto familiar en chicos es medio (0,0%) frente a chicas que es del 16,7% y es chicos es alto (100,0%) frente a las chicas (83,3%) del instituto.

Tabla 13
Pruebas de asociación Conflicto familiar en los chicos y chicas del instituto.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,481 ^b	1	,224	,495	,347
Prueba exacta de Fisher				,495	,347
N de casos válidos	20				

a. Centro = Instituto

La tabla anterior nos refleja una no significación entre el Conflicto familiar y los chicos y chicas del instituto ya que el p valor de las pruebas de asociación es > de 0,05.

Tabla 14
Cohesión familiar en los grupos de adolescentes del CJJ y del instituto.

			Cohesión		Total
			Media	Alta	
Centro	CJJ	Recuento	13	7	20
		% dentro de Centro	65,0%	35,0%	100,0%
	Instituto	Recuento	18	2	20
		% dentro de Centro	90,0%	10,0%	100,0%
Total	Recuento		31	9	40
	% dentro de Centro		77,5%	22,5%	100,0%

En la Tabla 14 se refleja una Cohesión familiar media (65%) en el grupo de los/as adolescentes del CJJ frente al grupo del Instituto (90%) y una alta Cohesión familiar (35%) frente al 10% del grupo del instituto.

Tabla 15
Pruebas de asociación de la Cohesión familiar en los grupos de adolescentes del CJJ y del instituto.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,584 ^a	1	,058	,127	,064
Prueba exacta de Fisher				,127	,064
N de casos válidos	40				

La Tabla 15 refleja una no significación según los resultados de las pruebas de asociación entre la Cohesión familiar y los grupos del CJJ y del instituto (p valor > 0,05).

Tabla 16
Expresividad en los grupos de adolescentes del CJJ y del instituto.

			Expresividad		Total
			Media	Alta	
Centro	CJJ	Recuento	8	12	20
		% dentro de Centro	40,0%	60,0%	100,0%
	Instituto	Recuento	7	13	20
		% dentro de Centro	35,0%	65,0%	100,0%
Total	Recuento		15	25	40
	% dentro de Centro		37,5%	62,5%	100,0%

La tabla anterior nos refleja una Expresividad familiar media del 40% en el grupo del CJJ frente al 35% del grupo del instituto y una Expresividad familiar alta (60%) grupo de CJJ frente al del instituto (65%).

Tabla 17
Pruebas de asociación Expresividad familiar en los grupos de adolescentes del CJJ y del instituto.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,107 ^a	1	,744	1,000	,500
Prueba exacta de Fisher				1,000	,500
N de casos válidos	40				

Las pruebas de asociación (Chi-cuadrado de Pearson y Prueba exacta de Fisher) reflejan un p valor > 0,05 y por tanto no significativo entre la Expresividad Familiar y los grupos del CJJ y del instituto.

Tabla 18
Conflicto familiar en los grupos de adolescentes del CJJ y del instituto.

			Conflicto		Total
			Media	Alta	
Centro	CJJ	Recuento	6	14	20
		% dentro de Centro	30,0%	70,0%	100,0%
	Instituto	Recuento	2	18	20
		% dentro de Centro	10,0%	90,0%	100,0%
Total	Recuento		8	32	40
	% dentro de Centro		20,0%	80,0%	100,0%

En la Tabla 18 observamos un Conflicto familiar medio (30,0%) en el grupo del CJJ frente al del instituto (10,0%) y una Conflictividad familiar alta del 70% en el CJJ frente al grupo del instituto que es del 90,0%.

Tabla 19
Pruebas de asociación Conflicto familiar en los grupos de adolescentes del CJJ y del instituto.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,500a	1	,114	,235	,118
Prueba exacta de Fisher				,235	,118
N de casos válidos	40				

En la tabla anterior la Chi-cuadrado de Pearson y Prueba exacta de Fisher reflejan un p valor > 0,05 y por tanto no significativo; por tanto, no hay asociación entre el Conflicto familiar y los grupos de adolescentes pertenecientes al CJJ y al instituto.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este momento concreto del trabajo, vamos a centrarnos en los tres objetivos específicos en los que nos hemos basado: cohesión familiar, expresividad y conflicto familiares. En cuanto a nuestro primer objetivo específico, es decir, la cohesión familiar, no resultó significativo, pero a pesar de esto, es importante señalar que, en líneas generales, los resultados fueron muy satisfactorios, presentando que existe una buena cohesión en las familias de ambos centros, siendo la cohesión media de un 75% en los chicos y del 50% de las chicas en el CJJ, mientras que en los chicos de instituto fue un 100% y para las chicas un 83%. En relación con la cohesión alta, los chicos del CJJ representaron un 25% y las chicas un 50%, mientras que sólo un 16,7% de las chicas del instituto reflejaron una alta cohesión. Datos que van en la línea de Fosco y Lydon-Staley (2020), que observaron en su estudio acerca de la cohesión familiar, que entre mayor fuese el nivel de cohesión en la familia, los adolescentes se mostraban más felices, más satisfechos con la vida que llevan y, además, con un objetivo vital más claro y centrado, alejándose por completo de sentirse deprimidos, enfadados o ansiosos... También Gómez et al. (2021), nos hablan del significado y la importancia de la cohesión familiar ya que ayuda al desarrollo psicosocial de cada miembro de la familia, y nos indican que la cohesión familiar es un claro factor predictivo de salud.

Nuestro segundo objetivo, referido a la expresividad familiar, tampoco ha sido significativo, pero destacamos que los centros tienen unas cifras muy similares, sin ninguna diferencia significativa, ya que, en cuanto a la expresividad alta, se presentó en el centro de medidas judiciales con un 62,5% en chicas y un 58,3 en los chicos, mientras que, en el instituto, este indicador alto, es tendencia en los chicos con un 75% y en chicas se presenta con un 58,3%. Por lo que la diferencia entre los centros en este caso es solo de un 5%, ya que, en resultados generales de ambos sexos,

el CJJ refleja un 60% de expresividad familiar alta y el instituto un 65%.

Los datos reflejados anteriormente nos aproximan a autores que nos hablan acerca de la expresividad y consecuencias positivas, como Zhang et al. (2021) quien argumenta que entre más cercana es la relación entre el padre y el adolescente, entre más cosas les unen y hacen que su relación sea apegada y funcional, se refleja en mejores comportamientos en el ámbito de lo social por parte de los adolescentes. Y es que, la expresividad familiar, nos habla sobre cómo se compenetran los miembros de este pequeño sistema, para funcionar como tal, como las relaciones que se desarrollan entre todos ellos y en conjunto. Pero como bien explicamos en el objetivo anterior, la forma de percibir esto es completamente individual, cada persona tiene una forma de relacionarse diferente, y según cual sea su manera y necesidad de apego, percibe y controla sus relaciones con el resto y su comportamiento en general de forma diversa (Dandona, 2022).

En cuanto a nuestro tercer y último objetivo específico, que hace referencia al conflicto familiar, sin ser significativo. Comenzamos señalando lo altas que han resultado las cifras en cuanto al alto conflicto familiar en general, ya que, los chicos del CJJ indican un conflicto alto del 75% y las chicas un 62,5%. Pero lo más sorprendente, es que el mayor índice de conflicto alto lo vemos representado en los chicos y chicas del instituto (100% y 83,3%). Las cifras de cohesión y de conflicto familiar en el instituto, coinciden con la línea de Guerrero (2019), que indica que la cohesión familiar se ve directamente afectada cuando existen conflictos, y dependiendo de la gravedad o la frecuencia de estos, es muy complicado recuperar la cohesión.

Olivera y Yupanqui (2020) argumentan también que los conflictos familiares traen consigo muchos riesgos ya que enfrentan y distancian a sus miembros, afectan a la cohesión, funcionalidad y expresividad familiar, lo que hace que este sistema social se des-

morone y afecte entonces de forma individual a todos los miembros, tomando como principal víctima a los infantes y adolescentes, aumentando la posibilidad de que lleguen a desarrollar conductas antisociales o incluso, al consumo de drogas, a conductas delinuenciales o al abandono escolar.

También es interesante recordar la línea de Mastrotheodoros et al. (2020) ya que algunas relaciones entre padres e hijos adolescentes tienen una alta intensidad de conflicto y aumentan en intensidad con el tiempo, mientras que otros padres y adolescentes, tienen niveles semejantes, pero más estables en cuanto a la intensidad de conflicto a lo largo de la adolescencia, lo que hace que los perciban de forma diferente.

Los resultados de este trabajo han traído consigo datos no esperados, que, a pesar de los límites de la investigación, y aunque la hipótesis inicial no se haya podido comprobar, esto nos ha llevado a una nueva hipótesis de lo más interesante. Se trata de una posible línea de estudio nueva para otro trabajo de investigación, que plantea que, tal vez, estos resultados tan altos en cohesión, expresividad, pero también en conflicto, sobre todo en el instituto, pueden deberse al hecho que planteábamos en el marco teórico, de cómo el grupo de chicos con medidas judiciales y el grupo más normalizado del instituto, vienen de contextos completamente distintos, y les hacen percibir las cosas de forma diferente, sumado a la idea de que, es probable que los padres de los chicos en medidas judiciales sean más tolerantes, menos firmes, y que les permitan hacer todo lo que deseen, sin pensar en las consecuencias y sin poner mucho esfuerzo por intentar detenerles. Lo que nos lleva a plantear que tal vez los padres de los chicos del instituto sean más estrictos y firmes, y que entonces tengan enfrentamientos más frecuentemente, debido a que quiere proteger con mucho esmero a sus hijos de toda posible consecuencia, por lo que los chicos perciben un entorno de conflicto alto, sin entender aún los motivos por los que sus padres son tan sobreprotectores.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chen, C., Chen, F., Liu, X., Tao, J., & Wu, M. (2022). Relationship between parental negative family expressiveness and internalizing problems among adolescents: mediating roles of emotional clarity and emotion dysregulation. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03789-2>
- Dandona, A. (2022). Attachment of Adolescents with Parents and Peers. *Youth Voice Journal*, 12, 2056-2969.
- Deng, X., Lin, M., Zhang, L., Li, X., & Gao, Q. (2022). Relations between family cohesion and adolescent-parent's neural synchrony in response to emotional stimulations. *Behavioral and Brain Functions*, 18(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s12993-022-00197-1>
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escala de Clima Familiar* FES. TEA.
- Fosco, G. M., & Lydon-Staley, D. M. (2020). Implications of Family Cohesion and Conflict for Adolescent Mood and Well-Being: Examining Within- and Between-Family Processes on a Daily Timescale. *Family Process*, 59(4), 1672-1689. <https://doi.org/10.1111/famp.12515>
- Gómez Velásquez, S., Matagira Rondón, G., Agodelo Cifuentes, M.C., Berbesi Fernández, D.Y., y Morales Mesa, S.A. (2021). Cohesión familiar y factores relacionados en adolescentes escolarizados. *Universidad y Salud*, 23(3), 198-206.
- González Gutiérrez, O., Navarro Obeid, J., Ortiz Restrepo, L., Alarcón Vásquez, Y., Ascanio Castro, C., y Trejos Herrera, A. M. (2019). Relación entre prácticas parentales y ajuste psicológico de adolescentes escolarizados. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 661-667.
- Guerrero San Martín, F. (2019). Resolución de conflictos en familias con hijos adolescentes. *Apuntes de bioética*, 2(1), 40-55.
- Mastrotheodoros, S., Van Der Graaff, J., Deković, M., Meeus, W., & Branje, S. (2020). Parent-Adolescent Conflict across Adolescence: Trajectories of Informant Discrepancies and Associations with Personality Types. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(1), 119-135. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01054-7>
- Olivera Carhuaz, E., y Yupanqui Lorenzo, D. (2020) Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar. *Revista Científica de La UCSA* 7(3), 3-13.
- Pinera Pérez, S., y Aliño Santiago, M. (1999). El concepto de adolescencia. En MINSAP (Ed.), *Manual de Prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia* (pp. 15-23). Ministerio de la Salud Pública.
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631-643.
- Sinko, L., He, Y., Kishton, R., Golden, S. H., Jacobs, L., & Fingerman, M. (2021). "The Stay-at-Home Order is Causing Things to Get Heated Up": Family Conflict Dynamics During COVID-19 From the Perspectives of Youth Calling a National Child Abuse Hotline. *Journal of Family Violence*, 37(5), 837-846.
- Zhang, X., Li, L., Bai, L., & Chen, Y. (2021). Father-Child Relations Mediate the Relations Between Paternal Expressiveness and Adolescent Behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 30(4), 1016-1027.

EL ACOSO ESCOLAR: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Valeria Melián Domínguez pág. 11

LAS MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO Y SUS AGRESORES

Pastora Pérez Calvo y José Juan Castro Sánchez pág. 33

LA DISCAPACIDAD VISUAL EN NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS: UNA REVISIÓN

Álvaro Santana Hernández pág. 53

LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE LOS ADOLESCENTES Y SUS FAMILIAS

**Miriam del Carmen Santana Rivero
pág. 71**