



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

TESIS

VIOLENCIA ESCOLAR Y COMUNICACIÓN PADRES-HIJOS EN ESTUDIANTES
DE TERCERO DE PRIMARIA A SEGUNDO DE SECUNDARIA DE TRES
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SAN BARTOLO

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

AUTORA

EDITH INOCENCIA ENCISO URETA
ORCID: 0000-0002-3205-5036

ASESOR

DR. VICTOR HUGO VILLANUEVO ACOSTA
ORCID: 0000-0002-9854-6073

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

PROBLEMAS RELACIONADOS AL ÁMBITO EDUCATIVO

LIMA, PERÚ, SETIEMBRE DE 2021



CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, siempre y cuando le reconozcan la autoría y sus nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

Referencia bibliográfica

Enciso Ureta, E. I. (2021). *Violencia escolar y comunicación padres-hijos en estudiantes de tercero de primaria a segundo de secundaria de tres instituciones educativas de San Bartolo* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú.

HOJA DE METADATOS

Datos del autor	
Nombres y apellidos	Edith Inocencia Enciso Ureta
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	46812427
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-3205-5036
Datos del asesor	
Nombres y apellidos	Victor Hugo Villanueva Acosta
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	15594119
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-9854-6073
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Víctor Hugo Villanueva Acosta
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	15594119
Secretario del jurado	
Nombres y apellidos	Katia Marilyn Chacaltana Hernández
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	71076865
Vocal del jurado	
Nombres y apellidos	Silvana Graciela Varela Guevara
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	47283514
Datos de investigación	
Título de la investigación	Violencia escolar y comunicación padres-hijos en estudiantes de tercero de primaria a segundo de secundaria de tres instituciones educativas de San Bartolo
Línea de investigación Institucional	Persona, sociedad, empresa y estado
Línea de investigación del Programa	Problemas relacionados al ámbito educativo
URL de disciplinas OCDE	https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.00

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Lima, el Jurado de Sustentación de Tesis conformado por los psicólogos colegiados: Dr. Víctor Hugo Villanueva Acosta, Mag. Katia Marilyn Chacaltana y la Mag. Silvana Graciela Varela Guevara, reunidos en acto público para dictaminar la tesis titulada:

VIOLENCIA ESCOLAR Y COMUNICACIÓN PADRES-HIJOS EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE PRIMARIA A SEGUNDO DE SECUNDARIA DE TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SAN BARTOLO

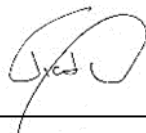
Presentado por la Bachiller:

ENCISO URETA, EDITH INOCENCIA

Para obtener el **Título Profesional de Licenciada en Psicología**; luego de escuchar la sustentación de la misma y resueltas las preguntas del jurado, acuerdan:

APROBADA POR MAYORIA

En fe de lo cual firman los miembros del jurado, a veintidós días del mes de setiembre de 2021.



Dr. Víctor Hugo Villanueva Acosta

C. Ps. P. 4254

Presidente



Mag. Katia Marilyn Chacaltana

Hernández

C. Ps. P. 24029



Mag. Silvana Graciela Varela

Guevara

C. Ps. P. 24039

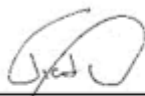
ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo el Dr. Víctor Hugo Villanueva Acosta docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Autónoma del Perú, en mi condición de asesor de la tesis titulada “VIOLENCIA ESCOLAR Y COMUNICACIÓN PADRES-HIJOS EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE PRIMARIA A SEGUNDO DE SECUNDARIA DE TRES INSTITUCIONES

EDUCATIVAS DE SAN BARTOLO” de la bachiller Enciso Ureta Edith Inocencia, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 25% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin que se adjunta.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Autónoma del Perú.

Lima, 21 de agosto del 2021



Dr. Víctor Hugo Villanueva Acosta

DNI 15594119

DEDICATORIA

Dedico con todo mi corazón mi tesis a mis padres, mi esposo y mi hija, pues sin ellos no lo habría logrado, gracias papis por haberme formado como lo hicieron, con reglas y con ciertas libertades, pero siempre con el ahínco de cumplir mis metas. Gracias también a mi esposo y mi hija por ser siempre mi motivación y mi felicidad, alentándome a concluir este gran paso en mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Gracias Dios, tu amor y tu bondad permitieron sonreír ante este gran logro, que todo fue con tu ayuda, y cuando caigo sé que tú siempre estas hay para alentarme y ayudarme a nunca darme por vencida.

Este trabajo de tesis ha sido una gran bendición para mí y estoy súper agradecida con mis padres por impulsarme siempre a salir adelante y lograr mis anhelos. Tu apoyo fue necesario estando incluso en los momentos más difíciles.

Brianita, hija mía, estoy orgullosa de ti y eres mi motivación para seguir adelante, puesto que me ayudas a afrontar todos los problemas y me impulsas a querer superarme. Te amo mi reina hermosa.

También, expresar mi agradecimiento a los maestros, mis compañeros y a la universidad en general por brindarme los mejores conocimientos y orientarme profesionalmente.

ÍNDICE

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
RESUMO	12
INTRODUCCIÓN	13
 CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Realidad problemática.....	16
1.2. Justificación e importancia de la investigación	19
1.3. Objetivos de la investigación general y específico	20
1.4. Limitaciones de la investigación	21
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de estudios	23
2.2. Desarrollo de la temática correspondiente al tema investigado	30
2.3. Definición conceptual de la terminología empleada	46
 CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo y diseño de investigación	48
3.2. Población y muestra.....	48
3.3. Hipótesis	49
3.4. Variables – Operacionalización.....	51
3.5. Métodos y técnicas de investigación	53
3.6. Procesamiento de los datos	65
 CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	
4.1. Resultados descriptivos de las dimensiones con la variable.....	67
4.2. Contrastación de hipótesis	75

CAPÍTULO V: DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusiones.....	98
5.2. Conclusiones.....	104
5.3. Recomendaciones.....	108

REFERENCIAS**ANEXOS**

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1 Operacionalización de la variable violencia escolar
- Tabla 2 Operacionalización de la variable comunicación padres – hijos
- Tabla 3 Confiabilidad de las escalas de acoso y violencia escolar (AVE)
- Tabla 4 Prueba de coeficiente V de Aiken para el Test Acoso y Violencia Escolar (AVE)
- Tabla 5 Coeficientes de alfa de Cronbach para el Test Acoso y Violencia Escolar (AVE)
- Tabla 6 Prueba del coeficiente V de Aiken para el Cuestionario de Comunicación Padres – adolescentes (madre)
- Tabla 7 Prueba del coeficiente V de Aiken para el Cuestionario de Comunicación Padres – adolescentes (padre)
- Tabla 8 Coeficientes de alfa de Cronbach para el Cuestionario de Comunicación padres - adolescentes (C.A.-M/C.A.-P)
- Tabla 9 Distribución de la muestra en función al sexo
- Tabla 10 Distribución de la muestra en función a la edad cronológica
- Tabla 11 Distribución de la muestra en función al grado escolar
- Tabla 12 Distribución de la muestra en función a la estructura familiar
- Tabla 13 Distribución de la muestra en función a la gestión educativa
- Tabla 14 Estadísticas descriptivas de violencia escolar
- Tabla 15 Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de violencia escolar
- Tabla 16 Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de comunicación padre – hijo
- Tabla 17 Estadísticas descriptivas de comunicación padre – hijo

- Tabla 18 Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de comunicación madre – hijo
- Tabla 19 Estadísticas descriptivas de comunicación madre – hijo
- Tabla 20 Prueba Z de Kolmogorov - Smirnov para violencia escolar y sus dimensiones
- Tabla 21 Prueba de Kolmogorov – Smirnov para comunicación padre – hijo
- Tabla 22 Prueba de Kolmogorov – Smirnov para comunicación madre – hijo
- Tabla 23 Prueba “U” de Mann – Whitney para determinar diferencias significativas en violencia escolar y dimensiones en función al sexo
- Tabla 24 Prueba “U” de Mann – Whitney para determinar diferencias significativas en la comunicación padre - hijo y sub-escalas en función al sexo
- Tabla 25 Prueba “U” de Mann – Whitney para determinar diferencias significativas en comunicación madre - hijo y sub-escalas en función al sexo
- Tabla 26 Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en violencia escolar y dimensiones en función de la edad cronológica
- Tabla 27 Prueba “H” de Kruskal - Wallis para determinar diferencias significativas en comunicación padre - hijo y sub-escalas en función de la edad
- Tabla 28 Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en comunicación madre - hijo y sub-escalas en función de la edad

- Tabla 29 Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en violencia escolar y sus dimensiones en función del grado escolar
- Tabla 30 Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en comunicación padre - hijo y sub-escalas en función del grado escolar
- Tabla 31 Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en comunicación madre - hijo y sub-escalas en función del grado escolar
- Tabla 32 Prueba “U” de Mann – Whitney para comprobar diferencias significativas en violencia escolar y dimensiones en función de la gestión educativa
- Tabla 33 Prueba “U” de Mann – Whitney para comprobar diferencias significativas en comunicación padre - hijo y sub-escalas en función de la gestión educativa
- Tabla 34 Prueba “U” de Mann – Whitney para comprobar diferencias significativas en comunicación madre - hijo y sub-escalas en función de la gestión educativa
- Tabla 35 Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en violencia escolar y sus dimensiones en función de la estructura familiar
- Tabla 36 Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en comunicación padre - hijo y sub – escalas en función de la estructura familiar

Tabla 37 Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en comunicación madre - hijo y sus dimensiones en función de la estructura familiar

Tabla 38 Relación entre violencia escolar y comunicación padres – hijos

Tabla 39 Relación específica entre las dimensiones de la violencia escolar y las sub – escalas de la comunicación padre – hijo

Tabla 40 Relación específica entre las dimensiones de la violencia escolar y las sub – escalas de la comunicación madre – hijo

**VIOLENCIA ESCOLAR Y COMUNICACIÓN PADRES-HIJOS EN ESTUDIANTES
DE TERCERO DE PRIMARIA A SEGUNDO DE SECUNDARIA DE TRES
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SAN BARTOLO**

**EDITH INOCENCIA ENCISO URETA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ**

RESUMEN

307 educandos del nivel de educación primaria y secundario de tres planteles educativos del distrito de San Bartolo, fueron estudiados en una muestra no probabilística con el objetivo de establecer la relación entre la violencia escolar y la comunicación padres – hijos. Se utilizaron el Test Acoso y Violencia Escolar (AVE) cuyos autores son Iñaki Piñuel Zabala y Araceli Oñate Cantero y el Cuestionario de Comunicación Padres - Adolescentes (C.A.-M/C.A.-P) de Howard L. Barnes y David H. Olson cuyas propiedades psicométricas fueron sometidas a estudio piloto. Los resultados obtenidos señalan que existe una correlación estadística altamente significativa, de tipo inversa y de grado moderado baja ($\rho = -.234$; $p = .000$) entre violencia escolar y comunicación padre – hijo en los educandos de 3º grado de primaria a 2º grado de secundaria. El 26.4% (81) de los participantes se ubican en el nivel medio de violencia escolar. El 30.3% (93) de los colaboradores se sitúan en el nivel adecuada de comunicación padre – hijo y en cuanto a la comunicación madre – hijo, el 24.1% (74) se sitúan en un nivel inferior. Se obtuvieron diferencias estadísticas significativas ($p < .05$), muy significativas ($p < .01$) y altamente significativas ($p < .001$) en función del sexo, edad, grado escolar, gestión educativa y estructura familiar.

Palabras clave: violencia escolar, comunicación padre – hijos, comunicación madre – hijo, agresiones.

**SCHOOL VIOLENCE AND PARENT-CHILD COMMUNICATION IN STUDENTS
FROM THIRD OF PRIMARY TO SECONDARY OF SECONDARY OF THREE
EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SAN BARTOLO**

**EDITH INOCENCIA ENCISO URETA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ**

ABSTRACT

307 students at the primary and secondary education level from three schools in the San Bartolo district were studied in a non-probabilistic sample in order to establish the relationship between school violence and parent-child communication. The School Harassment and Violence Test (AVE), whose authors are Iñaki Piñuel Zabala and Araceli Oñate Cantero, and the Parent-Adolescent Communication Questionnaire (CA-M / CA-P) by Howard L. Barnes and David H. Olson whose psychometric properties were subjected to a pilot study. The results obtained indicate that there is a highly significant statistical correlation, of an inverse type and of a low moderate degree ($\rho = -.234$; $p = .000$) between school violence and parent-child communication in students from 3rd grade to 2nd grade high school degree. 26.4% (81) of the participants are located in the medium level of school violence. 30.3% (93) of employees are at the appropriate level of father-child communication and in terms of mother-child communication, 24.1% (74) are at a lower level. Statistical differences were significant ($p < .05$), very significant ($p < .01$) and highly significant ($p < .001$) according to sex, age, school grade, educational management and family structure.

Keywords: school violence, parent-child communication, mother-child communication, aggression.

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E COMUNICAÇÃO PAIS-FILHO EM ESTUDANTES DO
TERCEIRO DO PRIMÁRIO AO SECUNDÁRIO DO SECUNDÁRIO DE TRÊS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DE SAN BARTOLO**

**EDITH INOCENCIA ENCISO URETA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ**

RESUMO

307 alunos do ensino fundamental e médio de três escolas no distrito de San Bartolo foram estudados em uma amostra não probabilística a fim de estabelecer a relação entre a violência escolar e a comunicação entre pais e filhos. Foram utilizados o Teste de Assédio e Violência Escolar (AVE), cujos autores são Iñaki Piñuel Zabala & Araceli Oñate Cantero e o Questionário de Comunicação entre Pais e Adolescentes (CA-M / CA-P) de Howard L. Barnes e David H. Olson cujas propriedades psicométricas foram submetidas a um estudo piloto. Os resultados obtidos indicam que existe uma correlação estatística altamente significativa, de tipo inverso e de grau baixo moderado ($\rho = -.234$; $p = .000$) entre a violência escolar e a comunicação pais-filho em alunos do 3º ano ao 2º ano diploma do ensino médio. 26.4% (81) dos participantes estão localizados no nível médio de violência escolar. 30.3% (93) dos funcionários estão no nível adequado de comunicação pai-filho e, em termos de comunicação mãe-filho, 24.1% (74) estão em um nível inferior. As diferenças estatísticas foram significativas ($p < 0.05$), muito significativas ($p < 0.01$) e altamente significativas ($p < 0.001$) de acordo com o sexo, idade, série escolar, gestão educacional e estrutura familiar.

Palavras-chave: violência escolar, comunicação pai-filho, comunicação mãe-filho, agressão.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar viene a ser un problema social, psicológico y educativo asombroso. Se desarrolla a partir de la convergencia de los puntos personales y sociales de la víctima y agresor o espectador. La violencia se produce, como otros fenómenos educativos, en la fase fundamental de la convivencia diaria; claramente en nuestra composición de los sentimientos, reacciones, hábitos y comportamientos morales de los implicados en ella como víctimas o agresores.

Son insuficientes los estudios que evalúan el papel de las variables mediadoras en la relación entre la familia y la conducta agresiva en los adolescentes, aunque existen investigaciones que examinan la influencia de variables en el desarrollo de estas conductas, como la baja autoestima o la actitud negativa de los jóvenes hacia la autoridad institucional, que podrían tener su origen en la familia (Molpeceres et al., 2000). Examinar la conexión entre estos cambios personales y el entorno familiar del joven proporcionaría una comprensión más profunda de cómo el núcleo familiar influye en la violencia estudiantil mostrada por determinados jóvenes.

Lo anterior despertó el interés de investigar cómo se relaciona la violencia escolar con el bullying en un grupo muestra de adolescentes en edad escolar del condado de San Bartolo. Para lograr este objetivo, esta tesis se organiza de la siguiente manera: El primer capítulo describe la situación actual del problema, los antecedentes e importancia de la investigación, sus objetivos y límites.

El segundo capítulo presenta el marco teórico que presenta el contexto nacional e internacional, los fundamentos teóricos científicos que sustentan esta investigación, además de las definiciones conceptuales de los vocablos utilizados.

El tercer capítulo explica el marco metodológico de investigación, tipo y diseño de encuesta, población y muestra, supuestos, variables y actividades, métodos y técnicas de investigación, análisis estadístico e interpretación de resultados.

El cuarto capítulo explica el análisis e interpretación de los resultados, a través de cuadros utilizando estadística descriptiva e inferencial, refutando así las hipótesis mencionadas.

Finalmente, en el quinto capítulo, se discuten los resultados, conclusiones y recomendaciones adecuadas para las instituciones educativas, y en base a los resultados obtenidos se realizarán futuros estudios.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Realidad problemática

La violencia escolar es una complicación mundial que aflige a 246 millones alumnos (entre niños y adolescentes); es decir, 2 de cada 10 estudiantes lo sufren. Mundialmente, entre 29% al 46% de niños ha sufrido violencia escolar (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2016).

A nivel internacional, las estadísticas de violencia escolar son aterradoras. En Bolivia, el 80% de los niños, es decir, ocho de cada diez niños y niñas, sufrieron acoso escolar, pero en Brasil, Ecuador y Uruguay, alrededor de un tercio de los alumnos indicador haber acosado y ser víctimas de acoso (Plan International, 2008).

De acuerdo con ONU (2016), el Perú ocupa el tercer lugar en casos donde existe presencia de violencia escolar (47.4%) dentro de Latinoamérica y el Caribe las cuales son parecidas a los datos del Ministerio de Salud (MINSA, 2017), donde el 45.1% de educandos de secundaria, respecto a la violencia escolar, reportaron exposición a altos niveles y el 34.3% en un nivel medio, es decir, alrededor del 80% experimentaron u observaron niveles de violencia escolar de moderados a altos, sin grandes discrepancias entre varones y mujeres. No obstante, existen ligeras diferencias según tipo de gestión, en los colegios públicos el nivel de exposición alta de violencia escolar fue ligeramente mayor (45.3%) que los colegios privados (44.6%), pero en el nivel medio de exposición, los colegios privados presentaron mayor porcentaje (39.1%) que en los colegios públicos (32.5%).

Tal como indica Amemiya et al. (2009) la violencia escolar produce afectación negativa en la salud emocional, física y social de la persona afectada. Entre las consecuencias físicas, los autores en un estudio encontraron que el 20% de las víctimas necesitaron asistencia médica. Entre las consecuencias emocionales, se encontró dificultades para conciliar el sueño, enuresis, dolores abdominales, cefaleas

y experimentar mayor tristeza que sus compañeros. Además, del incremento de los síntomas de ansiedad en 3 a 4 veces más en alumnos que sufren de bullying de los que no. Como consecuencias sociales, el bullying y el bullying severo representan una problemática de salud a nivel macro. Por ejemplo, entre el 2011 al 2012, se triplicaron el número de casos de suicidio de escolares que eran víctimas de violencia escolar (Belleza, 2014).

Según Tello (2005), citado por Ayala (2015), la violencia en las aulas es un espejo de la descomposición de la sociedad, donde un débil estado de derecho impide que el sistema social y económico satisfaga los requerimientos fundamentales de la población. La ausencia de tejido social se traduce en la lucha por un entorno de vida alternativo y la reforma de las instituciones sociales y políticas. Además, según Ayala (2015), este tipo de violencia no puede entenderse sin mencionar a las conexiones entre el Estado y el sector privado, entre la conducta individual y grupal, y los aspectos de la familia como de la sociedad; sin olvidar las diferencias de género; independientemente de la cultura, las relaciones personales, etc.

Desde la perspectiva psicológica, en un análisis longitudinal en Vietnam y Perú, evidenció que el bullying estaba asociado con pobres o pésimas relaciones con los padres (Pells et al., 2016).

Para Satir (1988), la conectividad es un componente importante de la combinación de esquemas de interacción funcionales o disfuncionales. Respecto a la comunicación en la familia, según Yubero et al. (2014), no solo es un medio de intercambio de información, sino, además, un medio de oportunidad de afecto.

En la opinión de Urías (2015), la escasa comunicación emocional con apertura y apoyo son un componente fundamental en el acoso escolar entre compañeros. Por

otro lado, cuando existe una relación positiva con los progenitores, se asocia positivamente con el ajuste psicosocial de los escolares.

Existen pocas investigaciones que vinculan la violencia escolar con la comunicación padres-hijos. A nivel internacional, se encontraron indagaciones como el de Crespo (2017) en Ecuador; Urías (2015) en México; Yubero et al. (2014) en España; Gutiérrez (2013) en Costa Rica. A nivel nacional, sólo se encontró un estudio cercano al tema realizado por Ríos (2016), en donde se trabajó con la variable comunicación padres-hijos; sin embargo, en vez de estudiarse la violencia escolar, se trabajó con la variable conducta agresiva en educandos de sexto de primaria de un plantel de Tarapoto.

En el Perú, el tema de la violencia escolar entre alumnos ha cobrado mayor interés por su relevancia en la salud mental y física de los infantes y adolescentes, representando un serio problema social. Sin embargo, como se ha manifestado, es casi nula la cantidad de investigaciones realizadas con la violencia escolar asociada con la variable comunicación padres-hijos, la cual puede representar un factor protector. Por lo indicado, esta investigación tiene como propósito relacionar la violencia escolar y la comunicación padres-hijos a fin de aportar datos sobre ambas variables para reconocerlas en el comportamiento de los participantes y para prevenir situaciones que afecten negativamente en la salud física y/o mental de los niños y adolescentes evaluados. Además, se formula la siguiente interrogante ¿Qué relación hay entre la violencia escolar y la comunicación padres-hijos en educandos de tercero de primaria a segundo de secundaria de tres instituciones educativas de San Bartolo?

1.2. Justificación e importancia de la investigación

El análisis busca establecer la relación de las variables mencionadas con anterioridad. Actualmente la violencia escolar representa un grave de salud pública, cuyas consecuencias comprende la salud general, algunas de las cuales trasciende la época escolar.

En el Perú aún hay mucho por investigar (Castro-Morales, 2011) y retos metodológicos que superar como los vinculados con la medición (Cobián et al., 2015). En caso del tema planteado en la presente investigación, sólo existe un estudio al respecto (Ríos, 2016), pero la metodología utilizada se orientó más a lo cuantitativo. Adicionalmente, los resultados de este estudio ampliarán los conocimientos sobre la violencia escolar en el nexos familiar, básicamente en los estilos de comunicación entre padres a hijos y viceversa, llegando a ser antecedente para futuras investigaciones en nuestro país. En ese sentido, la investigación se justifica teóricamente.

Asimismo, la investigación presenta pertinencia práctica, porque mediante los resultados se podrán elaborar talleres y charlas preventivas y de sensibilización tanto para los alumnos como a sus progenitores o apoderados a fin de mejorar las relaciones familiares y disminuir la frecuencia de casos de violencia escolar, generando un ambiente de convivencia más saludable en la escuela.

En último lugar, el análisis posee relevancia metodológica, dado que se verificarán las propiedades psicométricas de ambos instrumentos elegidos.

1.3. Objetivos de la investigación: general y específicos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la violencia escolar y la comunicación padres-hijos en educandos de tercero de primaria a segundo de secundaria de tres instituciones educativas de San Bartolo.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Detallar el nivel de violencia escolar en educandos de tercero de primaria a segundo de secundaria de tres instituciones educativas de San Bartolo.
2. Identificar si existen diferencias significativas en los niveles de violencia escolar y sus dimensiones en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo según sexo, edad, grado escolar, tipo de gestión educativa y estructura familiar.
3. Puntualizar los niveles de comunicación padres-hijos en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo.
4. Identificar si existen diferencias significativas en los niveles de comunicación padres-hijos y sus sub-escalas en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo según sexo, edad, grado escolar, tipo de gestión educativa y estructura familiar.
5. Analizar la relación entre las dimensiones de la violencia escolar con las subescalas de la comunicación padres-hijos en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo.

1.4. Limitaciones de la investigación

Se presentaron limitaciones concernientes a los estudios previos, puesto que existen pocas investigaciones que correlacionan las variables. Así mismo, fue escaso el número antecedentes nacionales directos; por lo tanto, se recurrieron a antecedentes indirectos.

Otra limitación fue de tipo metodológico, en especial con el instrumento de comunicación padres-hijos que originariamente fue diseñado para población

adolescente; sin embargo, existen antecedentes internacionales que lo utilizaron en la misma población del presente estudio. No obstante, para validar los hallazgos, se analizó previamente las características psicométricas de ambos instrumentos utilizados.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudios

2.1.1. Antecedentes internacionales

Garcés et al. (2020) evaluaron a 1082 adolescentes colombianos de secundaria de 14 a 18 años, con el fin de comprobar la relación entre la comunicación familiar y pedagógica mediante un análisis correlacional. Además, se administraron la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes (PACS) de Barnes y Olson (1982), la Escala de Intensidad de la Violencia Escolar (VES) de Jiménez y Jiménez (2018), y la Escala de Comunicación Docente-Alumno (ECD) de Gauna (2004). Los resultados muestran que el 70% experimentaron violencia física y verbal en el colegio y atacaron a sus compañeros al menos una vez. La agresión entre los adolescentes y su comunicación con sus padres y profesores mostró discrepancias específicas de género ($p = 0,00$), siendo los hombres víctimas de estas acciones. La comunicación abierta y la credibilidad de los padres se correlacionaron significativamente ($p = .000$) y de forma negativa con la agresión.

En México, Romero et al. (2018) analizaron predictores de violencia interpersonal entre compañeros de trabajo desde un punto de vista psicosocial. Se examinaron variables familiares (función familiar y comunicación), sociales (reputación social -percepciones e ideales- y actitudes hacia el poder institucional) y de personalidad (angustia psicológica e intención) y pensamientos suicidas) en adolescentes. Se encuestaron a 8115 escolares, cuyas edades oscilaron entre 11 y 16 años procedentes del estado de Nuevo León. Dentro de los instrumentos aplicados estuvieron Escala de Conducta Violenta Relacional de Little, Henrich, Jones & Hawley y la Escala de Comunicación Padres-Hijos (PACS) de Barnes & Olson. La autopercepción inconformista se mostró como el predictor más importante de la conducta agresiva relacional, mientras que la comunicación difícil con la madre se

situó en el quinto lugar ($=.077$) de las seis asociaciones estadísticamente significativas con una magnitud media del 15,3% de varianza explicada. Por último, se examinan las consecuencias de los resultados.

En Ecuador, Crespo (2017) estudió el estilo comunicacional en familias con hijos agresores en la escuela. Optó por un análisis exploratorio y descriptivo. Se administró el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Pares a 54 alumnos, que facilitó la identificación de la cantidad de alumnos agresores, donde se evidenció que son 23 abusadores de niños y 31 probables víctimas infantiles.

En España, Larrañaga et al. (2016) analizaron la relación entre la soledad, comunicación entre padres e hijos y los diferentes grupos de víctimas de acoso cibernético (no involucrado, ocasional y severo, y extremo caso de acoso cibernético, víctimas diarias) en 813 menores de 12 a 18 años de la comunidad de Castilla. Aplicaron el Cuestionario de CyberBullying-Victimización de Estévez et al. (2011), y la Escala UCLA de Soledad (Valkenburg y Peter, 2007) y el Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar de Barnes y Olson (1982), adaptación española por Musitu et al. (2007). Este último instrumento se aplicó tanto a los hijos como a los padres. Los resultados mostraron que los adolescentes con comunicación evitativa con la madre se asociaron con ciberacoso ocasional. Además, con los sentimientos de la soledad se asoció con una severa victimización por ciberacoso. Por el lado de los padres, la comunicación ofensiva se asoció con una fuerte victimización por ciberacoso sufrida por sus hijos.

En México, Urías (2015) analizó la comunicación padre y madre con sus hijos adolescentes (comunicación abierta, ofensiva y evitativa). Participaron 1494 adolescentes entre 12 a 18 años. Administró el Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CECF) de Barnes y Olson (1982) y la Escala de Victimización

en la Escuela. Los resultados de los estudios de correlación indican que la calidad de la comunicación en el hogar tiene un efecto que aumenta o disminuye la victimización escolar.

En España, López y Ovejero (2015) examinaron la perspectiva de la comunidad riojana sobre la relevancia del afecto y la comunicación familiar en la prevención de la conducta impropia de los niños en la sociedad. Se administró un cuestionario basado en el Cuestionario de Acoso Escolar a 348 educandos de secundaria. Los resultados indican que un ambiente hogareño carente de amor y comunicación tiene un impacto grande y directo en la conducta agresiva, siendo la educación de los padres en habilidades comunicativas el principal consejo.

En España, Yubero et al. (2014) investigaron el papel de la comunicación intrafamiliar en la victimización de los adolescentes en los procesos de bullying y cyberbullying, así como la polivictimización en 1.607 alumnos de secundaria y bachillerato de Castilla, de 12 a 19 años. Se utilizaron el Instrumento para evaluar la incidencia de la implicación en las interacciones acosador/víctima en la escuela (Rigby y Bagshaw, 2003), el Cuestionario de Ciberacoso-Victimización CBQ-V (Estévez et al., 2011), y el Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar CA-M/CA-P (Barnes y Olson, 1982). Los datos muestran que las mujeres son más propensas a ser victimizadas muchas veces. Como resultados se halló la necesidad de perfeccionar la comunicación en la familia con el fin de cuidar a los menores.

En Canadá, Barrieau (2014) diseñó dos estudios para investigar la comunicación madre-hijo y su función en el desarrollo de las relaciones y el desarrollo social en una muestra comunitaria en riesgo. Para ello, se examinó las asociaciones entre la comunicación madre-hijo en la infancia y las historias de riesgo de la madre en la infancia. Los encuestados en el grupo 1 fueron mamás y sus hijos de 5-12 años

(n = 64). Los participantes en el Estudio 2 incluyeron madres y sus hijos de 9-13 años (n = 74). Se usaron medidas de observación para capturar la comunicación entre madre e hijo (tema, tono, función y orientación) durante conflictos de video (Estudios 1 y 2) y contextos de interacción de juegos (Estudio 2). La competencia social (Estudios 1 y 2), la amistad (Estudio 1) y la intimidación (Estudio 2) se midieron en niños mediante el uso de medidas confiables y bien validadas. Los resultados revelaron que los factores de riesgo maternos predecían los temas, funciones, tono y orientación de la comunicación madre-hijo en la infancia (es decir, educación, historias infantiles de agresión y abstinencia). Además, los temas de comunicación, las funciones y el tono en las interacciones madre-hijo predijeron la aceptación social y el funcionamiento psicosocial de los niños (internalización y externalización de problemas de comportamiento) en la infancia. Finalmente, el tono de comunicación en la niñez predijo características positivas y negativas de las amistades en la adultez joven, mientras que los temas y funciones de comunicación predijeron algunas medidas de competencia social y comportamiento intimidatorio en la adolescencia y la adultez temprana.

2.1.2. Antecedentes nacionales

A continuación, se muestran las principales investigaciones ejecutadas en el Perú, referente a violencia escolar y comunicación padres – adolescentes.

García y García (2019) encuestaron a 74 educandos que pertenecen de 3ro a 5to nivel secundario, incluyendo ambos sexos, que estaban matriculados en el colegio La Victoria ubicado en la ciudad de Huancayo, con el fin fue examinar la relación entre comunicación familiar y acoso escolar. Fue una investigación de alcance explicativo y correlacional. Administraron el Cuestionario de Comunicación Familiar de Pezuti y el “Cuestionario de Acoso Escolar Bullying de Polo”. Se encontró que el nivel de

comunicación familiar es regular con un 58.11% y un 17.57% de los estudiantes dijo que era bueno, con respecto al acoso escolar el 48.65% corresponde al nivel medio y el 16.2% al alto. Por último, existe relación negativa entre las variables.

Piñares (2019) correlacionó el acoso escolar y las habilidades sociales (HS) en 805 alumnos de un plantel de SJM. La investigación fue no experimental y correlacional. Se les administró la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero (EHS) y el Autotest de Cisneros de Acoso Escolar, de Piñuel y Oñate. Los resultados concernientes al acoso escolar, el 57.4% obtuvieron un nivel medio, un 31.9% de alumnos que presentaron nivel alto y el 10.7% bajo. Además, se halló que no existen diferencias significativas en sexo y tipo de familia. No obstante, si presentan diferencias según grado escolar.

Barnechea y Broncano (2019) investigaron sobre la comunicación entre padres en 172 alumnos de secundaria de Huacho mediante un estudio descriptivo. A ellos, se les administró la Escala de Comunicación Padres-Adolescente –PACS de Barnes y Olson (1982). Se encontró por el lado de la comunicación con la figura materna, que el 85% era regular, 12% fue mala y solo el 3% fue buena. En cuanto a la comunicación con la figura paterna, el 70% pensó que era regular, el 24% mala y solo el 6% la percibió como buena. Con respecto a la comunicación paterna abierta; en el caso de la madre, el 84% eran pobres y el 16% regular; mientras que, en el caso del padre, el 83% fueron malos y el 17% justicia. Respecto a la comunicación ofensiva; en el caso de la madre, 93% eran pobres y 7% justicia; En cambio, en el caso del padre, el 87% eran pobres y el 13% regular. En cuanto a la comunicación parental evitativa de los padres, el 61% fue regular y el 39% era malo. Se concluyó en general que la comunicación parental en los estudiantes evaluados era regular.

Eunofre y Julca (2018) determinaron la prevalencia de los estilos de comunicación familiar en 122 alumnos de secundaria de la I.E. Raúl Porras Barrenechea de Churín. Utilizó la Escala de Comunicación Padres-Adolescente – PACS- de Barnes y Olson (1982). Se halló que el 59% informaron que rara vez y en ocasiones tenían una comunicación abierta con la mamá y el 55% con el papá. Por otro lado, el 50% de los estudiantes indicó que casi siempre manifiestan comunicación de tipo ofensiva con la madre y el 59% con el otro progenitor. El 82% de los encuestados respondieron que con frecuencia y casi siempre presentan comunicación evitativa con la madre y el 83% indicaron con el papá.

Ato (2017) determinó el nivel de comunicación en la familia de 86 alumnos del VI ciclo de un plantel educativo privado de San Miguel. Utilizó la Escala de Comunicación Padres – Adolescentes de Barnes y Olson (1982). Resultó que los jóvenes presentaron un nivel medio de comunicación referente a los dos progenitores. Además, halló un mayor número de alumnas con alta apertura a la comunicación, tanto con el padre (42%) y con la madre (63%). En el nivel de problemas de comunicación se evidenció que, tanto ambos, tienen problemas de comunicación en 51%.

Ríos (2016) relacionó la comunicación familiar y comportamiento agresivo 54 en educandos de 6º de primaria del centro educativo Luisa del Carmen del Águila Reátegui de Tarapoto mediante un análisis correlacional. Para medir ambas variables se aplicaron cuestionarios desarrollados por la autora. Se evidencia que el tipo de comunicación familiar predominante fue la cohesión familiar (55.56%) y, en cuanto a la conducta agresiva, la forma más común fue reactiva (62.96%).

Paredes (2016) relacionó el acoso escolar y el clima familiar, en 296 educandos de 13 a 16 años de Huaycán. Fue un estudio descriptivo y correlacional.

Se aplicaron el Autotest Cisneros de Piñuel y Oñate de Acoso Escolar” y la “Escala del Clima Social en la Familia de Moos. Al relacionar la dimensión con el factor global de acoso escolar, no se halló relación. No obstante, sí se encontró una relación negativa con el clima familiar ($\rho = -0.172$, $p < 0.005$).

Quispe (2015) determinó la prevalencia del bullying y sus factores asociados en 1029 alumnos de 1ª a 5ª de secundaria víctimas de bullying de Lima Sur, de 11 a 18 años. Para ello, se trabajó con seis distritos Lima Sur. Se aplicó la Escala de Cisneros de Piñuel y Oñate de Acoso Escolar y el Cuestionario de Factores Asociados al Bullying Ad Hoc. Entre los resultados más destacados fue la prevalencia de 26.6% de bullying (28.8% féminas y 24.2% varones). Según distrito, en Lurín hubo menos prevalencia (19.9%) y en Villa El Salvador hubo mayor prevalencia de bullying (30.6%). La táctica de acoso fue la más señalada por las víctimas de bullying (86%). Con porcentajes que oscilan entre el 57% y el 72,2%, el lugar más común para la conducta de acoso fue el aula mientras el instructor estaba ausente. Además, se encontró que no existen diferencias del bullying según tipo de familia. Empero, el 29.5% de los estudiantes de Lurín y el 33.2% de Villa El Salvador indicaron que pocas veces comunican a sus padres que ellos son agredidos o a sus compañeros con conductas tipo bullying.

Ruiz (2015) examinó la asociación entre la comunicación entre padres e hijos y las percepciones de autoeficacia de 368 educandos de secundaria de escuelas públicas y privadas de Villa El Salvador. Se utilizó una modificación del prototipo de la Escala de Comunicación Padre-Adolescente de Barnes y Olson y la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. Se encontró que la relación entre las puntuaciones globales de comunicación entre padres e hijos y la autoeficacia era altamente significativa y débilmente positiva. Además, la subescala de apertura

demostró estar asociada con la autoeficacia. Se detectaron cambios relacionados con la edad en la autoeficacia. Por último, hubo variaciones entre las dos variables en función de la gestión educativa.

2.2. Desarrollo de la temática correspondiente al tema investigado

2.2.1. *Violencia escolar (VE)*

Definición.

Para Álvarez et al. (2013), la convivencia escolar influye tanto en la instrucción académica como en el crecimiento social y emocional del alumno. Por lo tanto, se puede decir que cuando hay un ambiente seguro y de confianza, las habilidades y atributos del estudiante crecen adecuadamente. Para crecer con éxito, también es necesario percibir una buena conexión entre los estudiantes y los instructores, de modo que se fomente una atmósfera productiva en la que se aprecie la participación activa, la colaboración y, por tanto, el aprendizaje.

De acuerdo con Álvarez et al. (2011), es un comportamiento doloso dirigido a causar daño o perjuicio en el ámbito escolar o cualquier actividad relacionada y puede ser ejercido o sufrido por cualquier integrante de la institución educativa.

De acuerdo con Aliaga (2014), la VE es una noción que incluye todas las formas de violencia tanto física como psicológica, el maltrato, el abandono o la atención negligente, el abuso, incluso el sexual. La violencia escolar puede producirse entre alumnos, entre adultos y contra la propiedad. Asimismo, la violencia escolar puede producirse en las redes sociales como Facebook, vídeos, mensajería de texto, etc.

En general, para Álvarez et al. (2011) la violencia escolar puede manifestarse en dos formas:

- Reactiva: Manifestada en respuesta a la conducta de otro individuo percibido como amenaza.
- Proactiva: Caracterizada por su planeamiento, el cual va dirigido hacia un determinado objetivo.

Aspectos preliminares: Agresión y violencia

La violencia es, actualmente, una problemática mundial. No existe país, ni comunidad que se encuentre a salvo de ella. Los medios de comunicación lo muestran a diario y se aprecia en diversos contextos, tales como las calles, centros de trabajo, hogares, centros educativos, etc. (OMS, 2022).

Según Carrasco y González (2006), la agresividad es una conducta que puede aparecer en las dimensiones física, emocional, cognitiva y social. A diferencia de la agresividad, que es un tipo de comportamiento concreto en determinados contextos, la agresión es una propensión o predisposición a comportarse intencionadamente de forma agresiva en diversos contextos. El concepto de agresión tiene tres aspectos: a) su carácter intencional, que busca un fin específico a través de diversos modos de expresión; b) las consecuencias aversivas que la agresión implica sobre los objetos u otros sujetos, incluido uno mismo; y c) su variedad expresiva (por ejemplo, física y/o verbal, reactiva o instrumental).

Según Sanmartín (2004) la agresión viene a ser la acción realizada con un elemento intencional; en otras palabras, la utilización de la fuerza con el fin de hacer daño. De acuerdo a Lucas-Molina et al. (2010) cuando un sujeto avanza en edad, empieza a desarrollarse en diversos ámbitos, incluido el social, mediante diferentes agentes socializadores disponibles, facilitando la obtención de habilidades para adaptarse, permitiendo de este modo el logro de determinadas competencias sociales como la asertividad para actuar de manera constructiva con su medio social, dejando

de lado la agresividad o haciendo frente de manera efectiva a las situaciones de victimización.

Sin embargo, los individuos no siempre aprenden a controlar su agresividad, ni siquiera aprenden a usarla como recurso para conseguir lo que quieren, usándolo intencionalmente. Entonces, "la violencia así entendida es el resultado de un inadecuado proceso de socialización del patrón básico de agresividad" (Molina, 2008, citado por Díaz, 2014, p.).

La OMS (2002) la conceptualiza como el "uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos o trastornos del desarrollo" (p. 5).

Carrasco y González (2006) al establecer las diferencias entre agresividad y violencia, señalan que el término violencia se refiere a los comportamientos agresivos que van más allá de lo "natural" en un sentido adaptativo y se caracterizan por su impulso, perversión o crueldad que, además de su aparente ausencia, son mucho más fuertes. Otra característica es su ilegitimidad, pues a menudo es desaprobado socialmente; además de su ilegalidad, pues usualmente es sancionada por las leyes.

La violencia puede clasificarse por su naturaleza (físico, sexual, psicológico, o basado en las privaciones o el abandono) y por el autor de la violencia (autoinfligida, interpersonal y colectiva, social, política o económica, que puede originarse de los grupos al margen de la ley o del mismo Estado según sus políticas incluyentes o excluyentes) (OMS, 2002).

Acoso escolar

Según Castro y Reta (2017), una característica distintiva de la violencia escolar son los actos recurrentes de acoso e intimidación que resultan en el aislamiento social

y la exclusión de los sujetos que se enfrentan a la violencia. Este acoso por parte de ciertos alumnos sigue sin denunciarse debido a su carácter indirecto y a la reticencia de los estudiantes a denunciarlo o a comentarlo con otras personas. También sabemos que los adultos que son informados de la situación tienen tendencia a minimizar (jugar), normalizar (hacer de bebé) o intervenir peligrosamente, exponiendo más a las víctimas. Los alumnos son conscientes de que se trata de un problema que los adultos no pueden abordar adecuadamente, por lo que creen que lo mejor es abordarlo por su cuenta.

El término más citado y reconocido por la comunidad científica es el de Olweus, uno de los investigadores pioneros del fenómeno. Según Olweus, un niño es acosado cuando se encuentra expuesto de forma regular y persistente a los malos actos de otro u otros (Olweus, 1998). Fuera de la forma de agresión empleada, se cree que el acoso escolar se caracteriza por tres rasgos: a) es un tipo de comportamiento agresivo que pretende causar daño (deliberadamente); b) persiste en el tiempo; y c) se produce en una relación personal caracterizada por un desequilibrio de poder. También hay que señalar que la violencia es injustificada y no incluye una provocación considerable por parte de la víctima.

Según Ortega (1998), dos leyes sustentan el maltrato a los alumnos: el código del silencio y la ley del control y la sumisión. Estas dos reglas, según la autora, permiten que el acoso persista en el tiempo. Por un lado, los participantes prefieren guardar silencio, lo que dificulta la intervención; por otro, los directamente implicados establecen un vínculo en el que uno aprende a controlar y el otro a someterse.

Factores de riesgos de la violencia escolar

El ambiente familiar, el entorno escolar y, sobre todo, el grupo de iguales son factores de riesgo para la VE, por lo que incrementa la probabilidad de aparecer.

Todos ellos, en base a sus cualidades únicas, sirven para aumentar o disminuir el impacto de estas variables en el sujeto y sus conexiones interpersonales (Penalva y Villegas, 2017).

a. Factor familiar

Uno de los conceptos fundamentales de la psicología y la pedagogía del desarrollo es el supuesto de que la familia es el elemento más significativo en la formación de la personalidad y su dinámica de adaptación social. Según Smith (2005), la violencia doméstica se ha estudiado desde varias perspectivas teóricas como factor de riesgo de la VE, haciendo hincapié en la cercanía familiar y en todo el sistema familiar.

La dinámica entre progenitores e hijos, sobre todo las que tienen que ver con el apego, tienen un impacto significativo en la participación en la VE. El apego inseguro es un factor de riesgo para el agresor y la víctima. El vínculo seguro, sin embargo, parece ser un elemento protector tanto para ambos (Myron et al., 2007).

El autoritarismo tiende a ser un factor de riesgo para los jóvenes agresores (Ahmed y Braithwaite, 2004), al igual que los estilos muy tolerantes, la falta o carecen de afecto y comunicación con los progenitores, las relaciones lejanas con ellos, disciplina estricta, castigo físico o la escasez de habilidades educativas de los padres (Strauss y Yodanis, 1997). En lo que respecta a la víctima, la sobreprotección es un claro factor de riesgo (Berdondini y Smith, 1996).

Al mismo tiempo, en el ambiente familiar, el testimonio directo o indirecto del conflicto entre padres es un factor de riesgo (Stocker et al., 2002), que se ve agravado por las dificultades económicas, la competencia establecida entre los hermanos o hermanas (Wolke y Samara, 2004). Los problemas dentro de la familia pueden convertirse en un riesgo potencial para el agresor o agresora (Ingoldsby et al., 2001).

Finalmente, Díaz et al. (2004) refieren que, tal y como se preveía, las familias en circunstancia de riesgo psicosocial son un peligro para la implicación de los adolescentes y los jóvenes adultos en cuestiones de violencia escolar.

b. Factor escuela

Una escuela es un contexto en el que los alumnos reciben y aportan influencias sociales a diversas estructuras de grupo. Así, se han estudiado los modelos de instrucción, las disciplinas y los modelos educativos que coexisten. No cabe duda de que estos modelos son cruciales, ya que las interacciones interpersonales, el entorno social y los métodos especializados para definir la convivencia humana en las escuelas acabarán por decidir la ecología de cada centro y salvaguardar a los alumnos de la violencia (Del Rey et al., 2008).

De este modo, podemos asegurar que el diseño y la estructura de las escuelas han demostrado ser un factor de riesgo o de protección para la violencia (Smith et al., 2004). Los colegios más grandes y con mayor cantidad de alumnos tienen más incidencia de manifestar violencia en sus estudiantes; y las escuelas que carecen de recursos económicos para su gestión (Debarbieux, 2003), en particular las que dedican muy pocos fondos a mejorar el clima y la convivencia escolar, tienen una mayor incidencia de la violencia (Olweus, 1997).

En cuanto al trabajo docente, ante la emergencia de la violencia, es evidente que existe una falta de formación inicial y de formación a largo plazo para las necesidades del proceso educativo actual (Blaya, 2005). Asimismo, los sistemas disciplinarios poco claros e inconsistentes (Mayer, 1995) y la incoherencia y desacuerdo entre docentes y equipos directivos también se consideran como factores de riesgo (Ortega y Del Rey, 2001).

c. Factor grupo de amigos

El sistema de pares es visto como un entorno social que refuerza el aprendizaje y el desarrollo de diversas habilidades e información. Harturp (1978), citado por Del Rey et al. (2008), asume que la relación entre pares proporciona al sujeto la inteligencia social para tener el aprendizaje de comprender sus emociones y lograr un equilibrio entre el interés propio y la satisfacción de sus deseos.

En determinadas circunstancias durante la adolescencia, las relaciones con compañeros y amigos se han fortalecido a lo largo de los años y las relaciones románticas se han vuelto cada vez más importantes. De esta manera, el proceso de reintegración de las identidades adolescentes presta especial atención a la relación con los pares. Los compañeros y amigos adquieren especial importancia, forman grupos de pares y se convierten en un grupo de identidades individuales y sociales. Por tanto, en la mayoría de los casos, los adolescentes y jóvenes crecen con sus compañeros, y en otros aspectos son negativos, lo que puede derivar en malos comportamientos como la agresión (Rutter et al., 2000).

Ir a la escuela todos los días puede ser causado por su propia debilidad social y su capacidad limitada para ser respetado y defenderse. Por otro lado, el agresor actuó al margen de respetar las reglas de convivencia e interactúa con la conciencia del secretismo y la impunidad, lo que afectó gravemente su desarrollo y paulatinamente se convirtió en un joven que asumió e interiorizó la existencia de reglas y que, al mismo tiempo, la no obediencia de estas, mientras no se cumplen o abusan de otros, puede proporcionar cierto prestigio social (Del Rey et al., 2008).

Las víctimas suelen ser difíciles de aceptar o incluso ser rechazadas (Perry et al., 1988), y por lo general no tienen amigos, por lo que tienen dificultades para establecer vínculos de amistad (Elsea et al., 2003). La situación del agresor es

diferente. Si bien parece haber consenso en rechazar a los pares para aceptar al agresor, algunas encuestas brindan datos contradictorios sobre este tema. Los maltratadores prefieren rodearse de un número restringido de personas en las que hallan el apoyo que refieren como adecuado (Espelage y Holt, 2001) o con los que, entre otras cosas, encuentran el placer del reconocimiento del prestigio social (Bandura, 1973).

d. Factores personales

Entre las condiciones personales descritas como factores de riesgo en la participación de la violencia, nos enfocamos en nueve: género, edad, raza, agresividad, rendimiento académico, personalidad, empatía, autoestima y características físicas (Farrington, 2005).

Referente al sexo, los varones son más violentos que las féminas (Ortega et al., 2000), sin embargo, las disparidades en esta participación varían cuando se examinan otros tipos de violencia. Así, según un estudio transcultural (Osterman et al., 1998), las féminas tienen la propensión a perpetrar violencia indirecta. A pesar de ello, la violencia no se asocia únicamente a la hostilidad de unos contra otros, ya que el índice de participación incluye tanto a los agresores como a las víctimas. Las chicas son más propensas a desempeñar el papel de víctimas que el de agresores, a pesar de que los hombres son tienen mayor propensión a participar (Del Rey, 2002).

Respecto a la edad, parece haber acuerdo en que la cantidad de víctimas disminuyó desde la época de la escuela primaria hasta el período de la educación secundaria (Smith, 2003). A su vez, muchos de los análisis muestran que la disminución del número de delincuentes juveniles es menos pronunciada (Farrington, 2005). Incluso en el caso de un plan de educación psicológica para la prevención e intervención de la VE, se ha evidenciado que la mayor dificultad radica en la reducción

del número de agresores, por lo que es más factible intervenir con las víctimas, lo que provoca su desvinculación del conflicto (Smith, 2003).

Está bien probado que los jóvenes que han experimentado o presenciado violencia en una situación también tienen más posibilidades de verse padecer otro tipo de violencia (Olweus, 1978). En particular con niños y delincuentes juveniles, utilizan una agresividad más proactiva, mientras que no hay diferencias entre víctimas y delincuentes en términos de agresividad reactiva (Camodeca y Goossens, 2005). Sin embargo, algunos estudios han demostrado que las víctimas a menudo expresan su rechazo a usar la violencia, o incluso a evitarla (Cowie, 2000), lo que demuestra que las experiencias violentas no siempre representan una puerta de entrada a otras experiencias similares.

2.2.2. Comunicación padres-hijos

Definición.

La familia, el entorno escolar y, sobre todo, la edad son factores de riesgo para la presencia de violencia en las escuelas, por lo que aumentan la probabilidad de que se produzca. Todos ellos, en función de sus cualidades únicas, sirven para aumentar o disminuir el impacto de estas variables sobre el sujeto y sus conexiones interpersonales (Berlo, 1971).

Según DeFleur y Kearney (2005), existen dos niveles de comunicación: personal y social. Los individuos se relacionan con la creación de la personalidad porque se encarnan en los significados humanos a través del lenguaje y los símbolos compartidos y adquieren un conjunto de valores y creencias personales que los diferencian. El estatus social implica que el grupo se mantiene mediante símbolos comunes.

Desde la perspectiva psicológica, la comunicación constituye una herramienta básica para mantener la cohesión de un grupo, en especial en el seno familiar, el cual promueve el bienestar tanto individual como grupal (Araujo-Robles et al., 2017). Es decir, la comunicación es un importante componente de desarrollo de relaciones sanas con otros, siendo fundamental para el bienestar (Luthar, 2006). Aprender a comunicarse es esencial para fomentar y mantener relaciones adaptativas, lo cual es inherente a la competencia social y emocional (Droser, 2013).

En caso de la familia con uno o más miembros adolescentes, el rol de la comunicación es aún más importante, dado que los adolescentes atraviesan periodos de alejamiento de los modelos paternos y mayor implicación con sus similares; sin embargo, esto no implica subestimar la presencia de los progenitores, sino generar nuevas formas de relación que sean satisfactorias y saludables, para ello, se requiere el potencializar la comunicación (Araujo, 2008).

Para Olson y sus colaboradores la comunicación familiar viene a ser el proceso o mecanismo que posibilita el desplazamiento del sistema familiar a lo largo de la cohesión y adaptabilidad familiar (Araujo, 2008).

Olson et al. (2006) definen la comunicación familiar como la transmisión de información y maneras de pensar entre los participantes de la familia, mostrada por la satisfacción percibida con la comunicación familiar, la escucha, la expresión de amor, el debate de ideas y la resolución de conflictos.

Asimismo, el término de comunicación familiar puede ser amplio, pues se da en diferentes niveles: entre cónyuges, entre padres e hijos, y entre hermanos (Araujo et al., 2017).

De acuerdo a Droser (2013) la comunicación en la relación padre-hijo es un medio mediante el cual los cambios en el comportamiento, las creencias y los

sentimientos pueden comenzar debido a que los procesos de comunicación son modificables. Sin embargo, no todas las relaciones entre padres e hijos emplean efectivamente la comunicación como un catalizador para el comportamiento o cambios emocionales debido a que la efectividad de la comunicación está supeditada a la estructura o cantidad de comodidad que existe dentro de la relación padre-hijo. Por ejemplo, dentro la comunicación padres e hijos se ha encontrado niños que son capaces de hablar cómodamente acerca de los sentimientos negativos o experiencias con sus padres, siendo más propensos a recibir y considerar el consejo de los padres sobre cómo lidiar con sus sentimientos.

Asimismo, Droser (2013) señala que las prácticas de comunicación familiar son imperativas para el desarrollo del niño y necesarias para el mantenimiento de la relación padre-hijo porque permiten a las personas crear un entorno compartido en el que pueden coexistir. Además, dentro de la comunicación, los hijos abordan o evitan temas en los padres, moldeando la capacidad de crear un cambio en el comportamiento o las creencias.

Comunicación funcional.

Antolnez (1991) indicó que la comunicación es eficaz cuando las comunicaciones son explícitas y el receptor asume el concepto y el propósito del emisor; de lo contrario, el receptor puede explicar y estar en desacuerdo con la respuesta recibida.

Además, para que la comunicación se califique de funcional, se requiere que sea sencilla, precisa, que indague el contexto, se confirme y esté abierto a la retroalimentación, privilegiando la solución de problemas, sin mantener el conflicto, empleando en lo más posible la información recibida (Antolínez, 1991).

La claridad indica que lo que quiere, siente y necesita se expresa de la manera que quiere, siente y necesita. Congruencia significa que el mensaje verbal se asocia de manera coherente con el mensaje no verbal (gestos y actitudes que expresan lo mismo), de manera que el oyente y el observador, perciben el mensaje en su totalidad y sepan lo que representa. Las cualidades de oportuno, receptivo e indagación del contexto se refieren cuando una persona expresa lo que quiere, siente y necesita, ésta lo hace considerando la disponibilidad de recursos. La confirmación o verificación implica confrontar y asegurar que el mensaje recibido corresponde al mensaje enviado; para ello, recibe análisis y explora. La retroalimentación muestra que una persona que se comunica en una relación funcional espera una respuesta de su destinatario a través de gestos, palabras y posturas a través de las cuales verifica que el mensaje enviado fue recibido con la misma intención (Cañedo, 2003).

Según Morataya y Nez (2016), la comunicación funcional se caracteriza cuando el interlocutor expone algo de manera adecuada, cuando el emisor y el receptor son capaces de aclarar y precisar lo que hablan para lograr la concordancia, y cuando no es necesario aclarar. Asimismo, este tipo de comunicación cumple correctamente sus funciones, entre las que se encuentran los componentes de adaptabilidad por lo que anima a sus miembros a compartir sus experiencias y realidades personales. La comunicación funcional es importante para la resolución de problemas, promueve la independencia y la creación de identidad de los miembros de la familia, y apoya las capacidades que estimulan el crecimiento familiar. Este estilo de comunicación promueve el desarrollo de buenas relaciones.

Comunicación disfuncional.

Antolínez (1991) caracteriza a la comunicación disfuncional como aquella que presenta incongruencias en el mensaje, además de la participación de un emisor y receptor disfuncionales.

La incongruencia se aplica tanto en el mensaje, así como en su manifestación. Lo primero se traduce en la existencia de dos o más mensajes contradictorios, simultáneos o de doble vínculo, dejando al receptor en el conflicto de qué hacer o qué responder. Lo segundo se aplica cuando el emisor transmite un mensaje verbal; no obstante, es incompatible con su lenguaje no verbal, denotando un mensaje contrario a lo que expresa oralmente. Respecto al emisor disfuncional, su forma de comunicación se caracteriza por la expresión confusa de sentimientos (ej. uso del sarcasmo, resentimiento silencioso, incapacidad de expresar necesidades), prejuicios, palabras enjuiciadoras, supuestos. Concerniente al receptor disfuncional, se puede decir que la comunicación se puede quebrantar cuando el receptor no recibe el mensaje con la intencionalidad que fue transmitida debido al fracaso a la acción de escuchar por diversas razones (ej. falta de atención, tiempo inapropiado, elevada ansiedad), distorsión del mensaje o mala interpretación (Antolínez, 1991).

En el caso de la comunicación disfuncional, según Morataya y Nuñez (2016), la familia comunica mensajes superficiales y experiencias intrascendentes, donde se imponen convenciones, creencias y normas debido a la rigidez y falta de adaptabilidad. Asimismo, en esta comunicación no hay un verdadero intercambio de amor entre los familiares y es difícil expresar con precisión los sentimientos y las emociones.

Igualmente, en este tipo de comunicación existe escasa o ausencia de comprensión, empatía y palabras de apoyo, además de poca o nula demostración

física de afecto; muy por el contrario, existe distanciamiento y frialdad emocional, donde no es de extrañar la presencia de ofensas entre los miembros. También en la comunicación disfuncional existen dificultades para brindar retroalimentación, negociar y resolver conflictos, produciendo confusión, frustración, tensión, hostilidad y violencia produciendo deterioro psicológico, llevando al sistema familiar a empobrecerse y desmantelarse (Morataya y Núñez, 2016).

Estilos de comunicación familiar.

Las personas nos relacionamos con los demás a partir de un estilo o una determinada manera de hacerlo. Cada individuo posee su propio estilo de comunicación. Esto no implica rigidez en una forma particular de comunicarse; sin embargo, existe una tendencia.

El estilo comunicativo es manera comunicación con los demás. Además, cada estilo está influenciado por la situación y características de los participantes en la comunicación, teniendo un impacto directo en cada uno de los interlocutores y su entorno.

En general, existen tres estilos: inhibido, agresivo y asertivo. Según Estanqueiro (2006), se puede identificar un estilo de comunicación a través de la observación del lenguaje no verbal. El lenguaje no verbal (gestos, posturas, miradas, tonos de voz y otras indicaciones y señales), los sujetos se comunican continuamente, sirve de complemento al lenguaje verbal. Este autor afirma que, incluso cuando estamos callados, nuestro cuerpo comunica por nosotros.

A continuación, se define los tres estilos descritos por Estanqueiro (2006):

1) *Estilo pasivo*: En este estilo, la persona se expresa con la cabeza gacha, utiliza gestos encorvados, muestra una mirada tímida y una sonrisa nerviosa, la voz es suave y con un tono inseguro.

2) *Estilo agresivo*: En este estilo, el lenguaje no verbal del sujeto es con la barbilla levantada, con gestos tensos, con una mirada fría y hostil, una sonrisa irónica y burlona, un volumen de voz alto y un tono arrogante.

3) *Estilo asertivo*: El lenguaje corporal de la persona con este estilo se caracteriza por una cabeza erguida, gestos desinhibidos, el uso de una mirada cálida y frontal, la presencia de una sonrisa sincera y abierta, un volumen de voz moderado y un tono firme.

Según Estanqueiro (2006), los tres estilos forman parte del día a día y nadie utiliza el mismo estilo. Además, la forma de comunicarnos varía según familia, amigos, compañeros de trabajo, superiores, subordinados, etc.; sin embargo, cada uno de nosotros tiene un estilo de comunicación dominante que utilizamos habitualmente.

Modelo teórico de la comunicación padres-hijos.

Olson y sus colaboradores de la Universidad de Minnesota desarrollaron el Modelo Circumplejo del sistema familiar y matrimonial, que afirma que el sistema familiar está constituido por tres variables: cohesión, flexibilidad y comunicación. La primera variable es el grado de intimidad emocional entre los participantes de la familia; la segunda es el nivel de cambio que experimenta una familia en respuesta a diversas condiciones (Olson et al., 1989).

La comunicación familiar es el proceso que promueve las relaciones familiares, lo que a su vez influye en la cohesión y la adaptabilidad del sistema. Hay dos elementos de la comunicación: la apertura (o facilitación) de la comunicación y los problemas de comunicación (Olson et al., 1989).

El componente de apertura o comunicación familiar abierta engloba los aspectos positivos de la comunicación y la felicidad de los jóvenes con la calidad de

la comunicación familiar. También se define por el intercambio fluido de información emocional e instrumental, la facilidad del discurso y la capacidad de transmitir emociones e ideas (Olson et al., 1989).

En el caso de los jóvenes, el componente de los problemas de comunicación familiar es la sensación de hostilidad en la relación comunicativa y la falta de voluntad para revelar temas específicos dentro de la familia. Del mismo modo, los problemas de comunicación se manifiestan en las malas relaciones entre los miembros familiares, que se definen por la falta de voluntad de compartir, los estilos de relación agresivos, la selectividad y la inspección de la sustancia de lo que se transmite (Olson et al, 1989).

En vista a ello, se presenta las características de los tres estilos de comunicación que constituyen las dimensiones de la “Escala de Comunicación Padres-Hijos de Barnes y Olson”, considerando la revisión teórica de Chávez (2016):

1. Comunicación asertiva o abierta: Su forma de expresión es que respete los derechos de los demás y de sí mismo, comprenda sus cualidades y la emplee de forma consciente o involuntaria. Las personas que intentan salvaguardar sus derechos y expresar sus pensamientos de la manera más aceptable utilizando el componente conductual de la comunicación es un aspecto important del enfoque seguro (Chávez, 2016).
2. Comunicación agresiva u ofensiva: El reverso de la comunicación pasiva. La característica que define a esta persona es que no solo se preocupa por defender sus derechos a toda costa, sino que su enfoque habitual de defender sus derechos va acompañado de una falta de respeto hacia los derechos de los otros, lo que le impide mejorar la situación (Chávez, 2016).

3. Comunicación pasiva o evitativa: Aceptas todo lo que te diga el interlocutor, independientemente de tus propias opiniones y derechos. Las características de este tipo de comunicación son aquellos que hacen todo lo posible por los demás, pero se olvidan de sí mismos y no pueden negarse a ir en contra de las exigencias de los intereses personales y profesionales (Chávez, 2016).

2.3. Definición conceptual de la terminología empleada

- **Violencia:** El uso intencionado de la fuerza o la amenaza de fuerza, ya sea real o en forma de amenaza, contra uno mismo, otro sujeto, que genere o pueda producir daños, muerte, angustia psicológica, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002).
- **Acoso escolar:** “Es una variante de la violencia escolar representada por un comportamiento de hostigamiento e intimidación reiterada, que trae consigo el aislamiento y la exclusión social de quien lo padece” (Castro y Reta, 2017, p. 65).
- **Violencia escolar:** Cualquier acto que cause daño, el cual ocurre en el aula, cerca al centro educativo o en las actividades extraescolares (Sabucedo y Sanmartin, 2007).
- **Comunicación padres-hijos:** Mecanismo que facilita la relación entre padres e hijos, el cual se manifiesta mediante la manifestación de ideas, cogniciones y emociones tanto de los padres como de los hijos (Olson et al., 2006).

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

Fue correlacional, porque pretendió medir la asociación existente entre las variables (Alarcón, 2013). Al mismo tiempo, fue transversal dado que, se aplicó en un momento temporal específico y sigue una tradición eminentemente asociativa (Ato et al., 2013).

Tuvo un diseño no experimental porque intentó observar variables que ocurren en el medio natural para luego analizarlas (Hernández et al., 2014).

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

Se conformó por todos los educandos, de ambos sexos, del 3º de primaria hasta 2º de secundaria de tres instituciones educativas: Santa Rosa, Víctor Morón Muñoz y Virgen Inmaculada del Rosario, siendo el primero de gestión educativa particular y los otros dos de gestión educativa pública; dichos centros educativos se encuentran ubicados en el distrito de San Bartolo en Lima sur, siendo un número de 1500 educandos en total.

3.2.2. Muestra

Fue de 306 educandos, calculado con la ayuda de la fórmula de Arkin y Colton, con un nivel de confianza del 95% y un error del .05. El tipo de muestreo, tomado en cuenta, para obtener la muestra fue no probabilístico, siendo esta de carácter intencional.

Criterios de inclusión:

- Educandos matriculados en los centros educativos: Santa Rosa, Víctor Morón Muñoz y Virgen Inmaculada del Rosario.
- Educandos de 8 a 14 años.

- Educandos que no hayan omitido sus respuestas a los ítems de alguno de los instrumentos.
- Educandos que desean participar de forma voluntaria, manifestándolo en un acta de consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- Educandos matriculados en otros centros educativos.
- Educandos que no encajan en el rango 8 - 14 años.
- Educandos que hayan omitido sus respuestas a los ítems de alguno de los instrumentos.
- Educandos que no desean participar de forma voluntaria, manifestándolo no firmando en un acta de consentimiento informado.

3.3. Hipótesis

3.3.1. Hipótesis general

H_G: Existe relación entre la violencia escolar y la comunicación padres-hijos en educandos de tercero de primaria a segundo de secundaria de tres instituciones educativas de San Bartolo.

3.3.2. Hipótesis específicas

H₁: Existen diferencias significativas en la violencia escolar y sus dimensiones en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo, según sexo, edad, grado escolar, tipo de gestión educativa y estructura familiar.

H₂: Existen diferencias significativas en la comunicación padres-hijos y sus sub-escalas en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo, según sexo, edad, grado escolar, tipo de gestión educativa y estructura familiar.

H₃: Existen relación específica entre las dimensiones de la violencia escolar con las sub-escalas de la comunicación padres-hijos en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo.

3.4. Variables – Operacionalización

Tabla 1

Operacionalización de la variable violencia escolar

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	ESCALA
Violencia escolar	“Continuo y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de uno, o de muchos; y que se comportan cruelmente con el propósito de someterlo, asustarlo, amenazarlo, intimidarlo; atentando contra la dignidad del niño, llegando incluso a reducir y consumir emocional e intelectualmente a la víctima” (Piñuel y Oñate, 2006, p. 32).	Puntaje obtenido a través del “Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE) de Piñuel y Oñate (2006)”	La violencia escolar será medida a través de las siguientes dimensiones: Hostigamiento (ítems 6,8,11,20,26,27,32,33,34,35,36,50). Intimidación (ítems 7,12,13,25,28,39,40,41,42,45,47,48,49). Exclusión (ítems 1,2,3,4,5,9,10,17,18,21,22,30,31,37,38,44,46) Agresiones (ítems 14,15,16,19,23,24,29,43)	Ordinal

Tabla 2*Operacionalización de la variable comunicación padres – hijos*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	ESCALA
Comunicación padres - hijos	Mecanismo de relación entre padres e hijos, que se manifiesta a través de la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos de padres e hijos, acciones que a su vez inciden en la percepción de satisfacción con la propia comunicación y mediación de conflictos (Olson et al., 2006).	Puntaje obtenido a través del "Cuestionario de Comunicación Padres - Adolescentes (C.A.-M/C.A.-P) de Barnes y Olson (1982)"	La comunicación padre – hijo será valorada por medio de las siguientes sub-escalas dirigida hacia la madre y el padre: Comunicación asertiva u abierta (ítems 1,2,3,6,7,8,9,13,14,16,17) Comunicación agresiva u ofensiva (ítems 5,12,18,19) Comunicación pasiva o evitativa (ítems 4, 10, 11, 15, 20)	Intervalo

3.5. Métodos y técnicas de investigación

El método admitido fue de tipo hipotético – deductivo, debido a que se buscó proponer una hipótesis como resultado de las conclusiones de los datos empíricos, con el fin de contrastarlas (López, 2001).

Por otra parte, la técnica de recolección de datos fue el uso de test psicométrico. Un test psicométrico, de acuerdo con Sánchez y Reyes (2015), es un cumulo de ítems empleados como estímulo para obtener una respuesta concreta, siendo de tipo psicológico, pedagógico y psicosocial. Además, todo test psicométrico debe contar con tres cualidades básicas: validez, confiabilidad y estandarización.

En las sucesivas líneas, se hace una descripción detallada de la ficha técnica y cualidades psicométricas esenciales de cada una de los instrumentos administrados:

3.5.1 Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE)

Ficha técnica:

Nombre original	: Test Acoso y Violencia Escolar (AVE)
Autores	: Piñuel y Oñate
Año	: 2006
Objetivo	Mediar episodios de violencia y acoso psicológico y físico recibido en el contexto educativo y de sus daños asociados.
Tiempo de aplicación	: 25 minutos aproximadamente
Administración	: Individual y colectiva.
Edad de aplicación	: De 7 años a 18 años
Total de ítems	: 50

Descripción del instrumento.

Desarrollada por Piñuel y Oñate (2006) y se basa en el trabajo del grupo de investigación Cisneros y el Instituto para la Innovación y el Desarrollo en Educación Gerencial. Tiene de dos partes: la primera (50 ítems), en los que el educando mide la frecuencia con la que comete diversos actos de acoso escolar. Los estudiantes deben calificar la repetición en tres categorías: nunca, con frecuencia o con frecuencia. En la segunda parte se evalúa la ansiedad, el estrés postraumático, arritmia y otras alteraciones; Cabe señalar que esta segunda parte no fue considerada en el estudio ya que no se consideró crítica para este tipo de estudio.

Aspectos psicométricos del instrumento original.

A. Validez

Según Piñuel y Oñate (2006), se analizó la estructura de la prueba en cuanto a los ítems que componen cada subescala para examinar el ajuste empírico de la agrupación de cada ítem mediante el análisis de componentes principales con rotación oblicua.

La saturación factorial de cada ítem con cada uno de los siete componentes recuperados supera el 0.25. Cabe destacar que la estructura examinada por el estudio se adhiere sustancialmente a la agrupación original. Se descubrió que dos subescalas están mezcladas o diluidas con las otras subescalas: la subescala de amenazas a la integridad y la subescala de agresiones. En el primer caso, no hay saturaciones en ninguna dimensión exclusiva, pero sus elementos parecen estar representados en la subescala de intimidación. Los ítems de la escala de agresividad pueden tener una dimensión exclusiva en función de las saturaciones de estos ítems; sin embargo, la dimensión de manipulación social tiene las saturaciones más destacadas.

Posteriormente se expuso el examen a las correlaciones entre sus numerosas escalas o puntuaciones. Las conductas de acoso y los síntomas de estrés postraumático se asocian más fuertemente con el índice total de acoso y la gravedad del acoso. Este patrón de asociación también se observa con otras subescalas del AVE, especialmente la exclusión social, la manipulación social y la violencia. También es evidente que varias de las conductas investigadas, como el acoso, la intimidación, la coacción y la manipulación social, van acompañadas de agresividad. Aunque estos son los vínculos más notables, las correlaciones entre la mayoría de las subescalas son generalmente fuertes. El estrés postraumático es, desde una perspectiva terapéutica, el síntoma más estrechamente asociado con todas las medidas de intimidación. Además, la compulsión y el bloqueo social son los que más se correlacionan con la experiencia de flashback de los encuestados.

Desde una perspectiva jerárquica superior, se investigó la asociación entre cada uno de los componentes generados cualitativamente y las puntuaciones de sus subescalas. Asimismo, se examinó la asociación entre los índices globales e interfactoriales, arrojando los siguientes resultados: acoso (0,88), intimidación (0,67), agresividad (0,87) y exclusión (0,88). (.89).

B. Confiabilidad

Según Piel y Oate (2006), el coeficiente alfa de Cronbach se determinó para medir la consistencia interna de la fiabilidad del test. En general, la prueba tiene un nivel muy alto de consistencia interna, como demuestran los elevados coeficientes obtenidos. Como se muestra en la Tabla 3, el índice global de acoso (M) tiene un valor alfa de 0,95, mientras que los coeficientes de las subdimensiones varían entre 0,67 y 0,93.

Tabla 3*Confiabilidad de las escalas de acoso y violencia escolar (AVE)*

Escalas de Conductas de Acoso y Violencia Escolar	Nº de ítems	α de Cronbach
Índice global de acoso	50	.95
Hostigamiento	12	.88
Intimidación	5	.81
Amenazas	4	.67
Coacciones	4	.71
Bloqueo social	5	.81
Exclusión social	5	.74
Manipulación social	7	.83
Agresiones	8	.80

Estudio piloto del instrumento.**A. Validez**

El valor del contenido del test de Violencia y Acoso Escolar (AVE) es estudiado a criterio de jurado, siendo evaluado el instrumento por 5 psicólogas con experiencia tropical y probada en campo. Los jueces clasificaron los dominios de rasgos por elemento y luego asignaron una puntuación de 0 o 1 para el índice de consenso. La Tabla 4 muestra el valor del factor de validez 'V' de Aiken, donde todos los factores se presentan como efectivos porque son iguales o mayores a 0,80 (Escrura, 1988) y tienen significación estadística ($p < 0,05$). Por ello, todos los ítems del cuestionario fueron validados con esta técnica.

Tabla 4*Prueba de coeficiente V de Aiken para el Test Acoso y Violencia Escolar (AVE)*

Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	Total	V	p
D1: Hostigamiento								
Í6	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í8	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í11	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í20	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í26	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í27	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í32	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í33	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í34	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í35	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í36	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í50	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
D2: Intimidación								
Í7	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í12	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í13	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í25	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í28	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í39	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í40	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í41	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í42	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í45	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í47	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í48	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í49	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
D3: Exclusión								
Í1	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í2	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í3	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í4	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í5	1	1	1	1	1	5	1.00	.032

Í9	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í10	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í17	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í18	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í21	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í22	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í30	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í31	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í37	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í38	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í44	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í46	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
D4: Agresiones								
Í14	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í15	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í6	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í19	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í23	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í24	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í29	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í43	1	1	1	1	1	5	1.00	.032

Nota: $p < 0.05$

B. Confiabilidad

Para establecer la fiabilidad de la prueba se utilizó un grupo piloto de 60 niños de cuarto, quinto y sexto curso de primaria, así como de primer curso de secundaria, con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. La investigación de la fiabilidad se realizó utilizando la técnica de consistencia interna y el coeficiente Alfa de Cronbach.

La Tabla 5 demuestra que se encontraron coeficientes que van de 0,738 a 0,836 (por encima de 0,70) para el Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE), lo que permite inferir que este instrumento tiene una buena indicación de fiabilidad.

Tabla 5*Coeficientes de alfa de Cronbach para el Test Acoso y Violencia Escolar (AVE)*

Escala	Nº Ítems	α de Cronbach
Hostigamiento	12	.765
Intimidación	13	.798
Exclusión	17	.801
Agresiones	8	.738
Escala total	50	.836

3.5.2. Cuestionario de Comunidad Familiar**Ficha técnica:**

Nombre original	Cuestionario de Comunicación Padres - Adolescentes (C.A.-M/C.A.-P)
Autores	: Howard L. Barnes y David H. Olson
Año	: 1982
Objetivo	Mediar el nivel de comunicación que se da entre la madre y el padre con los hijos adolescentes.
Tiempo de aplicación	: 15 minutos aproximadamente
Administración	: Individual y colectiva.
Edad de aplicación	: De 10 años a 20 años
Total de ítems	: 20

Descripción del instrumento.

El "Cuestionario de comunicación entre padres y adolescentes" fue desarrollado en 1982 en la Universidad de Minnesota por Howard Barnes y David H. Olson. La versión para adolescentes posee 20 preguntas y dos subescalas que miden los problemas de comunicación familiar y la apertura en la comunicación, respectivamente. En estudios como el de Estévez et al. (2007), la escala mostró una estructura factorial tridimensional (separada para el padre y la madre): comunicación abierta (ítems 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16, 17); comunicación ofensiva (ítems 5, 12, 18, 19); y comunicación evitativa (ítems 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16, 17). (ítems 4,

10, 11, 15, 20). Cada pregunta tiene cinco respuestas alternativas en escala Likert (1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = ocasionalmente, 4 = casi siempre y 5 = siempre).

Aspectos psicométricos del instrumento.

a. Validez

La prueba se sometió a un análisis de componentes principales relevando tres dimensiones para el padre y la madre individualmente, se validó la validez de constructo. El primer factor consta de 10 ítems que explican el 30,66% de la varianza y se refieren a estilos de comunicación positivos con los padres (por ejemplo, "Mi padre/madre siempre me escucha"); el segundo explica el 21,85% de la varianza y consta de 6 ítems que implican estilos agresivos de comunicación familiar (por ejemplo, "Mi padre/madre me insulta cuando se enfada"); y el tercer factor explica el 9,52% de la varianza y consta de 4 ítems que se refieren a estilos pasivos de comunicación (por ejemplo, "Dudo en pedir a mi padre/madre lo que quiero") y que explican el 52% de la variación (Estévez et al., 2007).

Los criterios de validez de este instrumento pueden sugerir que la comunicación abierta entre padres y adolescentes tiene una relación positiva con las emociones de estrés y los síntomas depresivos en los niños (Estévez et al., 2005). Puntuaciones bajas en comunicación abierta y altas en comunicación degradante y evitativa se correlacionan con niveles elevados de estrés, desafío a la autoridad y conducta agresiva (Jiménez et al., 2007). Por último, la comunicación honesta con los padres se relaciona con el mejor ajuste psicológico en las víctimas de bullying (Cava, 2011).

b. Confiabilidad

Se determinó la consistencia interna en el estudio de Estévez et al. (2007), la confiabilidad de las sub-escalas: comunicación abierta, ofensivo y evitativo, fue

aceptable al obtener índices de alfa de Cronbach entre .87, .76 y .75, respectivamente.

Estudio piloto del instrumento.

a. Validez

La validez de contenido del “Cuestionario de Comunicación entre Padres y Adolescentes” se evaluó mediante el criterio de los jueces, en el que la prueba se sometió a la opinión de cinco psicólogos expertos de reconocida trayectoria y experiencia en su campo de especialización. Tras evaluar los dominios de atributos de cada ítem, los jueces asignaron una puntuación (0 o 1) para generar un índice de consenso. Las tablas 6 y 7 proporcionan el valor del coeficiente de validez "V" de Aiken, que demuestra que todos los ítems son válidos ya que son iguales o superiores a 0,80 (Escrura, 1988) y estadísticamente significativos ($p < 0,05$). En consecuencia, todos los ítems del inventario en sus dos versiones se verifican mediante este método.

Tabla 6

Prueba del coeficiente V de Aiken para el Cuestionario de Comunicación Padres – adolescentes (madre)

Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	Total	V	p
D1: Comunicación								
asertiva								
Í1	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í2	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í3	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í6	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í7	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í8	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í9	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í13	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í14	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í16	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í17	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
D2: Comunicación								
agresiva								
Í5	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í12	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í18	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í19	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
D3: Comunicación pasiva								
Í4	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í10	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í11	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í15	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í20	1	1	1	1	1	5	1.00	.032

Nota: $p < 0.05$

Tabla 7

Prueba del coeficiente V de Aiken para el Cuestionario de Comunicación Padres – adolescentes (padre)

Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	Total	V	p
D1: Comunicación								
asertiva								
Ítem 1	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í2	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í3	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í6	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í7	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í8	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í9	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í13	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í14	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í16	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í17	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
D2: Comunicación								
agresiva								
5	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í12	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í18	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Í19	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
D3: Comunicación pasiva								
Ítem 4	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Ítem 10	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Ítem 11	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Ítem 15	1	1	1	1	1	5	1.00	.032
Ítem 20	1	1	1	1	1	5	1.00	.032

A. Confiabilidad

La fiabilidad se determinó administrando el “Cuestionario de Comunicación entre Padres y Adolescentes” a 60 niños de 4º, 5º y 6º de primaria, así como de primer curso de secundaria de 9 a 12 años. La investigación de la fiabilidad se realizó utilizando la técnica de consistencia interna y el coeficiente Alfa de Cronbach.

La Tabla 8 demuestra que se encontraron coeficientes que van de 0,702 a 0,832 (superior a 0,70) para las dos modalidades del Inventario de Vínculos Parentales (PBI), lo que permite inferir que el instrumento tiene un alto índice de fiabilidad.

Tabla 8

Coeficientes de alfa de Cronbach para el Cuestionario de Comunicación padres - adolescentes (C.A.-M/C.A.-P)

Escala	Nº Ítems	α de Cronbach
Comunicación Madre - Adolescente	20	.826
Comunicación asertiva	11	.804
Comunicación agresiva	4	.743
Comunicación pasiva	5	.756
Comunicación Padre - Adolescente	20	.849
Comunicación asertiva	11	.820
Comunicación agresiva	4	.735
Comunicación pasiva	5	.768

3.6. Procesamiento de los datos

Después de recoger y puntuar los protocolos de cada instrumento, las puntuaciones adquiridas y los factores sociodemográficos se codificaron y se transmitieron a la versión 24.0 en español del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Para cumplir los objetivos descritos, se utilizó la estadística descriptiva e inferencial. Se determinó la media, la desviación estándar y las frecuencias y porcentajes para cada nivel de cada variable (Salgado-Lévano, 2018).

Asimismo, a nivel de estadística inferencial, se calculó la prueba no paramétrica de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K - S), determinando que

las puntuaciones no se aproximan a una distribución normal alrededor de la media, empleando pruebas no paramétricas como la "U" de Mann-Whitney y la "H" de Kruskal-Wallis, según corresponda, para el análisis estadístico de comparación. Salgado-Lévano (2018) empleó la prueba no paramétrica de correlación de rangos de Spearman para determinar la correlación entre las variables investigadas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1. Resultados descriptivos de las dimensiones con la variable

Tabla 9

Distribución de la muestra en función al sexo

Sexo	fi	%
Hombre	186	60.6
Mujer	121	39.4
Total	307	100.0

La tabla 9 presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra en función al sexo. los datos muestran que el 60.6% (186) de los educandos son hombres y el 39.4% (121) son mujeres.

Tabla 10

Distribución de la muestra en función a la edad cronológica

Edad	fi	%
8	50	16.3
9	50	16.3
10	50	16.3
11	50	16.3
12	53	17.3
13	54	17.6
Total	307	100.0

La tabla 10 evidencia la muestra en función a la edad cronológica. Se aprecia que el 17.6% (54) de los educandos tienen 13 años, el 17.3% (53) poseen 12 años, el 16.3% (50) tienen entre 8 y 11 años.

Tabla 11*Distribución de la muestra en función al grado escolar*

Grado escolar	fi	%
3er grado de primara	50	16.3
4to grado de primaria	50	16.3
5to grado de primaria	50	16.3
6to grado de primaria	50	16.3
1er grado de secundaria	53	17.3
2do grado de secundaria	54	17.6
Total	307	100.0

La tabla 11 presenta las frecuencias y porcentajes de la muestra según el grado escolar. Siendo el 17.6 (54) de los educandos cursa el 2do grado de secundaria, el 17.3% (53) se ubica en el 1er grado de secundaria y el 16.3% (50) calzan entre 3er grado y 6to grado de primaria.

Tabla 12*Distribución de la muestra en función a la estructura familiar*

Estructura familiar	fi	%
Nuclear	163	53.1
Monoparental padre	25	8.1
Monoparental madre	54	17.6
Extensa	33	10.7
Fusionada	32	10.4
Total	307	100.0

La tabla 12 exhibe la muestra en función a la estructura familiar. Se aprecia que el 53.1% (163) de los educandos mantienen una estructura familiar nuclear, el 17.6% (54) una estructura familiar monoparental con la madre, el 10.7% (33) una estructura familiar extensa, el 10.4% (32) una estructura familiar fusionada y el 8.1% (25) evidencia una estructura familiar monoparental con el padre.

Tabla 13*Distribución de la muestra en función a la gestión educativa*

Gestión educativa	fi	%
Privada	121	39.4
Pública	186	60.6
Total	307	100.0

La tabla 13 presenta la muestra en función a la gestión educativa. Se contempla que el 60.6% (186) de los educandos provienen de un centro educativo de gestión educativa pública y el 39.4% (121) proceden de un centro educativo de gestión educativa privada.

Tabla 14*Estadísticas descriptivas de violencia escolar*

	Mín.	Máx.	M	DE
Intimidación	14	30	17.35	1.811
Hostigamiento	13	28	16.37	2.234
Exclusión	16	40	18.72	2.407
Agresiones	9	21	14.40	2.749
Violencia escolar	55	97	66.84	6.535

La tabla 14 permite apreciar las puntuaciones de medias y desviaciones estándar, así como los puntajes mínimos y máximos de la variable violencia escolar y sus dimensiones. El puntaje de media más alto lo obtuvo la dimensión exclusión (M = 18.72; DE = 2.407) con un puntaje máximo de 40, mientras que el puntaje de media más bajo lo consiguió la dimensión agresiones (M = 14.40; DE = 2.749) indicando un puntaje máximo de 21. Además, respecto a la violencia escolar se alcanzó un puntaje de media igual a 66.84, con una desviación estándar de 6.535, indicando un puntaje máximo de 97.

Tabla 15*Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de violencia escolar*

Niveles	fi	%
Muy bajo	46	15.0
Bajo	69	22.5
Medio	81	26.4
Alto	59	19.2
Muy alto	52	16.9
Total	307	100.0

La tabla 15 presenta la distribución de los niveles de violencia escolar en la muestra. Se aprecia que el 26.4% (81) de los educandos se ubica en el nivel medio, el 22.5% (69) se encuentra en el nivel bajo, el 19.2% (59) se posiciona en el nivel alto, el 16.9% (52) logran un nivel muy alto y el 15% (46) se sitúa en el nivel muy bajo.

Tabla 16*Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de comunicación padre – hijo*

Niveles	fi	%
Deficiente	53	17.3
Inferior	69	22.5
Regular	64	20.8
Adecuada	93	30.3
Muy adecuada	28	9.1
Total	307	100.0

La tabla 16 exterioriza la distribución de los niveles de comunicación padre - hijo en la muestra. Se observa que el 30.3% (93) de los educandos se sitúan en el nivel adecuada, el 22.5% (69) se localizan en el nivel inferior, el 20.8% (64) se posicionan en el nivel regular, el 17.3% (53) consiguen un nivel deficiente y solo el 9.1% (28) se ubican en el nivel muy adecuada.

Tabla 17*Estadísticas descriptivas de comunicación padre – hijo*

	Mín	Máx	M	DE
abierta padre - hijo	16	55	41.95	6.889
agresiva padre - hijo	4	16	9.13	1.704
pasiva padre - hijo	7	16	10.35	2.019
padre - hijo	34	76	61.43	6.641

Por su parte, la tabla 17 permite apreciar las puntuaciones de medias y desviaciones estándar, así como los puntajes mínimos y máximos de la variable comunicación padre - hijo y sus dimensiones. El puntaje de media más alto lo obtuvo la dimensión comunicación abierta padre – hijo (M = 41.95; DE = 6.889) con un puntaje máximo de 55, mientras que el puntaje de media más bajo lo consiguió la dimensión comunicación agresiva padre - hijo (M = 9.13; DE = 1.704) indicando un puntaje máximo de 16. Conjuntamente, en relación a la comunicación padre - hijo se alcanzó un puntaje de media igual a 61.43, con una desviación estándar de 6.641, mostrando un puntaje máximo de 76.

Tabla 18*Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de comunicación madre - hijo*

Niveles	fi	%
Deficiente	52	16.9
Inferior	74	24.1
Medio	68	22.1
Adecuada	54	17.6
Muy adecuada	59	19.2
Total	307	100.0

La tabla 18 exhibe la distribución de los niveles de comunicación madre - hijo en la muestra. Se examina que el 24.1% (74) de los educandos se sitúan en el nivel inferior, el 22.1% (68) se localizan en el nivel medio, el 19.2% (59) se posicionan en

el nivel muy adecuada, el 17.6% (54) consiguen un nivel adecuada y el 16.9% (28) se colocan en el nivel deficiente.

Tabla 19

Estadísticas descriptivas de comunicación madre – hijo

	Mín.	Máx.	M	DE
abierta madre - hijo	15	55	44.34	6.682
agresiva madre - hijo	4	16	10.80	2.222
pasiva madre - hijo	7	15	9.43	1.585
madre - hijo.	37	76	64.56	6.218

La tabla 19 permite apreciar las puntuaciones de medias y desviaciones estándar, así como los puntajes mínimos y máximos de la variable comunicación madre - hijo y sus dimensiones. El puntaje de media más alto lo obtuvo la dimensión comunicación abierta madre – hijo (M = 44.34; DE = 6.682) con un puntaje máximo de 55, en contraste el puntaje de media más bajo lo consiguió la dimensión comunicación pasiva madre - hijo (M = 9.43; DE = 1.585) indicando un puntaje máximo de 15. Al mismo tiempo, en relación a la comunicación madre - hijo se alcanzó un puntaje de media igual a 64.56, con una desviación estándar de 6.218, expresando un puntaje máximo de 76.

4.1.1. Análisis estadístico de normalidad

Tabla 20

Prueba Z de Kolmogorov - Smirnov para violencia escolar y sus dimensiones

	Z de Kolmogorov-Smirnov	<i>p</i>
Intimidación	4.200	.000
Hostigamiento	4.153	.000
Exclusión	4.591	.000
Agresiones	2.266	.000
Violencia escolar	2.676	.000

La tabla 20 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste Z de Kolmogorov - Smirnov (K – S) para la variable violencia escolar y sus dimensiones. Se aprecia que las puntuaciones obtenidas tanto de violencia escolar, así como de sus dimensiones no siguen una distribución normal al ser el valor de *p* menor que el valor crítico .05; por lo tanto, se deberá emplear estadísticas inferenciales de tipo no paramétricas.

Tabla 21

Prueba de Kolmogorov – Smirnov para comunicación padre – hijo

	Z de Kolmogorov-Smirnov	<i>p</i>
abierta padre – hijo	2.070	.000
agresiva padre - hijo	3.573	.000
pasiva padre – hijo	3.729	.000
padre - hijo	1.963	.001

Del mismo modo, la tabla 21 exhibe los resultados de la prueba de bondad de ajuste Z de Kolmogorov – Smirnov para la variable comunicación padre – hijo y sus sub-escalas. Se aprecia que las puntuaciones de comunicación padre – hijo y cada una de las sub-escalas no se aproximan a una distribución normal al ser el valor de *p*

menor que el valor crítico .05; consecuentemente, se deberá utilizar estadísticas inferenciales de tipo no paramétricas.

Tabla 22

Prueba de Kolmogorov – Smirnov para comunicación madre – hijo

	Z de Kolmogorov-Smirnov	<i>p</i>
Comunicación abierta madre – hijo	3.519	.000
Comunicación agresiva madre - hijo	3.285	.000
Comunicación pasiva madre – hijo	4.461	.000
Comunicación madre - hijo	2.767	.001

De igual forma, la tabla 22 muestra los resultados de la prueba de bondad de ajuste Z de Kolmogorov – Smirnov para la variable comunicación madre – hijo y sus sub-escalas. Se observa que las puntuaciones de comunicación madre – hijo y de cada una de las sub-escalas no se aproximan a una distribución normal al ser el valor de *p* menor que el valor crítico .05; por lo tanto, se deberá emplear estadísticas inferenciales de tipo no paramétricas.

4.2. Contrastación de hipótesis

Tabla 23

Prueba “U” de Mann – Whitney para determinar diferencias significativas en violencia escolar y dimensiones en función al sexo

	Grupos	Rango promedio	“U”	<i>p</i>
Intimidación	Hombre	158.24	10464.5	.280
	Mujer	147.48		
Hostigamiento	Hombre	162.52	9668.0 (*)	.033
	Mujer	140.90		
Exclusión	Hombre	163.87	9418.0 (*)	.012
	Mujer	138.83		
Agresiones	Hombre	171.09	8075.0 (***)	.000
	Mujer	127.74		
Violencia escolar	Hombre	169.32	8404.0 (***)	.000
	Mujer	130.45		

(*) Diferencias estadísticas significativas: $p < .05$.

(***) Diferencias estadísticas altamente significativas: $p < .001$.

A continuación, se procedió al cálculo del estadístico “U” de Mann – Whitney para determinar si las diferencias halladas entre el grupo de hombres y mujeres eran significativas. Se puede observar en la tabla 23 que existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) para la dimensión hostigamiento ($U = 9668.0$; $p = .033$) y exclusión ($U = 9418.0$; $p = .012$) y diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .01$) en la dimensión agresiones ($U = 8075$; $p = .000$) y en la puntuación total de violencia escolar ($U = 8404.0$; $p = .000$) en función al sexo de los participantes, siendo el grupo de hombres quienes obtuvieron mayor rango promedio.

Tabla 24

Prueba “U” de Mann – Whitney para determinar diferencias significativas en la comunicación padre - hijo y sub-escalas en función al sexo

	Grupos	Rango promedio	“U”	<i>p</i>
Comunicación abierta padre - hijo	Hombre	147.62	10066.0	.116
	Mujer	163.81		
Comunicación agresiva padre - hijo	Hombre	160.02	10133.0	.120
	Mujer	144.74		
Comunicación pasiva padre - hijo	Hombre	151.01	10697.0	.452
	Mujer	158.60		
Comunicación padre - hijo	Hombre	147.82	10104.0	.129
	Mujer	163.50		

Nuevamente, se procedió al cálculo del estadístico “U” de Mann – Whitney para determinar si las diferencias halladas entre el grupo de hombres y mujeres eran significativas. Se puede examinar en la Tabla 24 que no existen diferencias estadísticas significativas ($p > .05$) en las sub – escalas y puntuación total de comunicación padre - hijo en función al sexo de los participantes.

Tabla 25

Prueba “U” de Mann – Whitney para determinar diferencias significativas en comunicación madre - hijo y sub-escalas en función al sexo

	Grupos	Rango promedio	“U”	<i>p</i>
Comunicación abierta madre - hijo	Hombre	148.19	10173.0	.153
	Mujer	162.93		
Comunicación agresiva madre – hijo	Hombre	153.04	11075.0	.810
	Mujer	155.47		
Comunicación pasiva madre - hijo	Hombre	150.49	10601.0	.361
	Mujer	159.39		
Comunicación madre - hijo	Hombre	145.39	9652.0 (*)	.034
	Mujer	167.23		

(*) Diferencias estadísticas significativas: $p < .05$

Después, se procedió al cálculo del estadístico “U” de Mann – Whitney para determinar si las diferencias encontradas entre el grupo de hombres y mujeres eran significativas. Tal como se puede observar en la tabla 25 solo existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) para la puntuación total de comunicación madre – hijo ($U = 9652.0$; $p = .034$) en función al sexo de los participantes, siendo el grupo de mujeres las que adquirieron mayor rango promedio.

Tabla 26

Prueba "H" de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en violencia escolar y dimensiones en función de la edad cronológica

	Grupos	Rango promedio	" χ^2 "	<i>p</i>
Intimidación	8 años	136.25	13.531 (*)	.019
	9 años	136.25		
	10 años	150.02		
	11 años	151.29		
	12 años	158.59		
	13 años	188.56		
Hostigamiento	8 años	116.99	40.822 (***)	.000
	9 años	116.99		
	10 años	146.49		
	11 años	159.85		
	12 años	171.65		
	13 años	206.75		
Exclusión	8 años	116.65	34.761 (***)	.000
	9 años	123.09		
	10 años	156.93		
	11 años	159.26		
	12 años	160.55		
	13 años	203.19		
Agresiones	8 años	94.54	86.407 (***)	.000
	9 años	105.78		
	10 años	129.71		
	11 años	171.21		
	12 años	192.84		
	13 años	222.14		
Violencia escolar	8 años	89.57	93.658 (***)	.000
	9 años	97.37		
	10 años	140.65		
	11 años	172.49		
	12 años	192.31		
	13 años	223.73		

(*) Diferencias estadísticas significativas: $p < .05$

(***) Diferencias estadísticas altamente significativas: $p < .001$

Posteriormente, se procedió al cálculo del estadístico “H” de Kruskal – Wallis para comprobar si las diferencias acertadas entre los grupos de edades cronológicas eran significativas. Se puede contemplar en la tabla 26 que existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) para la dimensión intimidación ($X^2 = 13.531$; $p = .019$) y diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .01$) en la dimensión hostigamiento ($X^2 = 40.822$; $p = .000$), exclusión ($X^2 = 34.761$; $p = .000$), agresiones ($X^2 = 86.407$; $p = .000$) y en la puntuación total de violencia escolar ($X^2 = 93.658$; $p = .000$) en función de la edad cronológica de los participantes, siendo el grupo de 13 años los que obtuvieron mayor rango promedio.

Tabla 27

Prueba "H" de Kruskal - Wallis para determinar diferencias significativas en comunicación padre - hijo y sub-escalas en función de la edad

	Grupos	Rango promedio	"X ² "	p
Comunicación abierta padre - hijo	8 años	144.18	13.186 (*)	.022
	9 años	140.45		
	10 años	149.88		
	11 años	143.02		
	12 años	150.75		
	13 años	192.81		
Comunicación agresiva padre - hijo	8 años	135.99	20.438 (**)	.001
	9 años	135.99		
	10 años	133.19		
	11 años	149.12		
	12 años	180.49		
Comunicación pasiva padre - hijo	13 años	185.14	6.233	.284
	8 años	144.53		
	9 años	144.53		
	10 años	144.53		
	11 años	152.23		
Comunicación padre - hijo	12 años	178.60	30.898 (***)	.000
	13 años	157.80		
	8 años	134.72		
	9 años	130.15		
	10 años	140.72		
	11 años	137.49		
	12 años	166.79		
	13 años	208.96		

(*) Diferencias estadísticas significativas: $p < .05$

(**) Diferencias estadísticas muy significativas: $p < .01$

(***) Diferencias estadísticas altamente significativas: $p < .001$

Prontamente, se realizó el cálculo del estadístico "H" de Kruskal – Wallis para determinar si las diferencias halladas entre los grupos de edades cronológicas eran significativas. Se aprecia en la tabla 27 que existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) para la sub – escala comunicación abierta padre – hijo ($X^2 =$

13.186; $p = .022$), diferencias estadísticas muy significativas ($p < .01$) en la sub – escala comunicación agresiva padre – hijo ($X^2 = 20.438$; $p = .001$) y diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .001$) en la puntuación total de comunicación padre – hijo ($X^2 = 30.898$; $p = .000$) en función de la edad cronológica de los participantes, concurriendo que el grupo de 13 años ha obtenido mayor rango promedio.

Tabla 28

Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en comunicación madre - hijo y sub-escalas en función de la edad

	Grupos	Rango promedio	“X ² ”	p
Comunicación abierta madre - hijo	8 años	153.19	2.766	.736
	9 años	155.10		
	10 años	147.40		
	11 años	159.65		
	12 años	167.28		
	13 años	141.57		
Comunicación agresiva madre – hijo	8 años	131.52	26.043 (***)	.000
	9 años	134.44		
	10 años	131.52		
	11 años	146.14		
	12 años	185.65		
Comunicación pasiva madre - hijo	13 años	189.95	6.411	.268
	8 años	160.71		
	9 años	160.44		
	10 años	160.71		
	11 años	160.71		
Comunicación madre - hijo	12 años	155.10	7.372	.194
	13 años	128.31		
	8 años	143.75		
	9 años	144.62		
	10 años	139.64		
	11 años	159.89		
	12 años	180.01		
	13 años	154.49		

(***) Diferencias estadísticas altamente significativas: $p < .001$

A continuación, se efectuó el cálculo del estadístico “H” de Kruskal – Wallis para comprobar si las diferencias halladas entre los grupos de edades cronológicas eran significativas. Se puede apreciar en la tabla 28 que solo existen diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .001$) en la sub – escala comunicación

agresiva madre – hijo ($X^2 = 26.043$; $p = .000$) en función de la edad cronológica de los participantes, a favor del grupo de 13 años.

Tabla 29

Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en violencia escolar y sus dimensiones en función del grado escolar

	Grupos	Rango promedio	“X ² ”	p
Intimidación	3º grado primaria	136.25	13.531 (*)	.019
	4º grado primaria	136.25		
	5º grado primaria	150.02		
	6º grado primaria	151.29		
	1º grado secundaria	158.59		
	2º grado secundaria	188.56		
Hostigamiento	3º grado primaria	116.99	40.822 (***)	.000
	4º grado primaria	116.99		
	5º grado primaria	146.49		
	6º grado primaria	159.85		
	1º grado secundaria	171.65		
	2º grado secundaria	206.75		
Exclusión	3º grado primaria	116.65	34.761 (***)	.000
	4º grado primaria	123.09		
	5º grado primaria	156.93		
	6º grado primaria	159.26		
	1º grado secundaria	160.55		
	2º grado secundaria	203.19		
Agresiones	3º grado primaria	94.54	86.407 (***)	.000
	4º grado primaria	105.78		
	5º grado primaria	129.71		
	6º grado primaria	171.21		
	1º grado secundaria	192.84		
	2º grado secundaria	222.14		
Violencia escolar	3º grado primaria	89.57	93.658 (***)	.000
	4º grado primaria	97.37		
	5º grado primaria	140.65		
	6º grado primaria	172.49		
	1º grado secundaria	192.31		
	2º grado secundaria	223.73		

(*) Diferencias estadísticas significativas: $p < .05$

(***) Diferencias estadísticas altamente significativas: $p < .001$

Inmediatamente, se volvió a proceder al cálculo del estadístico “H” de Kruskal – Wallis para comprobar si las diferencias halladas entre los grupos de grados escolares eran significativas. Se puede observar en la tabla 29 que existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) en la dimensión intimidación ($X^2 = 13.531$; $p = .019$) y diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .001$) en las dimensiones hostigamiento ($X^2 = 40.822$; $p = .000$), exclusión ($X^2 = 34.761$; $p = .000$), agresión ($X^2 = 86.407$; $p = .000$), así como la puntuación total de violencia escolar ($X^2 = 93.658$; $p = .000$) en función al grado escolar de los participantes, evidenciando que el 2º grado de secundaria alcanza el mayor rango promedio.

Tabla 30

Prueba "H" de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en comunicación padre - hijo y sub-escalas en función del grado escolar

	Grupos	Rango promedio	"X ² "	p
Comunicación abierta padre - hijo	3º grado primaria	144.18	13.186 (*)	.022
	4º grado primaria	140.45		
	5º grado primaria	149.88		
	6º grado primaria	143.02		
	1º grado secundaria	150.75		
	2º grado secundaria	192.81		
Comunicación agresiva padre - hijo	3º grado primaria	135.99	20.438 (**)	.001
	4º grado primaria	135.99		
	5º grado primaria	133.19		
	6º grado primaria	149.12		
	1º grado secundaria	180.49		
	2º grado secundaria	185.14		
Comunicación pasiva padre - hijo	3º grado primaria	144.53	6.233	.284
	4º grado primaria	144.53		
	5º grado primaria	144.53		
	6º grado primaria	152.23		
	1º grado secundaria	178.60		
	2º grado secundaria	157.80		
Comunicación padre - hijo	3º grado primaria	134.72	30.898 (***)	.000
	4º grado primaria	130.15		
	5º grado primaria	140.72		
	6º grado primaria	137.49		
	1º grado secundaria	166.79		
	2º grado secundaria	208.96		

(*) Diferencias estadísticas significativas: $p < .05$.

(**) Diferencias estadísticas muy significativas: $p < .01$.

(***) Diferencias estadísticas altamente significativas: $p < .001$.

La tabla 30 presenta el cálculo del estadístico "H" de Kruskal – Wallis para comprobar si las diferencias encontradas entre los grupos de grados escolares eran significativas. Se contempla que existen diferencias estadísticas significativas ($p <$

.05) en la sub – escala comunicación abierta padre – hijo ($X^2 = 13.186$; $p = .022$), diferencias estadísticas muy significativas ($p < .01$) en la sub – escala comunicación agresiva padre – hijo ($X^2 = 20.438$; $p = .001$) y diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .001$) para la puntuación total de comunicación padre – hijo ($X^2 = 30.898$; $p = .000$) en función del grado escolar de los participantes, donde el grupo de 2º grado de secundaria fue el que obtuvo mayor rango promedio.

Tabla 31

Prueba "H" de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en comunicación madre - hijo y sub-escalas en función del grado escolar

	Grupos	Rango promedio	"X ² "	p
Comunicación abierta madre - hijo	3º grado primaria	153.19	2.766	.736
	4º grado primaria	155.10		
	5º grado primaria	147.40		
	6º grado primaria	159.65		
	1º grado secundaria	167.28		
	2º grado secundaria	141.57		
Comunicación agresiva madre - hijo	3º grado primaria	131.52	26.043 (***)	.000
	4º grado primaria	134.44		
	5º grado primaria	131.52		
	6º grado primaria	146.14		
	1º grado secundaria	185.65		
	2º grado secundaria	189.95		
Comunicación pasiva madre - hijo	3º grado primaria	160.71	6.411	.268
	4º grado primaria	160.44		
	5º grado primaria	160.71		
	6º grado primaria	160.71		
	1º grado secundaria	155.10		
	2º grado secundaria	128.31		
Comunicación madre - hijo	3º grado primaria	143.75	7.372	.194
	4º grado primaria	144.62		
	5º grado primaria	139.64		
	6º grado primaria	159.89		
	1º grado secundaria	180.01		
	2º grado secundaria	154.49		

(***) Diferencias estadísticas altamente significativas: $p < .001$

En la tabla 31 se muestra el cálculo del estadístico H de Kruskal – Wallis para comprobar si las diferencias encontradas entre los grupos de grado escolar eran significativas. Se aprecia que existen diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .001$) para la sub – escala comunicación agresiva madre – hijo ($X^2 = 26.043$; $p =$

.000) en función del grado escolar, donde el grupo de 2º grado de secundaria fue el que obtuvo mayor rango promedio.

Tabla 32

Prueba “U” de Mann – Whitney para comprobar diferencias significativas en violencia escolar y dimensiones en función de la gestión educativa

	Grupos	Rango promedio	“U”	<i>p</i>
Intimidación	Privado	150.45	10824.0	.557
	Pública	156.31		
Hostigamiento	Privado	148.80	10624.0	.398
	Pública	157.38		
Exclusión	Privado	145.11	10177.5	.140
	Pública	159.78		
Agresiones	Privado	153.72	11219.0	.964
	Pública	154.18		
Violencia escolar	Privado	149.89	10756.0	.512
	Pública	156.67		

La tabla 32 muestra el cálculo del estadístico “U” de Mann – Whitney para comprobar si las diferencias encontradas en los grupos de centros educativos privado y público del que proceden los estudiantes eran significativas. Se observa que no existen diferencias estadísticas significativas ($p > .05$) en las dimensiones y la puntuación total de violencia escolar en función de la gestión educativa.

Tabla 33

Prueba "U" de Mann – Whitney para comprobar diferencias significativas en comunicación padre - hijo y sub-escalas en función de la gestión educativa

	Grupos	Rango promedio	"U"	<i>p</i>
Comunicación abierta padre - hijo	Privado	152.63	11087.0	.826
	Pública	154.89		
Comunicación agresiva padre - hijo	Privado	155.45	11077.5	.808
	Pública	153.06		
Comunicación pasiva padre - hijo	Privado	152.95	11125.5	.863
	Pública	154.69		
Comunicación padre - hijo	Privado	150.08	10779.0	.531
	Pública	156.55		

La tabla 33 exhibe el cálculo del estadístico "U" de Mann – Whitney para comprobar si las diferencias encontradas en los grupos de centros educativos privado y público del que proceden los estudiantes eran significativas. Se observa que no existen diferencias estadísticas significativas ($p > .05$) en las sub - escalas y la puntuación total de comunicación padre – hijo en función de la gestión educativa.

Tabla 34

Prueba "U" de Mann – Whitney para comprobar diferencias significativas en comunicación madre - hijo y sub-escalas en función de la gestión educativa

	Grupos	Rango promedio	"U"	<i>p</i>
abierta madre - hijo	Privado	151.61	10963.5	.702
	Pública	155.56		
agresiva madre – hijo	Privado	143.35	9964.5 (*)	.043
	Pública	160.93		
pasiva madre - hijo	Privado	157.24	10861.0	.583
	Pública	151.89		
madre - hijo	Privado	147.08	10415.5	.268
	Pública	158.50		

(*) Diferencias estadísticas significativas: $p < .05$.

Por su lado, la tabla 34 exhibe el cálculo del estadístico “U” de Mann – Whitney para comprobar si las diferencias encontradas en los grupos de centros educativos privado y público del que proceden los estudiantes eran significativas. Se observa que solo existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) en la sub – escala comunicación agresiva madre – hijo ($U = 9964.5$; $p = .043$) en función de la gestión educativa, siendo el grupo de colegios públicos el de mayor rango promedio.

Tabla 35

Prueba "H" de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en violencia escolar y sus dimensiones en función de la estructura familiar

	Grupos	Rango promedio	"X ² "	p
Intimidación	Nuclear	152.11	3.183	.528
	Monoparental padre	174.22		
	Monoparental madre	146.85		
	Extensa	145.32		
	Fusionada	168.86		
Hostigamiento	Nuclear	159.58	2.745	.601
	Monoparental padre	132.16		
	Monoparental madre	155.99		
	Extensa	145.59		
	Fusionada	147.94		
Exclusión	Nuclear	165.18	6.917	.140
	Monoparental padre	129.34		
	Monoparental madre	140.68		
	Extensa	151.08		
	Fusionada	141.81		
Agresiones	Nuclear	158.39	2.076	.722
	Monoparental padre	162.66		
	Monoparental madre	144.17		
	Extensa	140.77		
	Fusionada	155.13		
Violencia escolar	Nuclear	158.83	1.359	.851
	Monoparental padre	148.48		
	Monoparental madre	143.58		
	Extensa	151.30		
	Fusionada	154.09		

La tabla 35 presenta el cálculo del estadístico “H” de Kruskal - Wallis para comprobar si las diferencias encontradas entre los grupos de estructuras familiares eran significativas. Se observa que no existen diferencias estadísticas significativas ($p > .05$) en las dimensiones y la puntuación total de violencia escolar en función de la estructura familiar de los participantes.

Tabla 36

Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en comunicación padre - hijo y sub – escalas en función de la estructura familiar

	Grupos	Rango promedio	“X ² ”	p
Comunicación abierta padre - hijo	Nuclear	154.79	7.765	.101
	Monoparental padre	167.60		
	Monoparental madre	128.78		
	Extensa	156.03		
	Fusionada	179.81		
Comunicación agresiva padre - hijo	Nuclear	146.91	3.255	.516
	Monoparental padre	166.82		
	Monoparental madre	154.20		
	Extensa	164.50		
	Fusionada	168.92		
Comunicación pasiva padre - hijo	Nuclear	161.79	6.045	.196
	Monoparental padre	128.58		
	Monoparental madre	154.63		
	Extensa	157.20		
	Fusionada	129.84		
Comunicación padre - hijo	Nuclear	156.60	9.082 (*)	.049
	Monoparental padre	163.62		
	Monoparental madre	123.22		
	Extensa	165.44		
	Fusionada	173.39		

(*) Diferencias estadísticas significativas: $p < .05$.

Del mismo modo, en la tabla 36 se aprecia el cálculo del estadístico “H” de Kruskal - Wallis para comprobar si las diferencias encontradas entre los grupos de estructuras familiares eran significativas. Se examina que solo existen diferencias estadísticas significativas ($p > .05$) en la puntuación total de comunicación padre – hijo en función de la estructura familiar de los participantes, a favor del grupo familia fusionada.

Tabla 37

Prueba “H” de Kruskal - Wallis para comprobar diferencias significativas en comunicación madre - hijo y sus dimensiones en función de la estructura familiar

Grupos		Rango promedio	“X ² ”	p
Comunicación abierta madre - hijo	Nuclear	143.49	11.741 (*)	.019
	Monoparental padre	134.72		
	Monoparental madre	157.12		
	Extensa	187.82		
Comunicación agresiva madre - hijo	Fusionada	182.47	9.169	.067
	Nuclear	165.49		
	Monoparental padre	131.30		
	Monoparental madre	129.38		
Comunicación pasiva madre - hijo	Extensa	159.48	5.234	.264
	Fusionada	149.11		
	Nuclear	160.52		
	Monoparental padre	131.34		
Comunicación madre - hijo	Monoparental madre	161.80	12.361 (*)	.015
	Extensa	142.15		
	Fusionada	137.55		
	Nuclear	152.13		
	Monoparental padre	111.66		
	Monoparental madre	146.75		
	Extensa	184.79		
	Fusionada	177.06		

(*) Diferencias estadísticas significativas: $p < .05$

De igual modo, en la tabla 37 se aprecia el cómputo del estadístico “H” de Kruskal - Wallis para comprobar si las diferencias encontradas entre los grupos de estructura familiar eran significativas. Se observa que existen diferencias estadísticas significativas ($p > .05$) en la sub – escala comunicación abierta madre – hijo y en la puntuación total de comunicación madre – hijo en función de la estructura familiar, a favor del grupo fusionada, a favor del grupo familia extensa.

Tabla 38

Relación entre violencia escolar y comunicación padres - hijos

		Comunicación padre - hijo	Comunicación madre - hijo.
Violencia escolar	Rho	-.234 (***)	.049
	p	.000	.391
	n	307	307

(***) Correlación estadística altamente significativa: $p < .001$

Con el propósito de analizar cuál es la relación entre las puntuaciones de las variables: violencia escolar y comunicación padres – hijos, se efectuó el cálculo de la prueba de correlación de Spearman. La tabla 38 presenta el coeficiente de correlación y su nivel de significancia. Se puede apreciar que existe correlación estadística altamente significativa, de tipo inversa y de grado moderado baja ($\rho = -.234$; $p = .000$) entre violencia escolar y comunicación padre - hijo. En contraste, no se evidencia que exista correlación estadística significativa ($\rho = .049$; $p = .391$) entre violencia escolar y comunicación madre – hijo, al ser el valor de p mayor al valor crítico de .05.

Tabla 39

Relación específica entre las dimensiones de la violencia escolar y las sub – escalas de la comunicación padre - hijo

		Comunicación abierta padre - hijo	Comunicación agresiva padre - hijo	Comunicación pasiva padre - hijo
Intimidación	Rho	.478 (***)	.147 (*)	-.148 (*)
	<i>p</i>	.000	.010	.010
Hostigamiento	Rho	.063	.050	.009
	<i>p</i>	.271	.380	.874
Exclusión	Rho	-.002	-.012	.076
	<i>p</i>	.972	.832	.185
Agresiones	Rho	.147 (*)	.181 (**)	-.093
	<i>p</i>	.010	.001	.103

(*) Correlación estadística significativa: $p < .05$

(**) Correlación estadística muy significativa: $p < .01$

(***) Correlación estadística altamente significativa: $p < .001$

Por otro lado, para medir las correlaciones específicas entre cada una de las dimensiones de la variable violencia escolar y las sub – escalas de comunicación padre – hijo, se ejecutó el cálculo del coeficiente de correlación de Spearman, cuyos resultados se exhiben en la tabla 39. Como se puede apreciar, la dimensión intimidación correlaciona de forma directa, moderada y altamente significativa con la sub-escala comunicación abierta padre -hijo ($\rho = .478$; $p = .000$); así mismo, correlaciona de forma directa, baja y significativa con la sub-escala comunicación agresiva padre – hijo ($\rho = .147$; $p = .010$) y correlaciona de forma inversa, baja y estadísticamente significativa ($\rho = -.148$; $p = .010$). En cuanto a la dimensión agresiones correlaciona de forma directa, baja y significativa con la sub-escala comunicación abierta padre – hijo ($\rho = .147$; $p = .010$) y correlaciona de forma directa, baja y estadísticamente muy significativa con la sub-escala comunicación agresiva padre - hijo ($\rho = .181$; $p = .001$).

Tabla 40

Relación específica entre las dimensiones de la violencia escolar y las sub – escalas de la comunicación madre - hijo

		Comunicación abierta madre - hijo	Comunicación agresiva madre - hijo	Comunicación pasiva madre - hijo
Intimidación	Rho	.075	.034	.016
	p	.193	.551	.779
Hostigamiento	Rho	-.092	.221 (***)	-.168 (**)
	p	.109	.000	.003
Exclusión	Rho	-.200 (***)	.138 (*)	.045
	p	.000	.016	.432
Agresiones	Rho	.070	.065	-.176 (**)
	p	.222	.254	.006

(*) Correlación estadística significativa: $p < .05$

(**) Correlación estadística muy significativa: $p < .01$

(***) Correlación estadística altamente significativa: $p < .001$

De igual modo, para evaluar las correlaciones específicas entre cada una de las dimensiones de la variable violencia escolar y las sub – escalas de comunicación madre – hijo, se produjo el cálculo del coeficiente de correlación de Spearman, cuyos resultados se exteriorizan en la tabla 40. Como se puede observar, la dimensión hostigamiento correlaciona de forma directa, moderada baja y altamente significativa con la sub-escala comunicación agresiva madre -hijo ($\rho = .221$; $p = .000$) y correlaciona de forma inversa, baja y estadísticamente muy significativa con la sub-escala comunicación pasiva madre – hijo ($\rho = .168$; $p = .003$). En cuanto a la dimensión exclusión correlaciona de forma inversa, moderada baja y altamente significativa con la sub-escala comunicación abierta madre – hijo ($\rho = -.200$; $p = .000$) y correlaciona de forma directa, baja y estadísticamente muy significativa con la sub-escala comunicación agresiva madre - hijo ($\rho = .138$; $p = .016$). También, la dimensión agresiones correlaciona de forma inversa, baja y estadísticamente muy significativa con la sub-escala comunicación pasiva madre – hijo ($\rho = -.176$; $p = .006$).

CAPÍTULO V
DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

5.1. Discusiones

Es así que esta investigación, se planteó indagar acerca de la relación entre la violencia escolar y la comunicación padres-hijos en una muestra representativa de niños y adolescentes escolares del distrito de San Bartolo en Lima sur. Donde, se halló que existe una correlación estadística altamente significativa, de tipo inversa y de grado moderado baja ($\rho = -.234$; $p = .000$) entre violencia escolar y comunicación padre - hijo. En contraste, no se evidencia que exista correlación estadística significativa ($\rho = .049$; $p = .391$) entre violencia escolar y comunicación madre – hijo, al ser el valor de p mayor al valor crítico de $.05$. En este contexto, Labella y Masten (2018) afirman que la familia es un sistema de adaptación que puede influir o prevenir comportamientos violentos en los niños y adolescentes si aporta calidez y comportamiento saludable.

Estos resultados se asemejan con los de Garcés et al. (2020), al reportar que la comunicación abierta, la credibilidad de los padres correlacionó significativa ($p=.000$) y negativamente con las agresiones generadas por los adolescentes contra otros en la escuela. Del mismo modo, García y García (2019) al estudiar a 74 educandos que pertenecen al 3º, 4º y 5º de secundaria de colegio público de Huancayo, correlación inversa o indirecta entre comunicación familiar y bullying. De igual forma, Ríos (2016) al encuestar a estudiantes del 6º de primaria del plantel, concluyó que existe relación entre comunicación familiar y conducta agresiva en la muestra estudiada.

Otro de los objetivos encontró que, el 26,4% (81) de los niños se encuentra en el nivel medio de violencia escolar, el 22,5% (69) en el nivel bajo, el 19,2% (59) en el nivel alto, el 16,9% (52) en el nivel muy alto y el 15% (46) en el nivel muy bajo. A partir de los hallazgos, es posible corroborar la exteriorización de la violencia física o psicológica, las lesiones y el abuso, el descuido o trato negligente, el maltrato o la

explotación, entre estudiantes, entre adultos y estudiantes, y contra la propiedad, tanto dentro del establecimiento escolar como en su entorno, entre la escuela y el hogar, y con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación (Aliaga, 2014).

Sin embargo, en lo que respecta a la comunicación padre-hijo, se informó de que el 30,3% (93) de los alumnos se encuentra en un nivel aceptable, el 22,5% (69) en un nivel inferior, el 20,8% (64) en un nivel normal, el 17,3% (53) en un nivel deficiente y el 9,1% (28) en un nivel muy suficiente. En cuanto a la comunicación madre-hijo, el 24,1% (74) de los alumnos se sitúa en el nivel inferior, el 22,1% (68) en el nivel medio, el 19,2% (59) en el nivel muy aceptable, el 17,6% (54) alcanza un nivel adecuado y el 16,9% (28) es insuficiente. Un número significativo de adolescentes en edad escolar experimenta una adecuada transmisión de información, ideas, emociones y sentimientos con el rol paterno; sin embargo, no se representa el mismo nivel de satisfacción con la comunicación familiar con la figura materna (Olson et al., 2006).

Piases (2019) descubrió que el 57,4% de los alumnos de un colegio público de San Juan de Miraflores alcanzó un nivel medio, seguido por el 31,9% de los alumnos que exhibieron un nivel alto y el 10,7% de los alumnos que alcanzaron un nivel bajo. Según Ato (2017), los niños de 11 a 13 años demostraron un grado medio de comunicación (en promedio) con ambos padres. En cada una de las medidas, se encontró una mayor proporción de estudiantes mujeres que tenían un alto nivel de apertura comunicativa con su padre (42%) y su madre (63%). En cuanto a los problemas de comunicación, se descubrió que había una alta frecuencia de problemas de comunicación tanto con el padre como con la madre, con un 51%.

Posteriormente, se determinó si existían variaciones significativas en las puntuaciones de cada variable y sus componentes en función del género, la edad, el grado escolar, el estilo de gestión educativa y la estructura familiar. Al comparar el género, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p .05$) para la intimidación ($U = 9668,0$; $p = .033$) y la exclusión ($U = 9418,0$; $p = .012$), y se encontraron diferencias altamente significativas ($p .01$) para las agresiones ($U = 8075$; $p = .000$) y la puntuación total de violencia escolar ($U = 8404,0$; $p = .000$) a favor de los varones. En otras palabras, los chicos son más propensos a la violencia escolar que las chicas. En función de la edad, existen diferencias estadísticamente significativas ($p .05$) para la dimensión de acoso escolar ($X^2 = 13,531$; $p = .019$) y altamente significativas ($p .01$) para la dimensión de acoso ($X^2 = 40,822$; $p = .000$), exclusión ($X^2 = 34.761$; $p = .000$), agresión ($X^2 = 86.407$; $p = .000$), y en la puntuación total de la violencia escolar. Estos datos indican que los adolescentes del segundo grado de la escuela secundaria tienen una mayor incidencia de la violencia escolar que los adolescentes de otros grados.

Estos resultados contradicen los de Píares (2019), quien en una muestra de 805 estudiantes de secundaria no encontró diferencias estadísticamente significativas en el acoso escolar y las habilidades sociales en función del género y la estructura familiar. Sin embargo, existen variaciones según el grado escolar.

Por lo tanto, una muestra representativa de adolescentes varones de 13 años de edad que cursan el segundo grado presenta una mayor frecuencia de casos de violencia escolar. Olweus (1998) coincide con estos hallazgos; en su estudio sobre estudiantes de secundaria, descubrió que los estudiantes varones tienen más probabilidades de ser victimarios y víctimas de la agresividad física y verbal entre compañeros, mientras que las estudiantes mujeres tienen más probabilidades de ser

víctimas de la intimidación por parte de los hombres. A pesar de ello, la violencia no se asocia únicamente a las agresiones de unos sujetos contra otros, sino que los índices de participación incluyen tanto a los agresores como a las víctimas. Así, mientras que los varones son más propensos a participar, las chicas son más propensas a desempeñar el papel de víctimas que el de agresoras (Del Rey, 2002).

En cuanto a la edad, parece haber acuerdo en que el número de víctimas ha disminuido desde la escuela primaria hasta la secundaria (Smith, 2003). En cambio, la mayoría de los datos sugieren que el descenso del número de delincuentes juveniles es menos evidente (Farrington, 2005). Es un hecho bien establecido que los jóvenes que han experimentado u observado violencia en un entorno son más propensos a participar en otras formas de violencia (Olweus, 1978). No obstante, varios estudios han demostrado que las víctimas suelen manifestar su falta de voluntad de utilizar la violencia o incluso de evitarla (Cowie, 2000), lo que sugiere que los encuentros violentos no son necesariamente una puerta de entrada a acontecimientos similares.

También, se determinó que existen diferencias de género estadísticamente significativas ($p .05$) en la puntuación global de la comunicación madre-hijo ($U = 9652,0$; $p = .034$), destacando las mujeres. En función de la edad cronológica, existen diferencias estadísticamente significativas ($p .05$) en la subescala de comunicación abierta entre padres e hijos ($X^2 = 13,186$; $p = .022$), diferencias altamente significativas ($p .01$) en la subescala de comunicación agresiva entre padres e hijos ($X^2 = 20,438$; $p = .001$), y diferencias altamente significativas ($p .000$) en la puntuación total de la comunicación padre-hijo ($X^2 = 30,898$; $p = .000$). De igual manera, existen diferencias estadísticas extremadamente significativas ($p .001$) a favor del grupo de 13 años en la subescala de comunicación agresiva madre-hijo ($X^2 = 26,043$; $p = .000$). En función

del grado escolar, hay diferencias estadísticamente significativas ($p .05$) en la subescala de comunicación abierta entre padres e hijos ($X^2 = 13,186$; $p = .022$), diferencias altamente significativas ($p .01$) en la subescala de comunicación agresiva entre padres e hijos ($X^2 = 20,438$; $p = .001$), y diferencias altamente significativas ($p .001$) para la puntuación total de la comunicación padre-hijo ($X^2 = 30,898$; p Además, existen diferencias estadísticas extremadamente significativas ($p .001$) a favor del segundo grado de secundaria para la subescala de comunicación agresiva madre-hijo ($X^2 = 26,043$; $p = .000$). En cuanto a la administración educativa del centro, existen diferencias estadísticamente significativas ($p .05$) a favor de los centros públicos en la subescala de comunicación agresiva madre-hijo ($U = 9964,5$; $p = .043$).

Esto concuerda con los hallazgos de Ruiz (2015), quien encontró que, según el género de los estudiantes de bachillerato de 14 a 18 años de escuelas públicas y privadas de Villa El Salvador, había diferencias significativas en la subescala problemas de comunicación con el padre y diferencias muy significativas en la escala total y en la subescala apertura de comunicación con el padre, mientras que no se encontraron tales diferencias en la comunicación con la madre.

Estos resultados se explican porque, si bien es cierto que los hombres y las mujeres se comunican de manera diferente en ciertos aspectos, la comunicación familiar implica algo más que las características comunicativas que tienen según su sexo; la comunicación familiar no depende del género de un miembro de la familia ni de su estilo de comunicación, sino de la familia en su conjunto. Teniendo en cuenta que, cuando hablamos de comunicación familiar, nos referimos a que la familia en su conjunto se escucha mutuamente, transmite información, ideas, pensamientos y sentimientos a los miembros de la familia, expresa afecto, discute ideas con calma, habla con sinceridad y tiene confianza para pedir lo que quiere, para comprender los

sentimientos de otros miembros de la familia y para mediar en los desacuerdos (Olson y Wilson, 1982).

En cuanto a la relación entre las dimensiones de la violencia escolar y las subescalas de comunicación entre padres e hijos, la dimensión de acoso escolar correlaciona directa, moderada y altamente con la subescala de comunicación abierta entre padres e hijos ($\rho = .478$; $p = .000$); igualmente, correlaciona directa, baja y significativamente con la subescala de comunicación agresiva entre padres e hijos ($\rho = .147$; $p = .$). En cuanto a la dimensión de agresión, se correlaciona directamente, débilmente y de forma estadísticamente significativa con la subescala de comunicación abierta entre padres e hijos ($\rho = .147$; $p = .010$) y se correlaciona directamente, débilmente y de forma estadísticamente muy significativa con la subescala de comunicación agresiva entre padres e hijos ($\rho = .181$; $p = .001$). Además, al correlacionar la violencia escolar con las subescalas de comunicación madre-hijo, la dimensión de acoso escolar correlaciona de forma directa, moderadamente baja y altamente significativa con la subescala de comunicación agresiva madre-hijo ($\rho = .221$; $p = .000$) e inversa, moderadamente baja y estadísticamente muy significativa con la subescala de comunicación pasiva madre-hijo ($\rho = .168$; $p = .003$). En cuanto a la dimensión de exclusión, se correlaciona de forma inversa, moderadamente baja y estadísticamente alta con la subescala de comunicación abierta madre-hijo ($\rho = -.200$; $p = .000$), y se correlaciona directamente, moderadamente baja y estadísticamente alta con la subescala de comunicación agresiva madre-hijo ($\rho = .138$; $p = .016$). Además, la subescala de comunicación pasiva madre-hijo se conecta de forma negativa, débil y estadísticamente significativa con la dimensión de agresividad ($\rho = -.176$; $p = .006$).

La familia juega un papel crucial en el crecimiento de cada uno de sus miembros, ya que son ellos los que educan y establecen las normas de convivencia en el hogar, y dependiendo de cómo se integren, eligen diversas conductas que se expresan en sus interacciones con el entorno social. En consecuencia, un vínculo afectivo suficiente, un alto nivel de comunicación, coherencia y flexibilidad previenen significativamente las conductas agresivas en los adolescentes, y son de la mayor importancia para la construcción del vínculo familiar (Valenzuela et al., 2013). En este sentido, una comunicación familiar sana facilita el desarrollo de un autoconcepto positivo en los adolescentes que tienen interacciones agradables con sus padres, tienen mejores habilidades sociales y tienen más confianza en sí mismos (Estévez et al., 2007). Además, muestran una mayor participación y rendimiento escolar, así como más independencia, competencia y bienestar en las actividades de aprendizaje (Spera, 2006).

5.2. Conclusiones

En función a los objetivos planteados en esta investigación se llegan a las siguientes conclusiones:

1. Existe una correlación estadística altamente significativa, de tipo inversa y de grado moderado baja ($\rho = -.234$; $p = .000$) entre violencia escolar y comunicación padre – hijo en los educandos de 3º grado de primaria hasta 2º grado de secundaria de tres planteles educativos del distrito de San Bartolo. En otras palabras, al aumentar la comunicación del padre con el hijo, disminuye proporcionalmente la manifestación de la violencia escolar. En cuanto a la violencia escolar y la comunicación madre – hijo, no se halló correlación estadística significativa ($p < .05$) en esta indagación.

2. Del total de participantes encuestados, el 26.4% (81) se ubican en el nivel medio de violencia escolar, el 22.5% (69) se encuentra en el nivel bajo de violencia escolar, el 19.2% (59) se posiciona en el nivel alto de violencia escolar, el 16.9% (52) logran un nivel muy alto de violencia escolar y el 15% (46) se sitúa en el nivel muy bajo de violencia escolar.
3. En función al sexo, existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) para la dimensión hostigamiento ($U = 9668.0$; $p = .033$) y exclusión ($U = 9418.0$; $p = .012$) y diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .01$) en la dimensión agresiones ($U = 8075$; $p = .000$) y en la puntuación total de violencia escolar ($U = 8404.0$; $p = .000$) a favor de los hombres. En función a la edad, existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) para la dimensión intimidación ($X^2 = 13.531$; $p = .019$) y diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .01$) en la dimensión hostigamiento ($X^2 = 40.822$; $p = .000$), exclusión ($X^2 = 34.761$; $p = .000$), agresiones ($X^2 = 86.407$; $p = .000$) y en la puntuación total de violencia escolar ($X^2 = 93.658$; $p = .000$), a favor del grupo de 13 años y en función al grado escolar, existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) en la dimensión intimidación ($X^2 = 13.531$; $p = .019$) y diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .001$) en las dimensiones hostigamiento ($X^2 = 40.822$; $p = .000$), exclusión ($X^2 = 34.761$; $p = .000$), agresión ($X^2 = 86.407$; $p = .000$), así como la puntuación total de violencia escolar ($X^2 = 93.658$; $p = .000$), a favor del grupo de 2º grado de secundaria. No se evidenciaron diferencias estadísticas significativas en función a la gestión educativa del centro educativo y la estructura familiar de los educandos.
4. Del total de participantes encuestados, el 30.3% (93) se sitúan en el nivel adecuada de comunicación padre – hijo, el 22.5% (69) se localizan en el nivel

inferior, el 20.8% (64) se posicionan en el nivel regular, el 17.3% (53) consiguen un nivel deficiente y solo el 9.1% (28) se ubican en el nivel muy adecuada. En relación a la comunicación madre – hijo, el 24.1% (74) de los educandos se sitúan en el nivel inferior, el 22.1% (68) se localizan en el nivel medio, el 19.2% (59) se posicionan en el nivel muy adecuada, el 17.6% (54) consiguen un nivel adecuado y el 16.9% (28) se colocan en el nivel deficiente.

5. En función al sexo existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) para la puntuación total de comunicación madre – hijo ($U = 9652.0$; $p = .034$), destacando el grupo de mujeres. En función a la edad cronológica, existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) para la sub – escala comunicación abierta padre – hijo ($X^2 = 13.186$; $p = .022$), diferencias estadísticas muy significativas ($p < .01$) en la sub – escala comunicación agresiva padre – hijo ($X^2 = 20.438$; $p = .001$) y diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .001$) en la puntuación total de comunicación padre – hijo ($X^2 = 30.898$; $p = .000$), a favor del grupo de 13 años. De igual modo, existen diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .001$) en la sub – escala comunicación agresiva madre – hijo ($X^2 = 26.043$; $p = .000$) a favor del grupo de 13 años. En función al grado escolar, existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) en la sub – escala comunicación abierta padre – hijo ($X^2 = 13.186$; $p = .022$), diferencias estadísticas muy significativas ($p < .01$) en la sub – escala comunicación agresiva padre – hijo ($X^2 = 20.438$; $p = .001$) y diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .001$) para la puntuación total de comunicación padre – hijo ($X^2 = 30.898$; $p = .000$), a favor del 2º grado de secundaria. Además, existen diferencias estadísticas altamente significativas ($p < .001$) para la sub – escala comunicación agresiva madre – hijo ($X^2 = 26.043$; $p = .000$), a favor del 2º grado de secundaria. En función

a la gestión educativa del plantel, existen diferencias estadísticas significativas ($p < .05$) en la sub – escala comunicación agresiva madre – hijo ($U = 9964.5$; $p = .043$), a favor de los planteles públicos.

6. Respecto a la relación de las dimensiones de la violencia escolar y las sub-escalas de comunicación padre – hijo, la dimensión intimidación correlaciona de forma directa, moderada y altamente significativa con la sub-escala comunicación abierta padre -hijo ($\rho = .478$; $p = .000$); así mismo, correlaciona de forma directa, baja y significativa con la sub-escala comunicación agresiva padre – hijo ($\rho = .147$; $p = .010$) y correlaciona de forma inversa, baja y estadísticamente significativa ($\rho = -.148$; $p = .010$). En cuanto a la dimensión agresiones correlaciona de forma directa, baja y significativa con la sub-escala comunicación abierta padre – hijo ($\rho = .147$; $p = .010$) y correlaciona de forma directa, baja y estadísticamente muy significativa con la sub-escala comunicación agresiva padre - hijo ($\rho = .181$; $p = .001$). Al mismo tiempo, al correlacionar la violencia escolar con las sub-escalas de comunicación madre – hijo, la dimensión hostigamiento correlaciona de forma directa, moderada baja y altamente significativa con la sub-escala comunicación agresiva madre -hijo ($\rho = .221$; $p = .000$) y correlaciona de forma inversa, baja y estadísticamente muy significativa con la sub-escala comunicación pasiva madre – hijo ($\rho = .168$; $p = .003$). En cuanto a la dimensión exclusión correlaciona de forma inversa, moderada baja y altamente significativa con la sub-escala comunicación abierta madre – hijo ($\rho = -.200$; $p = .000$) y correlaciona de forma directa, baja y estadísticamente muy significativa con la sub-escala comunicación agresiva madre - hijo ($\rho = .138$; $p = .016$). También, la dimensión agresiones correlaciona de forma inversa, baja y

estadísticamente muy significativa con la sub-escala comunicación pasiva madre – hijo ($\rho = -.176$; $p = .006$).

5.3. Recomendaciones

1. Resulta de gran interés replicar la investigación con una muestra mayor y más representativa, que incluya a niños y adolescentes de diferentes distritos de Lima Sur, su nivel socioeconómico y su lugar de origen.
2. A la luz de los altos y muy altos niveles de violencia escolar entre la muestra de estudiantes de primaria y secundaria, es necesario desarrollar e implementar un programa cognitivo-conductual para el entrenamiento en habilidades sociales y autocontrol que sustituya las conductas violentas y agresivas como medio de relación entre pares.
3. Diversos aspectos, como las consideraciones sociales, laborales y personales, pueden influir en el papel de la madre y conducir a una buena o mala comunicación con los hijos. Debido al hecho de que la comunicación madre-hijo tuvo una calificación más baja en esta investigación, es vital diseñar una estrategia para promover la comprensión recíproca y el apoyo psicológico.
4. En conclusión, es necesario realizar nuevas investigaciones cuantitativas que correlacionen la violencia escolar con otras variables de gran interés para la psicología, como la personalidad, la autoestima, el autocontrol y las habilidades sociales, que suelen ser factores que agravan esta problemática socioeducativa.

REFERENCIAS

- Ahmed, W. y Braithwaite, V. (2004). Bullying y victimización: motivo de preocupación tanto para las familias como para las escuelas. *Social Psychology of Education*, 2(54), 7-35.
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Editorial de la Universidad Ricardo Palma. http://www.sancristoballibros.com/libro/metodos-y-disenos-de-investigacion-del-comportamiento_53670
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/24847>
- Aliaga, C. (2014). *La práctica del bullying en alumnas del Centro Educativo Básico Alternativo "María Inmaculada"* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio de la Universidad Nacional del Centro del Perú. https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/830/TTS_80.pdf?sequence=1
- Álvarez, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Revista infancia y aprendizaje*, 36(2), 199-217. https://www.researchgate.net/publication/272005179_El_consenso_de_normas_de_aula_y_su_relacion_con_bajos_niveles_de_violencia_escolar
- Álvarez, D., Guerra, C., Dobarro, A., Núñez, J., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75-98. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245116403004.pdf>

- Antolinez, B. (1991). Comunicación familiar. *Avances en enfermería*, 9(2), 37-48.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/16768>
- Aranda, V. (2007). *Futuro de las familias y desafíos para las políticas públicas*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6909>
- Araujo, E. (2008). Comunicación padres-adolescentes y estilos y estrategias de afrontamiento del estrés en escolares adolescentes de Lima. *Cultura*, 22, 227-246. https://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/22_09.pdf
- Araujo, E., Ucedo, V. y Bueno, R. (2017). Validación de la Escala de Comunicación Padres-Adolescente en jóvenes universitarios de Lima. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 253-272.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162018000100015
- Ato, E. (2017). *Nivel de comunicación padres - adolescentes en las estudiantes del VI ciclo de una Institución Educativa privada, en el distrito de San Miguel, 2017* [Tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
<http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1531>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.3.178511>
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Bandura, A. (1973). *Agresión: un análisis del aprendizaje social*. Prentice-Hall.
https://www.academia.edu/42942105/An%C3%A1lisis_del_aprendizaje_social_de_la_agresi%C3%B3n

- Barahona, M. (2006). *Familias, hogares, dinámica demográfica, vulnerabilidad y pobreza en Nicaragua*. Naciones Unidas. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/7205/S0600273_es.pdf
- Barnechea, E. y Broncano, C. (2019). *Comunicación parental en estudiantes del nivel Secundaria, institución educativa Pedro Ruiz Gallo Puerto Supe, 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/3238>
- Barnes, H. & Olson, D. (1982). *Parent-adolescent communication scale*. University of Minnesota Press. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=755718](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=755718)
- Barrieau, L. (2014). *The Role of Mother-Child Communication in the Development of Children's Social Competence and Relationships in At-Risk Families: A Longitudinal Study across Two Generations* [Tesis doctoral, Concordia University]. Repositorio de la Concordia University. https://spectrum.library.concordia.ca/979191/1/Barrieau_PhD_S2015.pdf
- Belart, A. y Ferrer, M. (1999). *El ciclo de la vida*. Desclée de Brouwer. <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433012975.pdf>
- Belleza, V. (2014, 30 de mayo). Suicidios por bullying se triplicaron en un año. *Diario El Correo*. <https://diariocorreo.pe/peru/suicidios-por-bullying-se-triplicaron-en-un-95702/>

- Berdondini, L. y Smith, P. (1996). Cohesión y poder en las familias de niños involucrados en problemas de agresor / víctima en la escuela: una réplica italiana. *Journal of Family Therapy*, 18(1), 99-102.
- Berlo, D. (1971). *El proceso de la comunicación*. El Ateneo.
<https://bibliopopulares.files.wordpress.com/2012/12/el-proceso-de-la-comunicacion-david-k-berlo-301-1-b-514.pdf>
- Blaya, C. (2005). *Factores de riesgo escolares. Conferencia presentada en el IX Encuentro Internacional. Violencia y Escuela*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
https://www.researchgate.net/publication/279438030_Riesgos_de_la_violencia_escolar
- Cáceres, M. (2016). *El síndrome de alienación parental y conductas agresivas en niños y niñas de 8 a 10 años de la unidad educativa diocesana "San Pio X"* [Tesis de maestría, Universidad técnica de Ambato]. Repositorio digital de la Universidad técnica de Ambato.
<https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/23206>
- Camodeca, M. y Goossens, F. (2005). Agresiones, cogniciones sociales, ira y tristeza en agresores y víctimas. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186-197.
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
- Cañedo, R. (2003). Análisis del conocimiento, la información y la comunicación como categorías reflejas en el marco de la ciencia. *ACIMED*, 11(4), 44-52.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352003000400002&script=sci_abstract&tlng=es

- Carrasco, M. y González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 2(4), 7-38.
<https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758001.pdf>
- Castro, A. y Reta, C. (2017). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying*. Ediciones Homo Sapiens. <http://www.codajic.org/node/4546>
- Castro, J. (2011). Acoso escolar. *Revista Neuropsiquiatría*, 74(2), 242-249.
<https://www.redalyc.org/pdf/3720/372036934004.pdf>
- Cava, M. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
<https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Cava, M., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72720308.pdf>
- Cebotarev, N. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 53-78.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77310202.pdf>
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de pediatría*, 48, 353-358. https://www.sccalp.org/documents/0000/0147/BoIPediatr2008_48_353-358.pdf
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas*. Pirámide.
<https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=2383675>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos

educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
10.1387/RevPsicodidact.11097

Chávez, E. (2016). *Comunicación familiar y su relación con la depresión en estudiantes del 5° de secundaria de la Institución Educativa Adventista Puno, 2015* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de la Universidad Peruana Unión. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/440>

Chouhy, R. (2001). Función paterna y familia monoparental: ¿Cuál es el costo de prescindir del padre? Crecer sin padre: cambios y tendencias en la estructura de la familia norteamericana. *Perspectivas Sistémicas*, 66(13), 12-21.
<https://core.ac.uk/download/pdf/267879836.pdf>

Cobián, C., Nizama, A., Ramos, D. y Mayta, P. (2015). Medición y magnitud del bullying en Perú. *Revista Salud Pública*, 32(1), 191-204.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000100032

Cordero, J. (2015). *Funcionamiento familiar y bullying. Estudio realizado en el colegio Benigno Malo* [Tesis de pregrado, Universidad del Azuay]. Repositorio de la Universidad del Azuay. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/4317>

Cowie, H. (2000). Permanecer o permanecer de pie: cuestiones de género al afrontar el acoso en las escuelas de inglés. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.

Crespo, J. (2017). *Estilo comunicacional en familias con hijos agresores en situaciones de acoso escolar* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio digital de la Universidad de Cuenca.
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/27149>

- Cueva, M. (2012). *La familia como detonante del fenómeno Bullying* [Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio de la Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/1630>
- Davison, D. (2004). *Familias ensambladas: Los tuyos, los míos y los nuestros*. Dinámica. <https://medicina.uc.cl/publicacion/familias-ensambladas-ii-los-tuyos-los-mios-y-los-nuestros/>
- De Fleur, M. y Kearney, P. (2005). *Fundamentos de Comunicación Humana*. McGraw Hill.
- Debarbieux, E. (2003). Violencia escolar y globalización. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582-602. https://www.researchgate.net/publication/242341058_School_violence_and_globalisation
- Del Rey, R. (2002). *Convivencia escolar. Un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia*. Universidad de Sevilla.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Fera, I. (2008). Riesgos de la violencia escolar. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22(2), 257-273. https://www.researchgate.net/publication/279438030_Riesgos_de_la_violencia_escolar
- Díaz, M. (2014). *Violencia entre iguales en educación primaria* [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/27324/>
- Díaz, M. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.researchgate.net/publication/299741297_Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_la_violencia

- Díaz, M., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Instituto de la Juventud. http://www.injuve.es/sites/default/files/000-020-Violencia_indice.pdf
- Díaz, M. (2005). Violencia en la escuela. Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de educación*, 37, 17-47. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003703.pdf>
- Droser, V. (2013). *Talking the Talk: An exploration of parent-child communication about cyberbullying* [Tesis de maestría, Portland State University]. Repositorio digital de la Portland State University. https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2439&context=open_access_etds
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. UNICEF. https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org.costarica/files/2020-02/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
- Elsa, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B. y Smith, P. (2003). Amistad y soledad entre agresores y víctimas: datos de siete países. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Escorra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(2), 103-111. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Espelage, D. y Holt, M. (2001). *Bullying y victimización durante la adolescencia temprana: influencias de los compañeros y correlatos psicosociales*. Haworth Press.

- Estanqueiro, A. (2006). *Principios de comunicación interpersonal*. NARCEA.
<https://www.amazon.com/Principios-comunicacion-interpersonal-Interpersonal-Communication/dp/8427715412>
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72719116.pdf>
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, O. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental*, 28(4), 81-89.
<https://www.redalyc.org/pdf/582/58242809.pdf>
- Eunofre, J. y Julca, M. (2018). *Estilo de comunicación intrafamiliar de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Raúl Porras Barrenechea, Churín – Provincia de Oyón. 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio institucional de la UNJFSC.
repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/2017
- Falen, J. (2018, 21 de abril). Censo 2017: el 35% de los hogares peruanos son encabezados por mujeres. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/peru/censo-2017-35-hogares-peruanos-son-encabezados-mujeres-noticia-557327>.
- Farrington, D. (2005). La importancia de la psicopatía infantil y adolescente. *Journal of Abnormal Chile Psychology*, 33, 489-497.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v28n1/art10.pdf>
- Flaquer, L. (2003). *Las nuevas estructuras familiares*. Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/las-nuevas-estructuras-familiares-2>

- Garcés, M., Santoya, Y. y Jiménez, J. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Revista Comunicar*, 63(28), 77-86.
- García, A. y García, M. (2019). *Comunicación familiar y bullying en los estudiantes del vii ciclo de la institución educativa La Victoria El Tambo – 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio de la UNCP. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5761>
- González, F. (2007). Violencia y Acoso en Escolares Extremeños: vías de solución. *Campo Abierto*, 26(2), 27-46. https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/14739/1/0213-9529_26_2_27.pdf
- González, R. (2015). La violencia familiar y su influencia en la violencia escolar (bullying) activa, pasiva y testigo en alumnos de secundaria. *Altamira Revista Académica*, 3(11), 6-21. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01220066/document>
- González, J. (2009). *Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: A educar también se aprende*. Universidade do Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc1.pdf>
- Gutiérrez, M. (2013). *Los estilos de comunicación familiar y su relación con las conductas violentas de estudiantes del Colegio Saint Benedict* [Tesis de maestría, Universidad Estatal a Distancia]. Repositorio de la Universidad Estatal a Distancia. <https://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/952>
- Henao, H. (2000). Sociedad mestiza y polimorfismo cultural. *Revista Cuadernos Familia Cultura y Sociedad*, 5(2), 3-19.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ingoldsby, E., Shaw, D. & García, M. (2001). Intrafamily conflict in relation to boys' adjustment in school. *Development and Psychopathology*, 13(1), 35-52. https://www.researchgate.net/publication/11991542_Intrafamily_conflict_in_relation_to_boys'_adjustment_at_school
- Jiménez, T., Estévez, E., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 473- 485. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539303.pdf>
- Jiménez, T., Murgui, S. y Musitu, G. (2007) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 259-271. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020637010.pdf>
- Labella, M. & Masten, A. (2018). Family influences on the development of aggression and violence. *Current Opinion in Psychology*, 19, 11-16. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29279207/>
- Landero, R. y González, M. (2011). Apoyo social, estrés y autoestima en mujeres de familias monoparentales y biparentales. *Summa Psicológica UST*, 8(1), 29-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3738116>
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A. & Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, 65, 1-8. https://www.researchgate.net/publication/306240176_Loneliness_parent-

child_communication_and_cyberbullying_victimization_among_Spanish_youths

- López, H. (2005). *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio de la Universidad de Murcia. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10808;jsessionid=B8AFB0501D29190DEB2DE4A215002289#page=1>
- López, J. (2001). *Métodos e hipótesis científicas*. Trillas. https://etrillas.mx/libro/metodo-e-hipotesis-cientificos_1355
- López, L. y Ovejero, M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *Estudios sobre educación*, 29, 123-142. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/39812>
- López, L. y Ramírez, A. (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de la Rioja (España). *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qfhfXdLLkhkvq6NftkLXg3x/?format=pdf&lang=es>
- López, O. (1994). *Acercamiento histórico y teórico a la familia*. Universidad Luís Amigó.
- Lucas, B., Pulido, R. y Martín, G. (2010). Análisis de las situaciones de violencia entre iguales en educación primaria: Diferencias en función del género y del curso. *Contextos educativos*, 13, 11-26. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/623>
- Luthar, S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*. John Wiley & Sons Inc. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470939406.ch20>

- Magaz, A., Chorot, P., Sandin, B., Santed, M. y Valiente, R. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (bullying) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(3), 207-221.
<https://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/10362>
- Márquez, C., Villarreal, L., Verdugo, J. y Montes, R. (2014). Control psicológico parental y violencia escolar entre adolescentes en una muestra mexicana. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 257-262.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349833719006.pdf>
- Mayer, G. (1995). Prevenir comportamientos antisociales en las escuelas. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 467-478.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279853/>
- Mendoza, B. (2017). Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica. *Innovación Educativa*, 17(74), 125-142.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00125.pdf>
- Mendoza, M. (2011). *La violencia en la escuela: Bullies y víctimas*. Trillas.
https://etrillas.mx/libro/la-violencia-en-la-escuela_9852
- Ministerio de Salud del Perú. (2017). *Documento técnico: Situación de salud de adolescentes y jóvenes en el Perú. 2017*. MINSA.
<http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf>
- Molpeceres, M., Lucas, A. y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 87-105.
https://www.researchgate.net/publication/281730129_Experiencia_escolar_y_orientacion_hacia_la_autoridad_institucional_en_la_adolescencia

- Morataya, J. y Núñez, M. (2016). *Correlación de la comunicación familiar funcional y disfuncional en la formación de conductas antisociales en adolescentes de sexo masculino y sexo femenino entre las edades de 12 a 17 años, que estudian tercer ciclo de educación básica en el Centro Escolar San Antonio Abad, del municipio de San Salvador durante el año 2015* [Tesis de pregrado, Universidad de El Salvador]. Repositorio de la Universidad de El Salvador. <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/15156/1/14102788.pdf>
- Moratto, N., Berbesí, D., Cárdenas, N., Restrepo, J. y Londoño, L. (2015). La familia como factor predictor de la intimidación escolar en Antioquia (Colombia). *Revista clínica de medicina familiar*, 8(2), 97-102. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1699-695X2015000200002
- Myron, R., Smith, P. y Sutton, J. (2007). *La asociación entre los roles de agresor y víctima en la escuela y la naturaleza del apego en la niñez media*. Trillas.
- Olson, D. y Wilson, L. (1982). *Funcionamiento Familiar: Evaluación de los Potenciadores y Obstructores (I)*. Trillas. <https://www.uv.es/lisis/instrumentos/Funcionamiento-FamiliaR.pdf>
- Olson, D., Gorall, D. & Tiesel, J. (2006). *FACES IV Package. Administration Manual*. Life Innovations.
- Olweus, D. (1978). *Agresión en las escuelas: matones y azotes*. Editorial Wiley
- Olweus, D. (1989). *Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements*. Kluwer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-1001-0_9

- Olweus, D. (1997). Problemas de intimidación / víctima en la escuela, base de conocimientos y un programa de intervención eficaz. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
<https://books.google.com.co/books?id=S0wSk71uQz0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Ordoñez, M. (2014). *La estructura familiar del niño víctima de acoso escolar* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio de la Universidad de Cuenca.
<https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20983/1/TESIS.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. ONU.
<https://www.unicef.org/documents/ending-torment-tackling-bullying-schoolyard-cyberspace>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. WHO.
http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf;jsessionid=F7F7EF2ECF3BEB7E0105E31BD8A694E1?sequence=1
- Ortega, R. (1998). *Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
https://bizikasi.euskadi.eus/documents/28358704/28394877/Agresividad%2C+violencia+y+disciplina_R.+Ortega.pdf/239c52d1-d3df-c310-c641-eb293b58dda4
- Ortega, R. (2012). *Ciberconducta y Relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Ministerio de Educación Universidad de Córdoba.
https://www.researchgate.net/publication/271510204_Ortega_R_Del_Rey_R_

y_Sanchez_V_2012_Nuevas_dimensiones_de_la_convivencia_escolar_y_juvenil_Ciberconducta_y_relaciones_en_la_red_ciberconvivencia_Ministerio_de_Educacion_Cultura_y_Deporte_Gobierno_de_E

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
<https://idus.us.es/handle/11441/67350>

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Mergablum.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=110961>

Osterman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, F., Fraczek, A. & Caprara, G. (1998). Cross-Cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1-8.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/%28SICI%291098-2337%281998%2924%3A1%3C1%3A%3AAID-AB1%3E3.0.CO%3B2-R>

Osterrieth, P. (1964). *El niño y su familia*. Losada.
<http://catalogosuba.sisbi.uba.ar/vufind/Record/KOHA-OAI-APS:6977/Details>

Palacio, M. (2004). *Familia y violencia familiar: De la invisibilización al compromiso político. Un asunto de reflexión sociológica*. Universidad de Caldas.
<https://www.worldcat.org/es/title/familia-y-violencia-familiar-de-la-invisibilizacion-al-compromiso-politico-un-asunto-de-reflexion-sociologica/oclc/58652691>

Paredes, D. (2016). *Acoso escolar y clima familiar en estudiantes de 3° de secundaria de instituciones educativas estatales de la localidad Huaycan - Horacio Zevallos del distrito de Ate-Vitarte* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de la UNMSM.
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/4848>

- Pells, K., Ogando, M. & Espinoza, P. (2016). *Experiences of Peer Bullying among Adolescents and Associated Effects on Young Adult Outcomes: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/863-experiences-of-peer-bullying-among-adolescents-and-associated-effects-on-young-adult.html>
- Penalva, A. y Villegas, A. (2017). Factores de riesgo asociados con la violencia escolar. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades: SOCIOTAM*, 27(1), 191-201. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456040011/html/>
- Perry, D., Kusel, S. y Perry, L. (1988). Víctimas de agresión entre pares. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Piñares, H. (2019). *Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/730>
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Acoso y Violencia Escolar (AVE)*. TEA Ediciones.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing Escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Ediciones CEAC. <https://www.worldcat.org/es/title/mobbing-escolar-violencia-y-acoso-psicologico-contra-los-ninos/oclc/259146347>
- Plan Internacional. (2008). *Aprender Sin Miedo: La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Plan Internacional: Woking. [http://www.iin.oea.org/boletines/boletin3/documentos/Publicaciones/4Informe%20de%20la%20Campa%C3%B1a%20Aprender%20sin%20miedo%20\(Plan\).pdf](http://www.iin.oea.org/boletines/boletin3/documentos/Publicaciones/4Informe%20de%20la%20Campa%C3%B1a%20Aprender%20sin%20miedo%20(Plan).pdf)

- Ponce, M. y Tenorio, G. (2013). El bullying en el estado de Puebla: su regulación en los derechos de convivencia. *DÍKÊ. Revista de Investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, 8(15), 61-78.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6622336>
- Quispe, L. (2015). *Epidemiología del bullying y factores asociados en estudiantes de secundaria de Lima - Sur, 2013* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú.
<https://hdl.handle.net/20.500.13067/7311>
- Ram, B. & Hou, F. (2003). Changes in family structure and child outcomes: roles of Economic and familiar resources. *The Policy Studies Journal*, 31(3), 309-330.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1541-0072.00024>
- Ramos, M., Malpartida, G., Rivera, S. y Mallqui, M. (2012). *Prevención e intervención educativa frente al acoso entre estudiantes*. Ministerio de Educación.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4454>
- Reyes, C. y Muñoz, M. (1999). *Padres separados: Formas de separarse y percepción de los efectos de su ruptura conyugal en su vida y la de sus hijos*. Pontificia Universidad Católica.
https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC_INST%3A56UDC_INST&search_scope=MyInst_and_CI&tab=Everything&docid=alma991003423799703936&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=sub%2Cexact%2CHomosexuales%20--%20Chile%2CAND&mode=advanced
- Ríos, J. (2016). *Comunicación familiar y nivel de conducta agresiva en los estudiantes del 6to grado del nivel primario de la I.E. "Luisa del Carmen del Águila Reátegui", Tarapoto, 2014* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo].

Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/1760>

Ripoll, K., Martínez, K. y Giraldo, A. (2013). Decisiones sobre crianza de los hijos en familias reconstituidas. *Revista colombiana de psicología*, 22(1), 163-177.
<https://www.redalyc.org/pdf/804/80428081012.pdf>

Rodríguez, C. y Luengo, T. (2003). Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales. *Revista de Sociología*, 69, 59-82. <https://papers.uab.cat/article/view/v69-rodriguez-luengo>

Rodríguez, V. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.

Romaní, F. y Gutiérrez, C. (2010). Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007. *Revista Peruana de Epidemiología*, 14(3), 201-209.
<https://www.redalyc.org/pdf/2031/203119676006.pdf>

Romero, A., Musitu, G., Callejos-Jerónimo, J., Sánchez, J. y Villarreal, M. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit*, 24(1), 29-43.
<https://www.redalyc.org/journal/686/68656777003/68656777003.pdf>

Ruiz, M. (2015). *Comunicación padres – hijos y percepción de la autoeficacia en adolescentes de colegios públicos y privados de Villa El Salvador* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú.
<http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/199>

- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Cambridge University Press.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=228964>
- Sabucedo, J. y Sanmartín, J. (2007). *Los escenarios de la violencia*. Editorial Ariel.
<https://editorial.tirant.com/es/libro/los-escenarios-de-la-violencia-9788434474840>
- Salgado, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat. <https://universoabierto.org/2021/05/24/manual-de-investigacion-teoria-y-practica-para-hacer-la-tesis-segun-la-metodologia-cuantitativa/>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Bussines Suport.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia: causas, tipos y efectos*. Editorial Ariel. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3697>
- Satir, V. (1988). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Librería Carlos Cesarman.
<https://lafamiliacomosistema2014.files.wordpress.com/2016/03/virginia-satir-relaciones-humanas-en-el-nucleo-familiar-1.pdf>
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Editorial Ariel.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10379>
- Smith, P. (2003). *Investigación sobre el acoso escolar: los primeros 25 años*. Oxford Kobe Seminars.
- Smith, P. (2005). *Violencia y acoso: factores de riesgo familiares*. Centro Reina Sofía.

- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Routledge.
- Smith, P., Pepler, D. & Rigby, K. (2004). *Bullying en las escuelas: ¿Qué tan exitosas pueden ser las intervenciones?* Cambridge University Press.
- Spera, C. (2006). Adolescents' Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0272431606291940>
- Stocker, C., Burwell, R. y Briggs, M. (2002). El conflicto entre hermanos en la niñez media predice la adaptación de los niños en la adolescencia temprana. *Journal of Family Psychology*, 16, 50-57.
- Strauss, M. y Yodanis, C. (1997). El castigo corporal en la adolescencia y las agresiones físicas a los cónyuges en la edad adulta: ¿qué explica el vínculo? *Journal of marriage and the family*, 58(4), 825-841.
- Urías, K. (2015). Relación de la comunicación familiar y la victimización escolar de adolescentes. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 1, 109-117.
<https://revistas.uaa.mx/index.php/ippd/article/view/637>
- Valdés, A., Esquivel, L. y Artiles, K. (2007). *Familia y desarrollo. Intervención en Terapia familiar*. Manual Moderno. https://psicologiasantacruz.com/wp-content/uploads/2019/07/familia_y_desarrollo_intervenciones_en_terapia_rinconmedico.net_.pdf
- Valenzuela, M., Ibarra, A., Zubarew, T. y Loreto, M. (2013). Prevención de conductas de riesgo en el adolescente: Rol de familia. *Índex de Enfermería*, 22(1), 50-54.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-12962013000100011

- Visher, E. & Visher, J. (1988). *Old Loyalties, new ties: Therapeutic strategies with Stepfamilies*. Brunner-Mazel. <https://www.routledge.com/Old-Loyalties-New-Ties-Therapeutic-Strategies-with-Stepfamilies/Visher-Visher/p/book/9781138004535>
- Walters, K., Cintrón, F. y Serrano, I. (2006). Familia Reconstituida. El Significado de "Familia" en la Familia Reconstituida. *Psicología Iberoamericana*, 14(2), 16-27. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133920321003.pdf>
- Wolke, D. y Samara, M. (2004). Intimidación por hermanos: asociación con la victimización entre pares y problemas de comportamiento en niños israelíes de secundaria inferior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015–1029.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2014). La comunicación familiar en la victimización del bullying y el cyberbullying. *INFAD Revista de Psicología*, 1(5), 343-350. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851788038.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
¿Qué relación existe entre la violencia escolar y la comunicación padres-hijos en educandos de tercero de primaria a segundo de secundaria de tres instituciones educativas de San Bartolo?	Objetivo general	Hipótesis general	Violencia escolar:	Tipo y diseño de investigación:
	Determinar la relación entre la violencia escolar y la comunicación padres-hijos en educandos de tercero de primaria a segundo de secundaria de tres instituciones educativas de San Bartolo.	H ₀ : No existe relación entre la violencia escolar y la comunicación padres-hijos en educandos de tercero de primaria a segundo de secundaria de tres instituciones educativas de San Bartolo. H ₁ : Existe relación entre la violencia escolar y la comunicación padres-hijos en educandos de tercero de primaria a segundo de secundaria de tres instituciones educativas de San Bartolo.	La violencia escolar será medida a través de las siguientes dimensiones: <i>Hostigamiento</i> (ítems 6,8,11,20,26,27,32,33,34,35,36,50). <i>Intimidación</i> (ítems 7,12,13,25,28,39,40,41,42,45,47,48,49). <i>Exclusión</i> (ítems 1,2,3,4,5,9,10,17,18,21,22,30,31,37,38,44,46) <i>Agresiones</i> (ítems 14,15,16,19,23,24,29,43)	Correlacional y no experimental. Población y muestra: La población total ascienda a 1,500 educandos de tres planteles educativos, siendo la muestra definitiva 306 educandos. Métodos y técnicas de investigación: Hipotético – deductivo Uso de test psicométricos Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE). Cuestionario de Comunicación Padres - Adolescentes (C.A.-M/C.A.-P).
	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Comunicación padre – hijos:	
	Detallar el nivel de violencia escolar en educandos de tercero de primaria a segundo de secundaria de tres instituciones educativas de San Bartolo. Identificar si existen diferencias significativas en los niveles de violencia escolar y sus dimensiones en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo según	H ₁ : Existen diferencias significativas en la violencia escolar y sus dimensiones en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo, según sexo, edad, grado escolar, tipo de	La comunicación padre – hijo será valorada por	

<p>sexo, edad, grado escolar, tipo de gestión educativa y estructura familiar.</p>	<p>gestión educativa y estructura familiar.</p>	<p>medio de las siguientes sub-escalas dirigida hacia</p>
<p>Puntualizar los niveles de comunicación padres-hijos en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo.</p>	<p>H₂: Existen diferencias significativas en la comunicación padres-hijos y sus sub-escalas en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo, según</p>	<p>la madre y el padre:</p>
<p>Identificar si existen diferencias significativas en los niveles de comunicación padres-hijos y sus sub-escalas en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo según sexo, edad, grado escolar, tipo de gestión educativa y estructura familiar.</p>	<p>sexo, edad, grado escolar, tipo de gestión educativa y estructura familiar.</p>	<p>Comunicación asertiva u abierta (ítems 1,2,3,6,7,8,9,13,14,16,17)</p>
<p>Analizar la relación entre las dimensiones de la violencia escolar con las sub-escalas de la comunicación padres-hijos en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres</p>	<p>H₃: Existen relación específica entre las dimensiones de la violencia escolar con las sub-escalas de la comunicación padres-hijos en educandos del tercero de primaria al segundo de secundaria de tres instituciones educativas en San Bartolo.</p>	<p>Comunicación agresiva u ofensiva (ítems 5,12,18,19)</p>
		<p>Comunicación pasiva o evitativa (ítems 4, 10, 11, 15, 20)</p>

instituciones educativas en San
Bartolo.

Anexo 2: Protocolos de instrumentos de medición

TEST AVE

A continuación, aparecen situaciones de violencia y acoso que pueden ocurrirte en tu colegio. Indica cuántas veces te ocurren estas situaciones marcando la alternativa adecuada.

- Si no te ocurren nunca, marca la alternativa **Nunca.**
- Si te ocurren pocas veces, marca la alternativa **Pocas Veces**
- Si te ocurren muchas veces, marca la alternativa **Muchas Veces**

Ejemplo:

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
Me insultan.	1	2	3

SITUACIÓN	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
1 No me hablan.	1	2	3
2 Me ignoran, ni me miran.	1	2	3
3 Me ponen en ridículo ante los demás.	1	2	3
4 No me dejan hablar.	1	2	3
5 No me dejan jugar con ellas.	1	2	3
6 Me llaman por apodos.	1	2	3
7 Me amenazan para hacer cosas que yo no quiero.	1	2	3
8 Me obligan a hacer cosas que están mal.	1	2	3
9 Me tienen antipatía.	1	2	3
1 No me dejan participar.	1	2	3
0			
1 Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí.	1	2	3
1			
1 Me obligan a hacer cosas malas.	1	2	3
2			

13	Me obligan a darles mis cosas.	1	2	3
14	Rompen mis cosas a propósito.	1	2	3
15	Me esconden las cosas.	1	2	3
16	Roban mis cosas.	1	2	3
17	Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen.	1	2	3
18	Prohíben a otros que estén conmigo.	1	2	3
19	Me insultan.	1	2	3
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí.	1	2	3
21	No me dejan que hablen o relacione con otros.	1	2	3
22	Me impiden que juegue con otros.	1	2	3

	SITUACIÓN	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
23	Me empujan, me patean, jalan mis cabellos.	1	2	3
24	Me gritan.	1	2	3
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho.	1	2	3
26	Me critican por todo lo que hago.	1	2	3
27	Se ríen de mi cuando me equivoco.	1	2	3
28	Me amenazan.	1	2	3
29	Me pegan con objetos.	1	2	3
30	Cambian el significado de lo que digo.	1	2	3
31	Se meten conmigo para hacerme llorar.	1	2	3
32	Me imitan para burlarse de mí.	1	2	3
33	Se meten conmigo por mi forma de ser.	1	2	3
34	Me fastidian por mi forma de hablar.	1	2	3
35	Se meten conmigo por ser diferente.	1	2	3
36	Se burlan de mi apariencia física.	1	2	3
37	Van por ahí contando mentiras acerca de mí.	1	2	3
38	Procuran que les caiga mal a otros.	1	2	3
39	Me amenazan con pegarme.	1	2	3
40	Me esperan a la salida para meterse conmigo.	1	2	3
41	Me hacen gestos para darme miedo.	1	2	3
42	Me envían mensajes para amenazarme.	1	2	3

43	Me zarandean o empujan para intimidarme.	1	2	3
44	Se portan cruelmente conmigo.	1	2	3
45	Intentan que los profesores me castiguen.	1	2	3
46	Me desprecian.	1	2	3
47	Me amenazan con armas.	1	2	3
48	Amenazan con dañar a mi familia.	1	2	3
49	Intentan perjudicarme en todo.	1	2	3
50	Me odian sin razón.	1	2	3

ESCALA DE COMUNICACIÓN FAMILIAR

A continuación, encontrarás una lista de frases que describen la relación que tienes con **TU MAMÁ** y con **TU PAPÁ**. Piensa en cada una de las frases que describe la relación que tienes con ellos y marca la respuesta que consideres sea más adecuada para ti. Responde con sinceridad a cada frase según las siguientes alternativas:



	MI MAMÁ					MI PAPÁ				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
EJEMPLO: Me pregunta cómo me fue en el colegio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	MI MAMÁ					MI PAPÁ				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1 Puedo hablarle sobre de lo que pienso sin sentirme mal o incomodo/a.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2 Creo todo lo que me dice.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

13	Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	Intenta comprender mi punto de vista (mi forma de ver las cosas).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	Hay temas de los que prefiero no hablarle.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	Pienso que es fácil hablarle de los problemas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17	Puedo expresarle mis verdaderos pensamientos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18	Cuando hablamos me pongo de mal humor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19	Cuando se enoja conmigo, intenta ofenderme.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	En algunas ocasiones, no puedo decirle cómo me siento realmente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5