

Rocío Linares Martínez
(*Coordinadora*)

Revisiones de temáticas actuales
de la psicología

Revisiones de temáticas actuales de la psicología /
Rocío Linares Martínez (Coordinadora) -- Jaén : Universidad de Jaén,
UJA Editorial, 2026.
204 p. ; 17x24 cm - (Psicología ; 5)
ISBN 978-84-9159-736-0
1. Psicología I. Linares Martínez, Rocío, coord..II. Universidad de
Jaén. UJA Editorial ed.
316.4

Esta obra ha superado la fase previa de evaluación externa realizada por pares mediante el
sistema de doble ciego

COLECCIÓN: Psicología, 5

© Autoras/es
© Universidad de Jaén
Primera edición, marzo 2026
ISBN: 978-84-9159-736-0
ISBNe: 978-84-9159-737-7
Depósito Legal: J-101-2026

EDITA
Editorial Universidad de Jaén
Vicerrectorado de Proyección de la Cultura y Deporte
Campus Las Lagunillas, Edificio Biblioteca
23071 Jaén (España)
Teléfono 953 212 355
web: editorial.ujaen.es


editorial@ujaen.es

IMPRIME
Gráficas «La Paz» de Torredonjimeno, S. L.

Impreso en España/*Printed in Spain*

«Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede
ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro
Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o
hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra».

ÍNDICE

MODELOS EXPLICATIVOS DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL.....	9
María José Navas Martínez, María del Carmen Cano Lozano	
INCIVISMO LABORAL: UN RIESGO PSICOSOCIAL SILENCIOSO.....	49
Isabel Carmona Cobo, Enrique Barra Almagiá	
INFLUENCIA SOCIAL Y MANIPULACIÓN DE LA OPINIÓN PÚBLICA ONLINE: TÉCNICAS BASADAS EN LA EVIDENCIA PARA CONTRARRESTAR LA DESINFORMACIÓN Y LAS FAKE NEWS.....	71
Rosa Molina López, Yasmina Crespo Cobo, Ana Victoria Arias Orduña, Javier Rodríguez Árbol	
EL PAPEL DE LAS MEDIDAS NO LINEALES EN EL ESTUDIO DE LOS TRASTORNOS MENTALES GRAVES.....	101
Yasmina Crespo Cobo, Rosa Molina López	
IMPACTO DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL TRATAMIENTO DE LA DEPRESIÓN Y EL INCREMENTO DEL BIENESTAR EN PERSONAS MAYORES.....	129
Sergio López Linares, Nicolás Sánchez Álvarez, Ana García León	
INTERVENCIONES PARA LA MEJORA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN EN SÍNDROME DE DOWN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	159
Nieves Moyano Muñoz, M.ª del Mar Díaz Castela, Lucía González-Mendiondo Carmona	

CAPÍTULO 1

MODELOS EXPLICATIVOS DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

María José Navas Martínez* y María del Carmen Cano Lozano*

* Departamento de Psicología, Universidad de Jaén

RESUMEN

El comportamiento violento ha sido ampliamente estudiado, contando en la actualidad con numerosas teorías explicativas sobre el mismo. Comprender las variables que predisponen al origen de la violencia, junto con los procesos implicados en su desarrollo y persistencia es esencial para la prevención y abordaje de cualquier tipo de violencia. La violencia filio-parental o violencia que los hijos ejercen hacia sus progenitores, al igual que ocurre en otros tipos de violencia, requiere de formulaciones teóricas específicas. Sin embargo, hasta el momento, las teorías específicas sobre este tipo de violencia son escasas por lo que se ha recurrido también a teorías generales sobre la violencia para su explicación. A partir de una revisión de la literatura, en este capítulo se describen las principales teorías explicativas de la aparición, desarrollo y mantenimiento de la violencia filio-parental. Se distingue entre las aproximaciones generales, donde destaca la teoría del aprendizaje social y los modelos de coerción recíproca y del procesamiento de la información social, y las aproximaciones específicas, donde destacan cuatro modelos: integrador, sistémico-sintomático, ecológico anidado y procesual. Asimismo, se evalúan las evidencias empíricas de cada uno de estos modelos que permiten identificar los factores y mecanismos implicados en este tipo de violencia. Los hallazgos respaldan las propuestas teóricas y sugieren que la violencia filio-parental es un fenómeno multicausal y multidimensional que

surge a partir de una compleja interacción entre factores individuales, familiares y contextuales, por lo que se plantea la necesidad de un enfoque teórico integrador en la investigación de este tipo de violencia.

Palabras clave: violencia filio-parental, modelos explicativos, teorías psicosociales, teorías integrativas, teorías sistémicas, teorías ecológicas, evidencias empíricas.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia filio-parental, o violencia que los hijos o hijas ejercen hacia sus progenitores (en adelante VFP), es un complejo fenómeno multicausal y multidimensional (p. ej., Cano-Lozano *et al.*, 2023; Loinaz *et al.*, 2020; Navas-Martínez *et al.*, 2025; Simmons *et al.*, 2018). A lo largo de este capítulo se revisan las principales teorías generales y específicas que explican el origen, desarrollo y mantenimiento de la VFP, señalando además algunas de las evidencias encontradas para cada una de ellas.

Las adaptaciones de los modelos teóricos generales de la conducta violenta a la VFP han proporcionado datos relevantes sobre el fenómeno. De hecho, una reciente revisión sistemática sobre la VFP muestra que la mayor parte de los estudios emplean teorías psicológicas, en especial aquellas que siguen corrientes psicosociales y, particularmente, cognitivo-conductuales, además de teorías integrativas, sistémicas y ecológicas (Arias-Rivera e Hidalgo, 2020). Pese a la diversidad de enfoques, algunos modelos generales han sido especialmente utilizados en el estudio de la VFP (ver Tabla 1).

Por otro lado, son escasas las teorías formuladas específicamente para explicar la VFP. La razón principal de este aspecto podría radicar en el tardío interés en el estudio de la VFP, posiblemente porque este tipo de violencia se da en un contexto en el que permanece oculta. En este sentido, las formulaciones de modelos específicos de la VFP se han basado en aproximaciones teóricas del ámbito de la violencia familiar y de la conducta delictiva en general (ver Tabla 1). Los modelos específicos de la VFP pueden categorizarse bajo dos enfoques complementarios, el ecológico y el sistémico (Arias-Rivera e Hidalgo, 2020). La principal fortaleza de la perspectiva ecológica es el análisis de numerosas variables con múltiples niveles de influencia, análisis que, junto con la perspectiva sistémica centrada en las dinámicas que contribuyen al origen y mantenimiento de la VFP, proporcionarían una visión general e integrada del fenómeno.

Tabla 1. Principales modelos explicativos de la violencia filio-parental.

	Modelo teórico	Descripción
Modelos generales	Teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973)	La conducta agresiva se adquiere por modelado y refuerzo a través de tres mecanismos: origen (observación y experiencia directa), instigación y mantenimiento.
	Modelo de coerción recíproca (Patterson, 1980)	Establece una serie de fases en el desarrollo de la conducta antisocial, cuyo origen se sitúa en la interacción coercitiva entre progenitor/a e hijo/a.
	Modelo del procesamiento de información social (Dodge, 1986)	Establece una serie de etapas en el origen de la agresión, la cual tendría lugar a través de un procesamiento sociocognitivo inadecuado e influenciado por experiencias pasadas.
	Modelo integrador (Agnew y Huguley, 1989)	Combina factores de las teorías sobre violencia familiar (p. ej., aislamiento social, diferencias de poder, estrés, abuso de sustancias, exposición a la violencia) y sobre delincuencia juvenil.
Modelos específicos	Modelo sistémico-sintomático (Micucci, 1995)	Explica el desarrollo de la violencia filio-parental en el sistema familiar a través del patrón relacional que tiene lugar dentro de un ciclo de cinco fases al que denomina ciclo sintomático.
	Modelo ecológico anidado (Cottrell y Monk, 2004)	Propone que factores individuales, familiares, sociales y culturales interactúan en el origen de la violencia filio-parental.
	Modelo procesual (Llamazares <i>et al.</i> , 2013)	Considera que los factores de riesgo y protección influyen de manera desigual, actuando como estresores, mediadores o moderadores de la violencia filio-parental.

Nota. Elaboración propia.

2. MODELOS GENERALES DE LA CONDUCTA VIOLENTA

En cuanto a las teorías generales de la violencia, destacan las aproximaciones basadas en el aprendizaje social, los círculos coercitivos y la cognición social, siendo la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973), el modelo de coerción recíproca (Patterson, 1980) y el modelo del procesamiento de la información social

(Dodge, 1986) los que mayor evidencia acumulan en el campo de la VFP, teorías que se describen a continuación.

2.1. Teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973)

A través de la teoría social cognitiva (Bandura, 1973, 1987), Bandura fue una de las primeras figuras en poner el foco de atención en lo social a la hora de explicar la conducta humana, especialmente la conducta agresiva en adolescentes, con su primer trabajo titulado “Agresión adolescente” (Bandura y Walters, 1959). Los niños no nacen con una predisposición innata a comportarse de manera violenta, sino que la violencia se aprende por observación o por experiencia directa mediante un complejo proceso en el que intervienen diversas condiciones biológicas, psicológicas y ambientales relacionadas recíprocamente entre sí (Bandura y Ribes, 1975). Las dos premisas básicas de la teoría del aprendizaje social radican en que la conducta humana es el producto de un proceso de aprendizaje y que en dicho proceso tiene lugar el denominado determinismo recíproco que caracteriza la interacción persona-conducta-ambiente (Bandura, 1973). Esto es, la conducta se aprende por la reciprocidad que se da entre los factores biológicos, la experiencia directa y el aprendizaje observacional de la persona. En este mecanismo destaca el papel de la observación del medio como el principal determinante en el aprendizaje de la conducta, al actuar como un nexo de unión entre la persona y el ambiente. A esto se le conoce como aprendizaje vicario u observacional (Bandura, 1973, 1987) que, en el contexto de la violencia, tiene como resultado el modelado o la imitación del comportamiento agresivo que ha sido observado (Akers, 1997, 2006). El aprendizaje observacional ocupa un lugar predominante en la teoría de Bandura, quien dedica gran parte de sus aportaciones a explicar cómo tiene lugar, aunque sin olvidar el papel que ejerce el aprendizaje por experiencia directa. Este tipo de aprendizaje estaría especialmente vinculado con los refuerzos positivos y negativos del condicionamiento clásico y operante (Bandura, 1973, 1987).

De una manera más específica, esta teoría propone que la adquisición de una conducta se produce a través de “las influencias del modelamiento y del reforzamiento” que “operan conjuntamente en el aprendizaje social de la agresión” (Bandura y Ribes, 1975: 319). Una vez adquiridas, las conductas violentas se mantienen por las consecuencias positivas que desencadena su emisión (Bandura, 1973). Concretamente la teoría diferencia tres mecanismos involucrados en el aprendizaje social de la agresión: los que la originan, los que la instigan y los que la mantienen.

A) Mecanismos que originan la agresión

Estos mecanismos son el aprendizaje por observación y el aprendizaje por experiencia directa.

Aprendizaje vicario o por observación. Según la teoría, para que un niño aprenda una conducta agresiva a través de modelamiento, dicha conducta debe, en primer lugar, presentarse con frecuencia en el contexto en el que se desarrolla el niño y, en segundo lugar, llevarse a cabo por parte de un modelo relevante en la vida del niño. Relacionado con estas dos cuestiones destaca la influencia del hogar y de la familia en la adquisición y desarrollo de la violencia. Por un lado, el hogar supone el contexto en el que generalmente los menores pasan más tiempo, por lo que, si en dicho contexto se producen situaciones de violencia, los niños están frecuentemente expuestos a la violencia. Por otro lado, la familia y, en especial los progenitores, son las principales figuras de referencia de los niños, por lo que, si los progenitores tienen comportamientos violentos, el niño tiene acceso a modelos relevantes de los que aprende cómo comportarse. Las influencias de los modelos de los medios de comunicación o simbólicos que se observan de manera gráfica o verbal también tienen un papel relevante en la adquisición de la conducta violenta (Clemente, 2005). Sin embargo, para que la conducta violenta se aprenda por modelado, no es suficiente con que la violencia aparezca en el entorno del menor y provenga de modelos relevantes. Una vez se dan estas condiciones, Bandura establece cuatro pasos en el proceso de modelado que corresponden con cuatro procesos psicológicos básicos: atención, retención, reproducción y motivación (Bandura, 1987).

La *atención*. Para aprender conductas violentas es necesario prestar atención. No todas las conductas que observamos captan nuestra atención por igual, sino que tendemos a reproducir aquellas que nos resultan atractivas, ya sea por los efectos que ocasionan o por la persona que realiza la conducta. En esta línea, el proceso de atención parece estar estrechamente relacionado con las propiedades del modelo; si el modelo, además de atractivo, nos parece competente en lo que está haciendo, creemos que es similar a nosotros o tiene un valor afectivo, su conducta violenta captará nuestra atención.

La *retención*. Una vez hemos observado y prestado atención a una conducta violenta, debemos ser capaces de almacenarla en nuestra memoria en forma de representación mental y recordarla posteriormente. El proceso de retención asegura que dicha conducta violenta se retiene en la memoria para que pueda ser evocada posteriormente en nuestra imaginación en

forma de imágenes que serán recuperables en presencia del estímulo que desencadenó la conducta aprendida.

La reproducción. El siguiente paso será tener la capacidad para reproducir la conducta violenta (imitarla). Un aspecto importante según la teoría es que nuestra habilidad para imitar mejora con la práctica de la conducta. La reproducción de una conducta violenta modelada tiene lugar cuando nuestra propia conducta se organiza en consonancia con la conducta que nos sirvió de modelo.

La motivación. La última fase del proceso de modelado es la motivación. Es decir, imitaremos una conducta violenta en la medida en que tengamos buenas razones para hacerlo. Bandura establece una serie de motivos tanto positivos como negativos. En este sentido, si la conducta observada tiene consecuencias positivas o valiosas para nosotros (refuerzos), tendremos motivos para imitarla, mientras que si tiene consecuencias negativas (castigos) o carece de gratificación, tendremos motivos para no imitarla.

Aprendizaje directo. El aprendizaje por observación tiene un importante componente cognitivo que es el que permite la asimilación interna de estrategias y patrones conductuales. Sin embargo, es la experiencia directa la que permite poner en práctica lo aprendido (Garrido *et al.*, 2001; Mohamed-Mohan *et al.*, 2011), aspecto que, según Bandura (1973), resalta la diferencia entre el aprendizaje de una conducta y su ejecución. Esto explica que en muchas ocasiones las personas no llevan a cabo todas las conductas que aprenden. En el contexto de la violencia, el aprendizaje directo o por experiencia directa es el que se produce a través de los efectos positivos y negativos de las propias conductas violentas. En concreto, la experiencia directa del niño con la violencia genera consecuencias en su ambiente en forma de recompensas y de castigos, que son los que hacen que la conducta violenta se instaure en el repertorio conductual del niño (Bandura, 1987). Para Bandura, tanto el aprendizaje vicario como el directo actúan de manera conjunta, ya que gran parte de las conductas se aprenderían por observación y se perfeccionarían a través de la práctica reforzada.

B) Mecanismos que instigan la agresión

Para Bandura (1987), la simple exposición a modelos agresivos tiene un efecto instigador, aunque hay además otros procesos implicados en la instigación de la agresión: modelamiento, tratamiento aversivo, consecuencias anticipadas y control instruccional.

Modelamiento. Distintas funciones relacionadas con el modelado actúan como instigadores de la agresión. La función discriminativa de la

agresión consiste en asociar el modelo con consecuencias reforzantes. La función desinhibitoria ocurre cuando el modelo justifica la agresión como socialmente legítima y la función emocional se produce cuando la activación emocional que produce el modelo intensifica el estímulo observado.

Tratamiento aversivo. Experimentar frustración, estrés, ataques físicos, amenazas, insultos, perder un reforzador o ver limitadas las opciones de alcanzar una meta son acontecimientos aversivos que funcionan como instigadores de la agresión.

Consecuencias anticipadas. Las expectativas de reforzamiento consisten en anticipar las recompensas que podrían aparecer tras emitir la conducta agresiva.

Control instruccional. Consiste en recibir una orden para emitir una conducta violenta. Si se obedece la orden y la conducta se lleva a cabo se obtendrá una recompensa, mientras que si no se obedece y la conducta no se lleva a cabo se obtendrá un castigo.

C) Mecanismos que mantienen la agresión

La conducta agresiva se mantiene en el tiempo por las consecuencias positivas que produce su ejecución, siendo los reforzadores los mecanismos implicados en este caso. Se distinguen, en primer lugar, los *reforzadores externos directos*, que serían las recompensas materiales/sociales o la retirada de estímulos aversivos como el castigo. En segundo lugar, los *reforzadores vicarios*, referidos a la observación de recompensas y castigos que obtienen otros. En tercer lugar, los *autorreforzadores*, que serían las recompensas y los castigos otorgados por uno mismo, y, en último lugar, los *neutralizadores del autocastigo*. Estos últimos no promueven directamente la agresión como sí lo hacen los anteriores tipos de reforzadores, sino que la facilitan al disminuir el sentimiento de culpa y las conductas prosociales (Bandura et al., 1996). Dentro de estos se incluyen las comparaciones de la conducta agresiva con otras de mayor gravedad, la justificación de la agresión por valores morales, el desplazamiento de la responsabilidad hacia la persona que ha ordenado la agresión, la difusión de la responsabilidad haciéndola compartida con otros, la deshumanización o la atribución de la culpa a las víctimas y la desensibilización gradual de la agresión por la exposición repetida a la misma. Teniendo en cuenta estos mecanismos, Bandura y Walters (1982) afirman que la conducta se mantiene en el tiempo dependiendo del tipo de refuerzo que esté asociado a tal conducta. Por tanto, las condiciones en torno a la ejecución de conducta agresiva desempeñan un rol principal en su mantenimiento, pero también permiten la modificación de la conducta

agresiva a través de la alteración de los efectos positivos que producen en la persona.

Evidencias empíricas

La teoría del aprendizaje social ha sido una de las más frecuentemente utilizadas para explicar los efectos de la exposición a la violencia en el origen, desarrollo y mantenimiento de la VFP. Los resultados basados en esta teoría constituyen el marco de referencia para la formulación de la hipótesis de la bidireccionalidad de la violencia, hipótesis que, bajo el contexto de la transmisión intergeneracional de la violencia, proporciona una explicación específica de la VFP (p. ej., Ibabe *et al.*, 2007; McCloskey y Lichter, 2003). En concreto, la VFP sería el resultado de una historia previa de violencia en el contexto familiar, de modo que los niños y las niñas que experimentan violencia por parte de sus progenitores ejercerán violencia hacia estos en el mismo contexto en el que la han aprendido y como consecuencia de tal victimización. Esta dinámica es transmitida de una generación a otra.

En la actualidad, la victimización en el hogar se ha identificado como uno de los principales factores de riesgo de la VFP, y más específicamente, la victimización familiar directa, o la violencia que experimenta el o la adolescente por parte de sus progenitores, y la victimización familiar vicaria, o la violencia observada entre los progenitores (p. ej., Beckmann *et al.*, 2021; Cano-Lozano *et al.*, 2021, 2024; Contreras *et al.*, 2020; Del Hoyo-Bilbao *et al.*, 2020; Ibabe *et al.*, 2020; Izaguirre y Calvete, 2017; Junco-Guerrero *et al.*, 2022; Lyons *et al.*, 2015; Margolin y Baucom, 2014; Navas-Martínez y Cano-Lozano, 2022a, 2022b; Pagani *et al.*, 2004, 2009; Simmons *et al.*, 2020). En concreto, se ha señalado que la probabilidad de la VFP aumenta en más de un 70 % en los niños que han experimentado ambos tipos de victimización en comparación con aquellos que no los han experimentado (Gallego *et al.*, 2019). Asimismo, se estima que entre el 32,5 % y el 80 % de los y las adolescentes que ejercen VFP han estado expuestos o han sido víctimas directas de violencia familiar (Browne y Hamilton, 1998; Navas-Martínez y Cano-Lozano, 2022b; Routt y Anderson, 2011). Otros estudios muestran que las experiencias de victimización en el hogar parecen ser más frecuentes en los chicos con delito de VFP frente a aquellos con otros delitos (Contreras y Cano-Lozano, 2016a). Relacionado con esto último destacan también los hallazgos que sugieren que la victimización familiar puede estar relacionada con un patrón de la VFP más grave y duradero en el tiempo (p. ej., Cornell y Gelles, 1982; Ibabe *et al.*, 2013a). Estas evidencias sugieren que los y las adolescentes que ejercen VFP podrían haber aprendido este patrón conductual por la influencia conjunta del modelamiento y reforzamiento del patrón violento al que han sido expuestos en el hogar (Bandura y Ribes, 1975). Sin embargo, la relación entre

la victimización familiar y la VFP parece involucrar otros procesos además del aprendizaje social, como se expondrá más adelante.

2.2. Modelo de coerción recíproca (Patterson, 1980)

El modelo de coerción recíproca de Patterson (Patterson, 1980, 1982) es una teoría que, basándose en los fundamentos teóricos del aprendizaje social, se centra en explicar el desarrollo de la conducta antisocial a partir de la dinámica familiar y el proceso de socialización parental. Esta teoría destaca por ser una de las primeras en proponer un modelo de la agresión centrado en la interacción progenitores-hijos.

La teoría aporta fundamentalmente cinco contribuciones relevantes. Patterson en su teoría inicial (1980, 1982) afirma que la conducta antisocial se aprende desde la primera infancia hasta la edad adulta mediante el reforzamiento de las interacciones coercitivas que se dan entre progenitores e hijos a lo largo del tiempo. Más específicamente, propone una serie de etapas secuenciales del desarrollo de la conducta antisocial que, según la propuesta, sería lineal. Posteriormente se añade al modelo la influencia de un mayor número de factores familiares y contextuales que podrían ser determinantes en el desarrollo de la conducta antisocial (Patterson *et al.*, 1989). También se considera el proceso de escalada coercitivo de la violencia y se informa acerca de la posibilidad de bloquear dicho proceso (Patterson, 2002). Estas aportaciones, junto con la propuesta inicial, sirvieron entre otras cosas para que autores como Eckstein (2004), Omer (2004) o Aroca-Montolío (2010) desarrollaran el ciclo de la VFP. Finalmente, los hallazgos hacen que la teoría se reformule para otorgar un papel relevante a los procesos cognitivos y emocionales (Granic y Patterson, 2006). A continuación, se detallan los aspectos teóricos más relevantes del modelo de coerción recíproca siguiendo el orden mencionado.

A) Primeras contribuciones

La conducta antisocial en la infancia y adolescencia puede llevar a la conducta violenta y también a la conducta delictiva en etapas posteriores (Kazdin y Buela-Casal, 1994). Patterson se centra en explicar el origen de la conducta antisocial, que la sitúa en la primera infancia. Identifica dos mecanismos implicados en su origen: la ineficacia parental y el reforzamiento positivo y negativo que existe en las interacciones entre progenitores e hijos, interacciones que acaban adoptando una dinámica coercitiva. A continuación, tendría lugar el desarrollo de la conducta antisocial que Patterson *et al.* (1989) organizan en torno a las siguientes fases.

Fase 1: Primera infancia. El factor con mayor peso en todo el proceso es la disciplina parental, al ser el primer facilitador de los problemas de conducta en el niño y del desarrollo de un patrón relacional basado en la coerción. El tipo de disciplina que se contempla desde el modelo incluye tanto la ausencia de supervisión/participación parental en las actividades del hijo como la existencia de castigos corporales y violencia familiar. El proceso coercitivo tiene lugar ante interacciones del siguiente tipo: (1) los hijos reaccionan de manera hostil y consiguen que los progenitores cesen en las demandas que generan la hostilidad en el hijo, finalizando de esta manera el conflicto (Patterson, 1980, 1982); (2) la reacción hostil del hijo provoca una respuesta también hostil en los progenitores, lo que, unido a las ineficaces prácticas parentales hace que el hijo aprenda estrategias de manipulación para conseguir lo que quiere, que también puede ser evitar un castigo. Esto da paso a una escalada de la violencia (Aroca-Montolío, 2010; Eckstein, 2004; Omer, 2004; Patterson, 1980, 1982). Dicha escalada existiría porque, según la teoría, los hijos obtienen un refuerzo positivo al observar que gracias a sus conductas hostiles o violentas va cesando la hostilidad de los progenitores. Mientras tanto, los progenitores obtienen un refuerzo negativo al observar que dejar de ser hostil con sus hijos lleva a que estos también cesen en su hostilidad (Carrasco y González, 2006; Patterson, 1982; Patterson *et al.*, 1989). Estos episodios coercitivos se producen repetidamente en el tiempo retroalimentando la ineficacia parental y perfeccionando las acciones para la obtención de reforzadores desde ambas partes.

Fase 2: Infancia media. En este momento evolutivo, el niño ha aprendido patrones de interacción coercitiva que extenderá al resto de contextos sociales. Este modo de reaccionar se convierte en un mecanismo de afrontamiento ante situaciones novedosas y tiene efectos negativos a nivel relacional y académico. Concretamente, en esta fase el niño puede experimentar el rechazo de sus compañeros/as a su modo de actuar y también un deterioro en el rendimiento académico por no haber interiorizado el cumplimiento de normas durante la infancia a raíz de las interacciones coercitivas (Carrasco y González, 2006; Patterson, 1980, 1982; Patterson *et al.*, 1989).

Fase 3: Infancia tardía y adolescencia. Las experiencias de rechazo social y fracaso académico vividas en la infancia media tienen en esta fase una serie de consecuencias perjudiciales que pueden potenciar la conducta antisocial del chico. Concretamente, aumenta la probabilidad de pertenecer a grupos de iguales conflictivos, de incurrir en conductas dañinas como el consumo de drogas y de mayor fracaso académico (Dodge y Pettit, 2003; Patterson, 1982; Patterson *et al.*, 1989).

Fase 4: Edad adulta. En esta etapa se evidencian los efectos de las experiencias de la infancia y adolescencia, por ejemplo, en la dificultad para mantener un empleo o en la comisión de violencia o delitos, reflejando grandes dificultades de adaptación social que pueden llevar al desarrollo de una carrera antisocial y al mantenimiento permanente de la misma (Dodge y Pettit, 2003; Patterson, 1982; Patterson *et al.*, 1989).

B) Contribuciones y reformulaciones posteriores

El modelo de coerción recíproca destaca que el momento evolutivo en el que surgen los problemas de conducta es clave para establecer un pronóstico (Patterson *et al.*, 1989; Webster-Stratton, 1990). En concreto, se propone que cuanto antes aparezcan estos problemas, peor será el pronóstico. Esto se debe a que, en la primera infancia, los procesos coercitivos tienden a consolidarse con el tiempo, lo que favorece la cronificación de la conducta antisocial. Por el contrario, cuando estos procesos comienzan en la adolescencia, el pronóstico es más favorable. Según el modelo, en esta etapa, factores como el consumo de sustancias o el estrés parental adquieren mayor relevancia en el desarrollo de la conducta antisocial, pero como estos factores son más susceptibles de intervención, es posible actuar sobre ellos (p. ej., reduciendo el estrés en los progenitores) lo que mejora las posibilidades de prevenir o reducir la conducta antisocial (Dodge y Pettit, 2003; Webster-Stratton, 1990). En consecuencia, el pronóstico sería más favorable en esta etapa.

Se incorporan al modelo diversos factores que, para Patterson *et al.* (1989), serían determinantes en el desarrollo de la conducta antisocial. Por un lado, se incluyen características parentales adicionales, entre las cuales destaca la presencia de comportamientos antisociales en los progenitores. Por otro, se integran factores individuales, como la impulsividad y la baja capacidad de regulación emocional, y factores contextuales, tales como ingresos familiares reducidos, vecindarios desfavorables, conflictos conyugales o divorcios. La presencia de estos factores puede favorecer dinámicas familiares inadecuadas, las cuales finalmente conducen al desarrollo de conductas antisociales en la niñez. Este planteamiento teórico encuentra respaldo en estudios que evidencian que las prácticas coercitivas de los progenitores predicen, a corto plazo, la violencia en diversos contextos sociales (Dodge *et al.*, 1990) y, a largo plazo, la comisión de delitos violentos y criminales (Farrington, 1991).

Por otro lado, Patterson (2002) sugirió y amplió el concepto de proceso de escalada coercitiva, el cual sigue siendo de utilidad a día de hoy (Aroca-Montolío, 2010; Molla-Esparza y Aroca-Montolío, 2018). Además, pun-

tualizó que a través del entrenamiento de estrategias parentales adecuadas sería posible detener el proceso coercitivo en cualquier etapa (Patterson, 2002). Finalmente, en la reformulación más reciente (Granic y Patterson, 2006) se reconoce el papel fundamental de los factores emocionales y cognitivos en los procesos de coerción recíproca, proponiendo además que los distintos elementos interactúan de forma cíclica. Cabe destacar que, en las distintas reformulaciones de la teoría, la disciplina parental conserva su relevancia central, al ser identificada como el principal factor implicado en el desarrollo de la conducta antisocial.

Evidencias empíricas

Este modelo ha sido utilizado como referencia por la investigación empírica sobre la VFP (p. ej., Boxer *et al.*, 2009; Contreras y Cano-Lozano, 2014; Ibabe *et al.*, 2013a, 2013b; Pagani *et al.*, 2004, 2009), aunque de manera complementaria a otras teorías como la del aprendizaje social (Bandura, 1973). Diversas revisiones sugieren la existencia de una relación entre el uso de prácticas de crianza coercitivas, como el castigo corporal, y la violencia de los adolescentes hacia sus progenitores (Straus, 1991; Ulman y Straus, 2003), prácticas que aumentan el riesgo de la VFP hacia madres (Pagani *et al.*, 2004) y padres (Pagani *et al.*, 2009). Los estudios longitudinales de Pagani *et al.* (2004, 2009) señalan que los hijos que durante su infancia mostraron un comportamiento agresivo crónico, asociado con las prácticas parentales coercitivas, tuvieron un riesgo significativamente mayor de ejercer VFP durante la adolescencia comparados con los que no mostraron un comportamiento agresivo durante la infancia. En este sentido, Pagani *et al.* (2004, 2009) argumentan que los niños que más se implican en la agresión durante la infancia suelen ser más difíciles de corregir, poner límites u obtener cooperación en el contexto de la crianza. Esto resaltaría que el problema no está exclusivamente en las prácticas empleadas por los progenitores durante la crianza, sino que las reacciones y la actitud del niño también condicionan este proceso (Aroca-Montolío, 2010).

Además de las prácticas parentales específicas de castigo corporal y agresión psicológica (Cano-Lozano *et al.*, 2022; Del Hoyo-Bilbao *et al.*, 2020; Pagani *et al.*, 2004, 2009), en la literatura destaca el papel de otras variables relacionadas con las habilidades parentales como importantes factores de riesgo de la VFP. Ejemplos de ello pueden ser la ineficacia en la disciplina parental (Calvete, *et al.*, 2015b; Cano-Lozano *et al.*, 2022; Del Hoyo-Bilbao *et al.*, 2020; Eckstein, 2004; Holt, 2011; Tew y Nixon, 2010), los bajos niveles de control y supervisión (Cottrell y Monk, 2004; Eckstein, 2004; Pagani *et al.*, 2003), el estrés parental (Cano-Lozano *et al.*, 2022; Condry y Miles, 2014; Cottrell y Monk, 2004; Del Hoyo-Bilbao *et al.*, 2020) o la impulsividad parental (Cano-Lozano *et al.*, 2022; Del