

# TIPICA

## Boletín Electrónico de Salud Escolar

Volumen 3, Número 1, Enero – Junio de 2007

### Influencia de las Características Familiares en la Percepción de los Conflictos de Convivencia Escolar

Adolfo J. Cangas<sup>1</sup>,  
José J. Gázquez, M. Carmen Pérez Fuentes,  
Petra Moldes y Carmen Rubio

Universidad de Almería, Centro de Formación del Profesorado de Almería, España

Este artículo es una versión electrónica, localizada en la World Wide Web:

[http://www.tipica.org/pdf/cangas\\_caracteristicas\\_familiares\\_y\\_conflictos\\_de\\_convivencia\\_escolar.pdf](http://www.tipica.org/pdf/cangas_caracteristicas_familiares_y_conflictos_de_convivencia_escolar.pdf)

TIPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar es una publicación electrónica cuya meta es fomentar la producción teórica, metodológica y técnica en torno al tema de la salud escolar. Publicado en el 2007.

TIPICA  
Boletín Electrónico de Salud Escolar



Descargado de: [www.tipica.org](http://www.tipica.org)

---

<sup>1</sup> Correspondencia

Adolfo J. Cangas  
Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico  
Universidad de Almería  
04120 Almería  
E-mail: [ajcangas@ual.es](mailto:ajcangas@ual.es)

Nota:

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación financiado por la Comisión de Educación y Cultura. Unión Europea (Ref. 112569-CP-1-2003-1-ES-COMENIUS-C21).

## Influencia de las Características Familiares en la Percepción de los Conflictos de Convivencia Escolar

### Introducción

Muy a menudo nos hacemos eco de problemas de convivencia existentes hoy en día en los centros escolares. La familia, en este sentido, no sólo es una agente que "sufrir" esta situación sino que igualmente influye e incide en este tipo de problemas. De hecho, posee un protagonismo especial, como grupo de socialización y de prevención de los problemas de convivencia escolar (Smith, Schneider, Smith y Ananiadou, 2004<sup>2</sup>; Zabalza, 2001<sup>3</sup>). Manifestaciones tan comunes dentro de la unidad familiar como "tienes que aprender a defenderte de los demás" o "has de devolver el golpe si te pegan", llevan a los niños a solucionar de forma agresiva los diferentes problemas interpersonales con los que se encuentran, poniendo en práctica este tipo de conductas, incluso cuando no son atacados (Berkowitz, 1996<sup>4</sup>; Fernández, 1999<sup>5</sup>). Igualmente, la familia es el primer ámbito de desarrollo de la personalidad de los niños; en ella, es donde se les debe de enseñar a solucionar los conflictos y a comportarse socialmente de un modo adecuado (Loeber y Dishion, 1983<sup>6</sup>; Moldes y Cangas, 2006<sup>7</sup>; Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989<sup>8</sup>; Smith y Myron-Wilson, 1998<sup>9</sup>).

Es así como la mayor parte de los programas de intervención o prevención de la violencia contemplan la intervención con la familia (Smith *et al.*, 2004, Op Cit.). En ellos, no sólo se pretende establecer los cauces para la consecución de un adecuado clima escolar, sino que también se hace referencia a cómo paliar las consecuencias negativas que la violencia escolar genera en las víctimas. En ambos aspectos, padres y maestros

toman protagonismo, siendo fundamental una relación positiva, no sólo entre ellos, sino entre la víctima y ambos agentes, padre y/o madre (Baldry, 2004<sup>10</sup>) y maestros (Rigby, 2000<sup>11</sup>).

De este modo, familia y escuela poseen responsabilidades compartidas de cara a la educación y desarrollo de las personas, por lo que se hace imprescindible la relación y comunicación entre ambos agentes (Ballesteros, 1995<sup>12</sup>; Vila, 1998<sup>13</sup>), observándose cómo la influencia positiva de dicha interacción mejora en general el clima escolar (Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2005<sup>14</sup>).

Sin embargo, a pesar de la importancia subrayada y demostrada de los padres en este fenómeno, son escasos los estudios que analizan y/o estudian su opinión y visión al respecto (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno, 2005<sup>15</sup>; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002<sup>16</sup>). En este sentido, el presente estudio pretende ahondar no sólo la implicación de las familias respecto a la labor de la escuela, sino también cómo pueden influir estas características en la percepción y nivel de afectación mostrado acerca de las diversas conductas que irrumpen en la consecución de un adecuado clima de convivencia escolar.

<sup>2</sup> Smith, J.D., Schneider, H., Smith, P.K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.

<sup>3</sup> Zabalza, M.A. (2001). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

<sup>4</sup> Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

<sup>5</sup> Fernández, I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.

<sup>6</sup> Loeber, R. & Dishion, T.J. (1984). Boys who fight at home and school. Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 759-768.

<sup>7</sup> Moldes, P. & Cangas, A.J. (2006). Habla con tus hijos. Claves para mejorar las relaciones entre padres e hijos. Málaga: Arguval

<sup>8</sup> Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-355.

<sup>9</sup> Smith, P.K. & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and School Bullying. *Journal of Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.

<sup>10</sup> Baldry, A. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343-355.

<sup>11</sup> Rigby, K. (2000). Effects of peer victimisation in schools and perceived social support on adolescence well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.

<sup>12</sup> Ballesteros, M.A. (1995). Necesidad de la participación de la familia en la escuela. En LLorent V. *Familia, Comunicación y Educación*, Sevilla: KRONOS.

<sup>13</sup> Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Cuadernos de educación. Universidad de Barcelona: Horsori.

<sup>14</sup> Fekkes, M., Pijpers, F.I.M. & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.

<sup>15</sup> Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A. & Pérez-Moreno, P.J. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.

<sup>16</sup> Stevens, V., Bourdeaudhuij, I. de & Van Oost, P. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.

**Método**

cuales 389 pertenecían a España, 245 a Hungría, 140 a la República Checa y 114 a Austria. Las características sociodescriptivas de la muestra se encuentran detalladas en la Tabla 1.

**Participantes**

La muestra estuvo compuesta por un total de 888 familias de cuatro países europeos, de las

Tabla 1. Características sociodescriptivas de las familias

		Total		España		Hungría		Rep. Checa		Austria		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Número de Hijos	Uno	81	9,2%	29	7,5%	5	2,1%	34	24,6%	13	11,4%	
	Dos	353	40,1%	219	56,3%	11	4,6%	77	55,8%	46	40,4%	
	Tres	325	36,9%	100	25,7%	177	73,8%	19	13,8%	29	25,4%	
	Cuatro o más	122	13,8%	41	10,5%	47	19,6%	8	5,8%	26	22,8%	
Tipos de estudios de los padres	Sin estudios	Padre/Tutor	47	5,4%	36	9,5%	3	1,2%	-	-	8	7,4%
		Madre/Tutora	87	9,9%	32	8,3%	45	18,4%	-	-	10	9,1%
	Primarios	Padre/Tutor	265	30,6%	190	50%	25	10,2%	18	13,3%	32	29,6%
		Madre/Tutora	290	33%	207	53,5%	30	12,3%	15	10,9%	38	34,5%
	Secundarios o FP	Padre/Tutor	423	48,8%	107	28,2%	160	65,6%	95	70,4%	61	56,5%
		Madre/Tutora	393	44,7%	102	26,4%	147	60,2%	90	65,2%	54	49,1%
	Universitarios	Padre/Tutor	132	15,2%	47	12,4%	56	23%	22	16,3%	7	6,5%
		Madre/Tutora	109	12,4%	46	11,9%	22	9%	33	23,9%	8	7,3%
Situación laboral de los padres / tutores	Trabaja	Padre/Tutor	185	21%	132	34,3%	13	5,3%	14	10,1%	26	23,6%
		Madre/Tutora	233	26,5%	21	5,5%	186	75,9%	12	8,6%	13	11,8%
	Trabajan los dos	440	50,1%	224	58,2%	45	18,4%	111	79,9%	61	55,5%	
	En paro o jubilados	21	2,4%	8	2,1%	1	.4%	2	1,4%	10	9,1%	
Personas que componen la unidad familiar	1 persona	29	3,3%	2	.5%	26	10,6%	-	-	1	.9%	
	2 personas	179	20,2%	7	1,8%	153	62,4%	11	7,9%	8	7,1%	
	3 personas	141	15,9%	42	10,8%	50	20,4%	33	23,6%	16	14,3%	
	4 personas o más	537	60,6%	338	86,9%	16	6,5%	96	68,6%	87	77,7%	

**Instrumentos**

- *Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar* (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno, 2005, Op Cit.). Se trata de un cuestionario autoaplicado que consta de 26 ítems con cuatro alternativas de respuesta ("Nunca, A veces, Muy a menudo, Casi siempre"). Está formado por dos subescalas compuestas por 13 ítems cada una. Para el presente estudio, hemos utilizado la primera de ellas en que se pide a los familiares que valoren la prevalencia de situaciones que afectan negativamente a la convivencia escolar en los centros educativos de sus hijos. Consta de dos dimensiones: la primera (Factor 1) hace referencia a los conflictos "comunes o leves" de convivencia y tendría que ver con insultos, peleas, desmotivación entre los/as alumnos/as, enfrentamientos entre alumnos y profesores, falta de normas claras, malas palabras, grupos que no se llevan bien, niños/as no integrados/as, que los profesores van cada uno a lo suyo y que los que los/as alumnos/as piensen que éstos no los/as entienden; la segunda dimensión (Factor 2) hace referencia a problemas más

"graves" relacionados con consumo o presencia de drogas, uso o presencia de objetos de agresión y problemas de convivencia intercultural.

- *Cuestionario para familias* (Ortega y del Rey, 2003<sup>17</sup>). Se trata de un cuestionario autoaplicado, de cuatro alternativas de respuesta, en el que se indaga diferentes características e implicación de las familias con los centros escolares. Para el presente estudio se han seleccionado los ítems que hacen referencia directa de esta relación.

<sup>17</sup> Ortega, R. & del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.



¿Participan en la vida social del centro?	Mucho	180	20.5%	27	7%	136	56.7%	5	3.6%	12	10.6%
	A veces	350	39.9%	182	47.2%	40	16.7%	71	51.1%	57	50.4%
	Poco	204	23.2%	99	25.6%	27	11.3%	39	28.1%	39	34.5%
	Nada	144	16.4%	78	20.2%	37	15.4%	24	17.3%	5	4.4%
¿En qué participan?	Cuando lo solicitan	357	40.6%	210	54.8%	6	2.5%	78	55.7%	63	55.3%
	En la AMPA	169	19.2%	78	20.4%	38	15.6%	31	22.1%	22	19.3%
	En las actividades de ocio y extraescolares	219	24.9%	25	6.5%	161	66.3%	13	9.3%	20	17.5%
	En nada	135	15.3%	70	18.3%	38	15.6%	18	12.9%	9	7.9%
¿Están dispuestos a colaborar en la mejora de la convivencia del centro?	Totalmente	262	42.5%	170	45.1%	-	-	46	33.3%	46	45.1%
	Si la disponibilidad de tiempo me lo permite	241	39.1%	173	45.9%	-	-	31	22.5%	37	36.3%
	En ocasiones y actividades puntuales	96	15.6%	23	6.1%	-	-	60	43.5%	13	12.7%
	No considero que sea labor de los padres	18	2.9%	11	2.9%	-	-	1	.7%	6	5.9%

Casi la mitad de la muestra manifiestan conocer bastante o totalmente las normas de convivencia, mientras que la otra mitad indica conocerlas poco o nada. Particularmente en Austria es donde un porcentaje mayor de familias manifiestan conocerlas bastante, mientras que Hungría se encuentra el nivel más bajo. La opinión que les merece las mismas, en general es buena o regular, a excepción de Hungría donde un 47,1% las califica como "mala".

En cuanto a la participación en la vida social del centro, únicamente en Hungría lo hacen "mucho", mientras que en el resto de los países lo hacen "a veces", siendo generalmente cuando se lo solicitan. Por su parte, en Hungría destacan por su participación en las actividades de ocio y extraescolares. En general, se observa una baja participación en la Asociación de Madres y Padres (AMPA) con una media del 19,2%. Por otra parte, mayoritariamente las familias comentan que están dispuestas a colaborar en la mejora de la convivencia de los centros, y únicamente en la República Checa matizan que principalmente lo harían en ocasiones y en actividades puntuales.

En cuanto a la relación entre la percepción de problemas de convivencia escolar y las características de la muestra, encontramos diferencias significativas en diferentes apartados (Tabla 3). Para ello, en los aspectos donde el valor de la F es significativo, hemos utilizado la prueba *post hoc* Diferencias Mínimas Significativas ( $\alpha=.05$ ) para ver dónde se encuentran dichas diferencias.

Así se observa una prevalencia de conflictos menores de convivencia cuando trabaja únicamente la madre que cuando lo hacen los dos [tanto para los conflictos leves, (DM.=,265, Sig.=,000), como para los conflictos graves (DM.=,151 Sig.=,011)]. En los conflictos leves también es menor cuando trabaja la madre que cuando "trabaja el padre"

(DM.=,276, Sig.=,000) y que cuando "están en paro o jubilados" (DM.=,718, Sig.=,000). Estas diferencias no se mantienen en los conflictos graves, donde no se observa diferencias cuando trabaja la madre a cuando "trabajan los dos" o cuando los padres están en paro o jubilados (DM.=,233 Sig.=,163).

De igual modo, cuando se ocupa más a menudo el padre de la relación con el centro se observan menor número de conflictos tanto leves como graves [existen diferencias significativas respecto a cuando lo hace "la madre" (para el factor 1, DM.= -,390, Sig.=,000; para el factor 2, DM.= -,146, Sig.=,020) y cuando son "ambos" (Factor 1: DM.= -,454, Sig.=,000; y Factor 2: DM.= -,207, Sig.=,013)].

Por otro lado, cuando las familias manifiestan mantener una mala relación con el equipo directivo del centro y con los profesores, es cuando indican un mayor número de conflictos de convivencia, tanto en problemas leves como graves [existiendo diferencias con respecto a "buena" (F1: DM.=,925, Sig.=,001 F2: DM.=1,462, Sig.=,000), "regular" (F1: DM.=,698, Sig.=,017 F2: DM.=1,239, Sig.=,000) y "no tenemos relación" (F1: DM.=,763, Sig.=,010 F2: DM.=1,453, Sig.=,000) en la relación con el equipo directivo; mientras que en referencia a los profesores, sólo existen diferencias entre los que poseen una "buena" relación respecto a los conflictos graves (F2: DM.=,617, Sig.=,035)]. Estas diferencias no son tan claras cuando se trata del tutor, así, en los conflictos leves sí existen diferencias significativas cuando existe una "buena" relación respecto a cuando esta es "mala" (DM.=,225, Sig.=,020), pero para los problemas graves, no se aprecian diferencias significativas en la prevalencia de los conflictos en función del tipo de relación con este/a.



centro?	En ocasiones y en actividades puntuales	70	1,6214		88	1,0038	
	No considero que sea labor de los padres	12	1,6583		17	1,1765	
Número de hijos	Uno	66	1,5636		76	,9825	
	Dos	275	1,3811	10,598	334	,6687	8,606
	Tres	263	1,1810	(,000)	307	,5635	(,000)
	Cuatro o más	98	1,2327		116	,6264	
Tipo de estudios del padre/tutor	Sin estudios	31	1,2355		44	,7348	
	Primarios	196	1,3740	2,418	251	,6454	,286
	Secundarios o FP	349	1,2937	(,065)	402	,6426	(,836)
	Universitarios	117	1,1957		124	,6667	
Tipo de estudios de la madre/tutora	Sin estudios	66	1,1242		83	,5382	
	Primarios	222	1,3351	2,756	276	,6135	2,366
	Secundarios o FP	323	1,2944	(,042)	370	,6775	(,070)
	Universitarios	92	1,3750		104	,7660	

### Conclusiones

En el ámbito escolar, se observa que son habitualmente las madres quienes se encargan más a menudo de la relación con los centros escolares, excepto en Hungría donde es el padre quien lo hace con mayor frecuencia. Sin embargo, es precisamente cuando se encargan los padres más cuando se observa un menor número de conflictos. Esto puede deberse a que en estos casos se da una dinámica familiar diferente (de mayor colaboración de ambos miembros), aunque también puede deberse a una percepción distinta de los conflictos; es decir, los padres y las madres valoran de modo diferente el mismo fenómeno. Esta "discrepancia" se observa también en relación al nivel de estudios de los progenitores, donde los padres con estudios universitarios indican una menor presencia de conflictos leves escolares mientras que las madres con estudios universitarios perciben la situación totalmente diferente, es decir, indican una mayor presencia de conflictos escolares (tanto leves como graves).

Cabe destacar también que son las familias con un solo hijo, las que indican un mayor número de problemas de convivencia. Este hecho puede deberse a la mayor implicación de las familias con sus hijos (y que, por tanto, "detectan" antes el problema) o a una mayor dificultad de integración en el ámbito escolar de estos niños, en relación a los que tienen hermanos, ya que probablemente los que viven con otros niños tienen más oportunidades de solucionar conflictos entre ellos, los padres toleran más las "discusiones", etc. (Berndt y Bulleit, 1985<sup>19</sup>; Stormshak, Bellanti y Bierman, 1996<sup>20</sup>).

<sup>19</sup> Berndt, T.J. y Bulleit, T.N. (1985). Effects of sibling relationships on preschoolers' behavior at home and at school. *Developmental Psychology*, 21, 761-767

<sup>20</sup> Stormshak, E. A., Bellanti, C. J., & Bierman, K. L. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioral control in aggressive children. *Developmental Psychology*, 32, 79-89.

Por otro lado, en la mayoría de los casos, la relación de la familia con el equipo directivo y, en general, con los profesores es "buena", mostrando las familias que puntúan alto en estas características un menor número de conflictos. Por lo que se refiere a la relación con el tutor/a, vía habitual de comunicación con el centro (Martín-Muñoz, 2003<sup>21</sup>), los padres que manifiestan no tener relación con los mismos son los que reportan una mayor presencia de conflictos. De esta forma, parece que en los casos donde la relación sería más necesaria (mayor número de conflictos) es donde se da un mayor distanciamiento padres-tutor/a. No obstante, esto también puede significar que la relación en estos casos está muy deteriorada debido a los conflictos ya existentes (Moriana y Herruzo, 2004<sup>22</sup>). Resulta llamativo que los padres que dicen también tener una mala relación con los tutores son los que igualmente manifiestan que se da un menor número de problemas. Esto podría reflejar así una actitud "defensiva" de los padres que afecta a la relación con el tutor/a (VV.AA, 2004<sup>23</sup>).

Cuando se pregunta a los familiares sobre su disposición a colaborar en la mejora de la convivencia del centro, aspecto fundamental en los programas de intervención y/o prevención (Ahmed y Braithwaite, 2006<sup>24</sup>; Smith, Schneider, Smith y Ananiadou, 2004, Op Cit.; O'Donnell, 1995<sup>25</sup>;

<sup>21</sup> Martín-Muñoz, J. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Informe final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

<sup>22</sup> Moriana, J.A. & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.

<sup>23</sup> VV.AA. (2004). Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

<sup>24</sup> Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2006). Bullying and Victimization: Cause for Concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.

<sup>25</sup> O'Donnell, V. (1995). *Bullying: A resource guide for Parents & Teachers*. Dublin: Attic Press.

