

AUTOR DEL TRABAJO: *Ermerinda Mesa Salmerón.*

TÍTULO: *Influencia de las prácticas educativas familiares en el desarrollo de los hijos/as adolescentes.*

FECHA/CONVOCATORIA DE DEFENSA: *Septiembre del 2011*

DIRECTOR DEL TRABAJO: *David Padilla Góngora.*

**TRABAJO FIN DE MÁSTER DE INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA
ESCOLAR.**

**INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS FAMILIARES EN EL
DESARROLLO DE LOS HIJOS/AS
ADOLESCENTES (ALMERIA).**

- ❖ AUTOR/A: ERMERINDA MESA SALMERÓN.
- ❖ DIRECTOR: DAVID PADILLA GÓNGORA.
- ❖ FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
- ❖ FECHA: 2011.



ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN	6
2.MARCO TEÓRICO	8
2.1. <i>DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y TIPOS DE BULLYING, O ACOSO ESCOLAR.....</i>	8
2.1.1. <i>DEFINICIÓN DE BULLYING.....</i>	9
2.1.2. <i>CARACTERÍSTICAS DE BULLYING.....</i>	10
2.1.3. <i>TIPOS DE ACOSO ESCOLAR.....</i>	11
2.2. <i>INCIDENCIA DEL BULLYING EN ESPAÑA.....</i>	12
2.3. <i>FIGURA DEL AGRESOR, VÍCTIMA Y OBSERVADOR.....</i>	14
2.4. <i>FACTORES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....</i>	17
2.5. <i>IMPORTANCIA DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR.....</i>	22
2.6. <i>INFLUENCIA DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES EN LOS ADOLESCENTES DE NUESTRAS AULAS.....</i>	24
2.6.1. <i>DEFINICIÓN Y TIPOS DE ESTILOS EDUCATIVOS.....</i>	24
2.6.2. <i>TIPOS DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES.....</i>	25
2.7. <i>PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES Y SU INFLUENCIA EN LOS AGRESORES Y EN LAS VÍCTIMAS.....</i>	31
2.8. <i>CÓMO DETECTAR U OBERVAR CASOS DE ACOSO ESCOLAR.....</i>	32

2.9. <i>INFLUENCIA DE LOS ESTILOS PARENTALES EN VARIABLES COMO LA AUTOESTIMA Y EL GRADO DE ADAPTACIÓN SOCIAL, FAMILIAR Y ESCOLAR.</i>	35
2.10. <i>¿QUÉ ESCUELA QUEREMOS EN LA ACTUALIDAD?</i>	37
3.MARCO METODOLÓGICO	40
3.1. <i>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</i>	40
3.2. <i>PARTICIPANTES</i>	40
3.3. <i>INSTRUMENTOS</i>	41
3.4. <i>PROCEDIMIENTO</i>	42
3.5. <i>ANÁLISIS DE LOS DATOS</i>	43
4.RESULTADOS	44
4.1. <i>DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA</i>	44
Sexo de los alumnos/as de 2º de Secundaria (GRÁFICO 1)	44
Edad de la muestra de los alumnos de 2º de Secundaria (GRÁFICO 2)	45
Grado de parentesco de los padres. (GRÁFICO 3)	46
Estado civil de la muestra de padres/madres. (GRÁFICO 4)	47
Edad recodificada de la muestra de padres. (GRÁFICO 5)	48
Nivel educativo de los padres (GRÁFICO 6)	49
4.2. <i>RESULTADOS DEL ESTUDIO</i>	50
* ¿Qué porcentaje de padres y madres Padres o Madres utilizan la disciplina Flexible o Rígida dentro de la familia? Existen diferencias significativas. (GRÁFICO 7)	50

* ¿Existen diferencias significativas entre la percepción que tienen los padres sobre su disciplina y las medidas disciplinarias que emplean cotidianamente? (GRÁFICO 8)	52
* ¿Existen diferencias significativas entre la percepción que tienen los padres sobre su disciplina y las medidas disciplinarias que emplean cotidianamente? (GRÁFICO 9)	55
* ¿Quiénes utilizan con más frecuencia los diferentes tipos de recompensas, los padres o las madres? ¿ Existen diferencias significativas?. (GRÁFICO 10).....	58
* ¿Quiénes consideran que tienen más autoridad, o sea que sus hijos les obedece, con más facilidad los padres o las madres? ¿Existen diferencias significativas?. (GRÁFICO 11).	61
* ¿Quiénes dejan participar con más facilidad a sus hijos/as a la hora de tomar decisiones en casa, los padres o las madres?¿ Existen diferencias significativas. (GRÁFICO 12?)..	64
* ¿Quiénes consideran que tienen una mayor adaptación familiar, los chicos o las chicas? ¿Existen diferencias significativas?.....	67
* ¿Quiénes consideran que tienen una mayor adaptación escolar, los chicos o las chicas?	68
* ¿Quiénes consideran que tienen mayor facilidad para tener amigos/as, los chicos, o las chicas?.	69
* ¿Quiénes tienen mejor percepción acerca de la idea de que sus familiares les ayudarían ante cualquier problema, los chicos o las chicas?	70
* ¿Existe relación entre la autoestima y la percepción que tiene los niños sobre su adaptación familiar?.	71
* ¿Existe relación entre la autoestima y la percepción que tienen los chicos/as sobre su adaptación social?	72
* ¿Existe relación entre la autoestima y la percepción que tienen los chicos/as sobre su adaptación escolar?	73
* ¿Existe relación entre la adaptación familiar y la adaptación al contexto escolar?.....	74

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES GENERALES.....	75
5.1 DISCUSIÓN.....	75
5.2 CONCLUSIONES GENERALES.....	780
6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	81

ANEXOS

1.INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo:

- Analizar cómo influyen las diferentes prácticas educativas que los padres emplean sobre la crianza de sus hijos, para la adquisición de una autoestima óptima, y para que a lo largo de su vida sean capaces de afrontar de una manera más positiva diferentes problemáticas.
- Por otro lado, también se quieren conocer los efectos que cada una de estas prácticas educativas tienen sobre los hijos, y sobre los diferentes grados de adaptación al contexto (escolar, familiar, personal y social). Para dar respuesta a todo ello se ha utilizado el Inventario de Adaptación de conductas (IAC).

Si analizamos la literatura científica sobre violencia escolar, comprobamos como se ha constatado en numerosas ocasiones la estrecha relación que existe entre las diferentes creencias, estilos o prácticas educativas que emplean los padres, con problemas de violencia escolar. Y se comprueba como algunas prácticas de crianza (repetir normas insistentemente, “dejar hacer”, castigar frecuentemente, pegar, dejar que los niños hagan cosas que tienen normalmente prohibidas...), son factores idóneos que propician la violencia. Sin embargo, indicar a los hijos lo bien que han hecho algo, o ser sistemático en la aplicación de normas, funcionan como factor de protección ante esta grave problemática que invade las aulas en la actualidad. Como veremos estos son algunos ejemplos, pero profundizaremos en otros, que se reflejaran y analizaran a través del cuestionario Funcional de Estilos Educativos (FEE).

También me gustaría destacar las relaciones claras que existen entre los diferentes estilos educativos, y las prácticas educativas.

Así podemos definir los diferentes estilos educativos (autoritario, permisivo, democrático...), como la creencia o idea que tienen los padres acerca de la crianza adecuada de sus hijos; y su relación con las prácticas educativas entendidas como la forma de actuar de esos padres, o comportamientos específicos de éstos, para llevar a cabo una serie de acciones y que siempre estarán de acuerdo con esos estilos o ideas

previas, y que repercutirán en los hijos a la hora de formar personas sanas, funcionales y adaptadas, o no a la sociedad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y TIPOS DE BULLYING, O ACOSO ESCOLAR.

Hoy día, el tema de la violencia, el acoso escolar y los diversos problemas conductuales del alumnado, están presente en todos los ámbitos escolares y se propagan a lo largo de todas las Comunidades Autónomas, y aunque no es un tema reciente, su toma de conciencia si que lo es. Así los primeros estudios de *bullying* se hicieron en los años 70 en Suecia, y los resultados aparecen en obras como la de Olweus (1978), quién implantó un estudio a largo plazo que culminó con un programa antiacoso para las escuelas de Noruega. Sin embargo, en España la percepción y la preocupación por el tema del acoso escolar se produce años después, en la década de los 90. De hecho, en nuestro país en particular (Del Rey y Ortega 2001) (Morollón,2001), existe una sensibilización creciente ante el problema del maltrato entre iguales y de la violencia escolar en general, como se pone de manifiesto en las numerosas investigaciones, publicaciones, programas de prevención e intervención, o actividades específicas de formación del profesorado, con el objetivo de impedir este tipo de conductas ya que altera el desarrollo normal de la enseñanza y afectan a las relaciones sociales e interpersonales de profesores y alumnos (Olweus,1998; Smith y Brian, 2000; Trianes, 2000). No obstante, las Administraciones educativas, debido a la especial sensibilización con este tema han empezado a impulsar medidas para intentar suavizar o paliar estos problemas como pueden ser los Observatorios de Convivencia (uno estatal y otro de la Comunidad Autónoma de Andalucía), o la elaboración de planes de convivencia.

Como comprobaremos, la existencia de estas de conductas en muchos casos disruptivas o comportamientos violentos, han provocado la necesidad de profundizar en esta problemática con la finalidad de orientar, y provocar en los alumnos un desarrollo integral, sano y equilibrado en todas las facetas del desarrollo, educar a los alumnos en valores, propiciar dentro de la escuela y dentro de la familia un clima

tolerante con el objetivo de que los niños/as aprendan a respetar, y mejoren la convivencia individual y social.

2.1.1. DEFINICION DE BULLYING.

Resulta complicado proponer una única definición de bullying o acoso escolar, ya que se trata de un fenómeno complejo y difícil conceptualizar ya que puede abordarse de diversas perspectivas.

- **La Real Academia** de la lengua española define acoso como “ perseguir sin darle tregua a un animal o una persona consistente en un trato vejatorio y descalificador con el fin de desestabilizarla psíquicamente”
- **El defensor del menor de la Comunidad de Madrid**, define el acoso escolar como “una acción reiterada a través de diferentes formas de acoso (físico o psicológico) u hostigamiento entre dos alumnos o entre un alumno y un grupo de compañeros en el que la víctima está en situación de inferioridad respecto al agresor o agresores.”
- **Olweus (1998)** , El **maltrato entre iguales** se ha descrito como “un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctima de sus compañeros”
- **Olweus, 1983; citado por el Defensor del Pueblo, 2000** “La victimización o maltrato por abuso entre iguales, es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios”
- Siguiendo la definición del **Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia**, podemos decir que el acoso escolar o bullying es “una forma de tortura a la que, habitualmente, un grupo de compañeros sujeta a otro; en ocasiones el agresor es uno sólo, pero es más fuerte que la víctima. Por tanto, el acoso escolar se da en un marco de desequilibrio de poder entre agresor y víctima y además de ser una violencia reiterada, provoca

intimidación y el agredido teme que vuelva a suceder ya que se siente incapaz de impedirlo”.

Por tanto, los criterios para poder afirmar que existe una situación de acoso escolar serán:

- 1) Es una situación de maltrato entre compañeros.
- 2) Es reiterado en el tiempo.
- 3) Existe un desequilibrio de fuerza física, psicológica o social entre agresor y víctima.
- 4) La víctima se siente intimidada e incapaz de defenderse
- 5) Suele ocurrir lejos de la presencia de los adultos.
- 6) Además, la víctima se siente cada vez más excluida.

Los cuatro primeros criterios serían de obligado cumplimiento para que podamos hablar de acoso escolar.

2.1.2. CARACTERÍSTICAS DE BULLYING

Por otra parte, según diferentes investigaciones realizadas en España, como las de Ortega Ruiz (1997), Ortega Ruiz y Mora Merchán (1997; 1998) o el informe del Defensor del Pueblo (2000), las características más destacadas del bullying son las siguientes:

- 1) Tienen diferentes manifestaciones: maltrato verbal (insultos y rumores), robo, amenazas, agresiones y aislamiento social.
- 2) En el caso de los chicos, su forma más frecuente es la agresión física y verbal, mientras que en el de las chicas su manifestación es más indirecta, tomando frecuentemente la forma de aislamiento de la víctima o exclusión social.
- 3) Tiende a disminuir con la edad y su mayor nivel de incidencia se da entre los 11 y los 14 años.
- 4) Finalmente, su escenario más frecuente suele ser el patio del recreo (en primaria), que se amplía a otros contextos (aulas, pasillos...) en el caso de secundaria.

2.1.3. TIPOS DE ACOSO ESCOLAR.

El Bullying o el maltrato entre iguales, no se manifiestan siempre de la misma manera, sino que puede adoptar diferentes formas, y no se tiene que dar sólo una de ellas, sino que en ocasiones se pueden manifestar varias a la vez.

Siguiendo la clasificación de Sullivan, K; Sullivan, G: Y Cleary, M. (2006) son:

- a) Acoso físico: ya sea directas como peleas palizas, golpes, arañazos, agresiones menores como collejas, cachetes, o de forma indirecta como destrozo de materiales personales, pequeños hurtos.
- b) Acoso no físico: (también conocido como exclusión social), puede ser verbal o no verbal:
 - Acoso verbal: incluye burlas, insultos, motes, amenazas, difusión de rumores falsos y malintencionados, comentarios crueles.
 - Acoso no verbal: los gestos groseros, y las caras de desprecio, que intentan mantener el control sobre alguien, intimidar...
 - Acoso no verbal indirecto: (exclusión social) incluye de manera premeditada el ignorar, excluir, aislar, enviar notas ofensivas de forma anónima y fomentar que en los demás estudiantes sientan aversión hacia alguien.

Por último, sería interesante resaltar que el avance y el uso cada vez más descontrolado de las nuevas tecnologías por parte de los adolescentes han propiciado otro tipo de acoso, en donde ya no es necesario el contacto directo entre víctima-agresor, sino que se puede realizar mediante el envío de mensajes en el teléfono móvil, mediante un correo electrónico anónimo, de llamadas telefónicas anónimas, o colgando las imágenes en internet para que sean vistas por todo el mundo, o más concretamente por sus amigos/as.

2.2. INCIDENCIA DEL BULLYING EN ESPAÑA.

El fenómeno del bullying en España, se produce años después que en otros países de Europa y que durante la década de los 80 empezaron a notar graves signos de maltrato entre iguales en sus escuelas. En España, este tipo de conductas no se empieza a considerar importantes hasta que no llega la década de los 90, ya que anteriormente se consideraba como hechos que ocurría ocasionalmente en la escuela, y que debían de solucionarse en el seno de las relaciones entre iguales implicándose la disciplina escolar para la resolución del conflicto y sin querer contar con la ayuda de agentes externos y sin tener en cuenta otros tipos de factores implicados en estas conductas antisociales, como son las familiares, personales, sociales y ambientales. De hecho, muchos de estos comportamientos agresivos, como el insulto, el aislamiento, los moteos, han sido tradicionalmente tolerados por todos debido al silencio tanto de las víctimas, de los testigos, como del propio centro escolar.

Un suceso que todos recordaremos y que puso la voz de alarma e hizo que se rompiera aquel silencio de los años anteriores fue el caso de Jokin, un joven de 14 años que el 21 de Septiembre de 2004 se suicidó arrojándose al vacío desde la muralla de Hondarribia (Guipúzcoa) (El país, 10/04/06), e hicieron que las denuncias sobre el acoso escolar en el año 2005 se incrementarán un 300% respecto a las del año anterior. Todas estas quejas o denuncias se encuentran recogidas en la memoria anual del defensor del menor de la Comunidad de Madrid, que concluye estableciendo una serie de medidas o de actuaciones (mejorar el clima escolar, formación del profesorado para la prevención de estas conductas...) con el objetivo de mejorar la vida de los centros.

Hoy día la preocupación por el tema es mucho mayor, y desde todos los ámbitos (familiares, sociales, judiciales institucionales...) se ha puesto un gran interés por solucionar este tipo de conductas debido al gran problema que puede traer para la sociedad este tipo de comportamientos violentos.

Con respecto, a la incidencia de este tipo de conductas en el ámbito escolar, hay que destacar el estudio realizado por el Defensor de Pueblo (2007), el cual indica

que la incidencia del maltrato escolar entre iguales tiende a disminuir respecto a los datos del estudio que dio a conocer en el 2000 (Defensor del pueblo 2000). Entre los datos más relevantes sobre la evolución del acoso escolar entre 1999 y 2006, figura que el maltrato verbal (insultar) ha pasado del 39% al 27%, desde la perspectiva de las “víctimas”, así como “poner mote ofensivo” era del 38% y en 2006 del 27%. Por lo que se refiere a un tipo de exclusión social (ignorar) ha pasado del 14,2% al 9,5% y una forma de agresión física indirecta, como “esconderle sus cosas”, se producía en un 22% y ha disminuido al 16%. También es significativa la evolución de una de las formas graves de bullying, es decir, el acoso sexual, cuya frecuencia baja del 2% al 0,7%. Y a pesar de que el 23,6% de los estudiantes de ESO reconoce que siente miedo de ir a clase, el acoso escolar ha remitido en los últimos siete años.

2.3. FIGURA DEL AGRESOR, VICTIMA Y OBSERVADOR

¿Quiénes son los que participan en una situación de acoso escolar?

- Una víctima, que es la que sufre todo tipo de agresiones.
- Uno o varios agresores, (normalmente actúan en grupo).
- Los observadores, que normalmente son los compañeros pero que por diversas razones (normalmente miedo o para evitar que ellos sean las futuras víctimas) callan y sólo observan los hechos.
- Adultos (padres, madres, maestros/as), que por diversas razones (falta de tiempo, trabajo) no detecta a tiempo la situación de acoso.

- **PERFIL DEL AGRESOR.**

En primer lugar conviene señalar que los chicos son los más implicados en conductas de maltrato directas (agresiones físicas directas), y sin embargo las chicas tienen comportamientos agresivos más indirectos, como puede ser hablar mal de otros, intimidación, y aislamiento social, aunque ambos géneros utilizan por igual la violencia verbal (insultos, vejaciones, motes etc.). En cuanto a sus características físicas, podemos decir que son algo más mayores que la media de edad de su grupo clase (normalmente son repetidores ya que su rendimiento escolar es bajo), además suelen ser físicamente fuertes, y más altos que sus víctimas. Su actitud hacia la escuela es negativa, ya que son incapaces de aceptar las normas que se les imponen y tienen actitudes desafiantes hacia los profesores.

Además, tienen una gran autoestima y una alta asertividad y esto hace que se vean como líderes, por lo que suelen exhibir conductas agresivas o violentas con aquellos que ellos consideran débiles, con el objetivo de recordar quién son ellos y quién manda. Otra de las características que suelen compartir los agresores, es la falta de empatía, esto es la carencia de que sus actos repercuten en otra persona que los siente y los padece como un tormento, y llegan incluso a pensar que la víctima se los merece. Asimismo, se observa una gradación de las conductas violentas donde el adolescente empieza con conductas menos graves, como puede ser molestar a un

compañero, para pasar posteriormente a conductas más violentas como las agresiones físicas directas.

En cuanto su ambiente familiar y sus relaciones con los progenitores es escaso, en donde la falta de comunicación y la observación de conductas o de comportamientos violentos, o no adecuados son el eje principal de que los agresores se manifiestan de esa manera, ya que los hijos aprenden y copian todo de sus progenitores.

En lo referente a la edad, la mayor parte de los estudios consideran que la Educación Secundaria (13-18 años) como de mayor probabilidad de comportamientos violentos (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999), siendo el segundo ciclo de la ESO (14-16 años) el más conflictivo (Cerezo, 1999; Estévez, 2006; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002).

- **PERFIL DE OBSERVADOR.**

Los observadores, por lo general son los propios compañeros de la víctima y del agresor, y que por miedo a ser ellos mismos los atacados no hacen nada para defender a la víctima e incluso se alejan de él o de ella, e incluso se aproximan a los agresores porque así les hace sentirse más fuertes. De hecho, hay situaciones en donde los observadores no ven importante informar a los adultos de lo que pasa y porque consideran que no va a servir de nada.

- **PERFIL DE LAS VÍCTIMAS.**

Resumiendo el perfil psicológico de las víctimas, podemos decir que, son algo menores que los agresores y a diferencia de ellos son personas con un físico más débil y psicológicamente tímidas, retraídas, inseguras, caracterizadas con una baja autoestima y se consideran más cobardes que el resto de los compañeros.

Un aspecto que comparte las víctimas, es su falta de relaciones sociales, ya que se caracterizan por ser personas introvertidas, y con una gran tendencia a pasar desapercibidas. Esta falta de asertividad, dificulta que las víctimas expresen a los demás sus necesidades, les cuesta hacerse respetar por parte de los demás y puede conllevar en un futuro a un bajo rendimiento escolar, ya que el estrés emocional que le

provoca estar junto al agresor hace que el rendimiento académico sea bajo, o medio en algunos casos, y que no quiera asistir al centro escolar, lo que hace del absentismo un deseo prioritario para la víctima.

En cuanto al entorno familiar, lo perciben sobreprotector en donde los padres lo han sobreprotegido demasiado, y en el momento en el que los niños se han sentido solos, se muestran inseguros y con poca capacidad de defensa. En cualquier caso, las pequeñas víctimas de hoy pueden convertirse en un futuro en personas con poca confianza en sí mismo, inseguros, infelices y amenazados.

2.4. FACTORES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.

En este apartado, vamos analizar los factores personales, familiares, sociales y escolares, las relaciones entre ellos y el posible origen de la violencia escolar.

- *Factores personales:*

En este apartado, se va a señalar que entre los posibles factores que inciden en la conducta de los niños destacamos aquellas patologías que pueden estar relacionadas con la agresividad, como la baja tolerancia a la frustración, el escaso autocontrol, los trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), problemas de autoestima, etc. No obstante, otras veces podemos encontrar niños con un trastorno negativista desafiante, niños con carácter difícil, o quizás esta rebeldía pueda deberse a una presencia elevada de conflictos familiares, y por lo tanto a un proceso de aprendizaje por imitación no adecuado- Además, otro de los factores pueden ser la falta de afecto, de comunicación, de cuidado o de apoyo emocional por parte de sus progenitores. En definitiva, podemos comprobar que independientemente de que el niño tenga algún trastorno de conducta, muchos de los problemas de conducta o de disciplina que el niño transmite tienen su origen en situaciones conflictivas familiares y en los procesos de socialización que ésta transmite a sus hijos/as.

- *Factores familiares:*

Antes de empezar analizar el papel de los estilos educativos de los padres como factores de riesgo o de protección en la violencia escolar objeto de nuestro estudio, vamos a explicar el papel que tiene la familia como primer agente socializador. En primer lugar, vamos a destacar la importancia que tiene la función socialización, entendida como el proceso mediante el cuál las personas adquieren los patrones de conducta, los hábitos, las normas de convivencia, estilos de vida, comportamientos, a través de las relaciones sociales que se acontecen en el seno familiar. Por tanto, las interacciones de todos estos componentes mencionados van a condicionar la formación de una autoestima positiva, una personalidad idónea, o no adecuada para el niño, siendo ésta fundamental para su ajuste personal, escolar y social, estando en el

origen de muchos de los problemas de agresividad que se reflejan en el entorno escolar (Fernández1999). Los jóvenes son un fiel reflejo de sus familias y aquellos adolescentes con problemas de conducta evidencia los conflictos que desde pequeños han visto de sus padres o ha ido modelando de sus padres (insultos, vejaciones, agresividad, gritos...).

Pero como vemos, el cambio familiar está influyendo de forma directa e indirecta en los jóvenes de hoy día, ya que hemos pasado de la familia extensa donde los niños aprendían el trabajo familiar participando en actividades productivas familiares y la transmisión de conocimientos tenían un carácter educativo llevándose a cabo de generaciones a generaciones..., Pasamos a una familia nuclear, que es la conformada por un matrimonio y sus hijos, de constitución voluntaria y fundada en la relación afectiva de los cónyuges, y es relativamente nueva en la historia. Conceptos como la igualdad entre los hijos, la infancia como una época diferente de la vida, el sexo ligado al amor y no sólo a la procreación, la intimidad de la vida en familia, una madre, un padre y unos niños que se protegen y se quieren -que hoy nos parece normal, un clima más democrático, la confianza entre padres-hijos... es lo que define a este tipo de familia. Pero podemos afirmar, que los jóvenes de hoy día no viven sólo en este tipo de familia sino que la familia aparece en la actualidad como sistema social diversificado en el que conviven diversas tipologías (extensa, nuclear, monoparental, semitradicionales, separados/as, etc), por lo tanto esta variedad de familias va a influir sin duda en la variedad de comportamientos, valores, actitudes, principios, de cada una de los adolescentes que nos encontramos en nuestras aulas.

De hecho, las familias con un solo hijo, son las que presentan mayores problemas de convivencia (Cangas, Gazquéz, Pérez, Moldes y Rubio, 2007), y esto puede deberse a que presenten mayor dificultad en la integración del ambiente escolar, en sus relaciones con los iguales, reciben afirmaciones de los padres de tipo “tienes que defenderte” “si te pegan, tu pegas” etc, y que todo este tipo de conductas antisociales pueden provocar una gran variedad de problemas psicológicos o conductuales, y que a diferencia de las familias que tienen varios hijos hacen que los hermanos aprendan a defenderse, a solucionar los problemas entre ellos, y a convivir con más personas integrando las diferencias de cada una de ellas.

Pero, ¿cuándo se empezó hablar de violencia familiar? Algunos estudios indican que a comienzos de los 70. Y es sabido, que este tipo de contextos familiares actúan como factores del riesgo para los adolescentes y que el aprendizaje de este tipo de comportamientos les conducirá en un futuro a resolver los conflictos a través de la violencia o de la agresión física o verbal. Estaríamos hablando de familias desestructuradas, muchas veces con problemas de drogas o alcohol, con paro, pobreza, con conflictos de pareja, con problemas de delincuencia, con bajo nivel educativo... son ejemplos de este modelo familiar. De hecho, Junger (1996) afirma que “el bullying proviene de familias con problemas, de padres erráticos y del uso de métodos disciplinarios duros”.

Otros factores asociados a la familia y que tienen relación con la violencia escolar son:

- El aumento de la tasa de separaciones y divorcios, debido a los conflictos de pareja que provoca esta situación y que son vivenciados por los niños/as.
- La existencia de familias que tienen muchos hijos, y que implica un cierto descontrol sobre sus miembros, puede ser otro factor de riesgo.

La violencia familiar, en general, y los malos tratos infantiles, en particular, son algunos de los problemas más graves que afectan de forma directa y perjudicial al proceso de desarrollo sano y equilibrado del niño y a la socialización (Gelles, 1993).

- Factores sociales:

Entre los diversos factores sociales, voy hacer mención al uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y su influencia en las conductas agresivas, ya que son diversas las imágenes violentas que los niños ven través de la televisión, internet, videojuegos, y son numerosos los comportamientos, las actitudes verbales que los niños imitan de sus personajes preferidos y que no siempre son adecuadas para modelar debido al alto índice de violencia, y a las actitudes sexistas que se transmiten, y que si no existe un control por parte de los padres, los niños al ver estas imágenes día tras día y ante la permisividad de sus familias, las consideran como algo normal e incluso se vuelven insensibles ante el dolor del otro, por lo que

debemos ser conscientes de los peligros de los modelos mediáticos y retomar en casa el control por la televisión.

No debemos olvidar el papel que juega las relaciones que el niño establece con su grupo de iguales a lo largo de su infancia y sobre todo durante su adolescencia, ya que es en este periodo donde aparecen una serie de cambios importantes en su desarrollo físico, mental y emocional, por tanto las relaciones que el niño establece con sus amigos deben ser las más adecuadas para no entorpecer dicho proceso. Con esto, lo que quiero decir, es que desde edades tempranas se debe fomentar el desarrollo prosocial en los niños, ya que es donde empiezan a tener relaciones cada vez más positivas con su grupo de iguales, que les conducirá a el desarrollo de la empatía, la confianza en sí mismo y en los demás, el fomento de las habilidades sociales. Por el contrario, aquellos niños que no se les proporciona este tipo de experiencias positivas les será muy difícil establecer vínculos afectivos y de amistad con sus compañeros, desarrollar sus habilidades sociales y de concebirse ellos mismos como seres capaces de actuar amistosamente. Por tanto podemos comprobar, cómo las relaciones sociales, sobre todo las relaciones que el niño establece durante la adolescencia van a influir en el desarrollo de la personalidad, en los procesos cognitivos y psíquicos, así que debe de existir un equilibrio de cada uno de ellos para que las relaciones que el niño tiene con sus compañeros no repercutan negativamente en dicho desarrollo.

Durante la adolescencia, las interacciones que el niño tiene con sus padres van disminuyendo, y van apareciendo algunos conflictos relacionados con lo que sucede en casa tales como, la forma de vestir, la realización de tareas en casa, los deberes, la hora de llegada... aspectos que se han evaluado en el Cuestionario Funcional de Estilos Educativos (FEE). Por tanto vemos como las relaciones con los iguales van ganando terreno e intensidad convirtiéndose así en el contexto de socialización más influyente en estas edades, y que no deben ser preocupación por parte de los padres ya que numerosos estudios reivindican que el éxito de las relaciones interpersonales influyen positivamente en el aumento de la autoestima, del autoconcepto (Bijtra, Bosma y Jackson, 1994; Gilman y Huebner, 2006; Huebner, Suldo, y Gilman, 2006), proporcionando equilibrio y felicidad consigo mismo y con los demás.

- Factores escolares:

En primer lugar, hay que empezar diciendo que es en la escuela donde ocurren la mayoría de las agresiones relacionadas con el bullying, por tanto es el contexto más cercano que hay que estudiar, junto con el contexto familiar. La escuela, puede sin querer fomentar la competitividad entre los alumnos, o puede favorecer la cooperación entre sus miembros, por tanto podemos considerar que todo lo que acontece en el centro, como la organización del centro, de la clase, los espacios, las normas, el respeto hacia el profesor, los propios alumnos, los valores que transmiten el profesor a través del curriculum oculto, o la formación del profesorado para la resolución pacífica de conflictos, son factores que condicionan la presencia o la ausencia de las conductas agresivas. No debemos de olvidar, que en ocasiones la escuela tiende a minimizar la gravedad de las agresiones, o la respuesta que la escuela suele dar cuando se produce la violencia entre escolares es insuficiente o inadecuada y además suele ser interpretada por los agresores como apoyo implícito. Este es el motivo por el cual, es necesario hacer frente a una formación adecuada del profesorado con el objetivo de prevenir este tipo de conductas, y sí se hubiesen dado a nivel de centro, saber intervenir y erradicarlas como modo de prevención, ya que estamos hablando de personas que en un futuro formarán parte de una sociedad y por tanto, no debemos de olvidar nuestra función, que es formar ciudadanos con un equilibrio emocional sano y equilibrado para afrontar y resolver situaciones de la manera más pacífica posible.

2.5. IMPORTANCIA DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR.

Como ya hemos señalado en las líneas anteriores, una de las funciones principales que tienen la familia es la socialización de sus hijos, entendida como el proceso por el cual los niños desde muy pequeños asimilan una serie de valores, costumbres, necesidades, conductas que son deseables en la sociedad a la que pertenecen.

Desde un principio, los padres se forman ideas de cómo será su hijo/a y la manera más idónea para educarlos, y de cómo hay que actuar para que la educación que reciban sea la más idónea para formar ciudadanos con un estilo de creencias adecuados, crítico y sensible a la sociedad en la que se van a enmarcar. Sin embargo, cuando el niño nace, muchos de los padres se encuentran con que sus creencias y expectativas sobre los hijos no las cumplen, lo que les obliga a cambiarlas.

Analizando la literatura que habla sobre socialización podemos extraer la idea de que hay dos dimensiones o aspectos para analizar la socialización: dimensión formal y de contenido.

- **1. La dimensión de contenido**, se refiere a los valores, creencias, normas, formas de comportamiento o de conducta que los padres transmiten a sus hijos. Además, esta forma es como los niños aprenden cómo son las relaciones entre las personas, los miembros de la familia, cómo es el mundo donde vivimos, y se empieza a configurar un sistema de valores que debe ser el más adecuado, ya que de la concepción que los hijos saquen de este tipo de creencias será fundamental para que éstos se integren adecuadamente en la sociedad. Los hijos a través de esta socialización y gracias a la interacción con su entorno más cercano, aprenden aquellas habilidades, conocimientos, para saber funcionar en su comunidad. Además, la familia contribuye a que desde pequeños aprendan a desarrollar un cierto autocontrol, las conductas asociadas a su género y a determinadas posiciones sociales lo que va a posibilitar que los niños/as adquieran un significado a cerca de los valores que predominan en su contexto social y cultural.

Ahora se van a señalar aquellos objetivos fundamentales, y que la sociedad espera que la familia transmita a sus hijos a través de un proceso de socialización idóneo:

- Regular el control de los impulsos.
 - Enseñar o preparar a los alumnos para el desempeño de diferentes roles que pueda asumir a lo largo de su vida: trabajo u ocupación, matrimonio, maternidad o paternidad...
 - Otro de los objetivos, es que los hijos le encuentren sentido a la importancia que tiene la sociedad, y la cultura en la formación de unos ciudadanos integrados en ella.
-
- **2. La dimensión formal**, está más encaminada con el desarrollo de nuestro trabajo, ya que se refiere a la disciplina familiar y aquellos mecanismos o estrategias que utilizan los padres para regular la conducta, e inculcar una serie de normas, y actitudes en sus hijos. Es decir, esta dimensión está más encaminada a definir los estilos de crianza y de educación familiar. Aunque hay una multitud de conceptualizaciones para definir los estilos que utiliza cada padre, se pueden resumir en dos dimensiones: tono emocional de relación y de comunicación (afecto y comunicación), y aquellas conductas utilizadas a controlar y dirigir el comportamiento (disciplina y control). Estas dos dimensiones básicas se encuentran recogidas en las aportaciones que desde un principio hizo Baumrind, pero que fueron ampliadas posteriormente por otros autores.

2.6. INFLUENCIA DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES EN LOS ADOLESCENTES DE NUESTRAS AULAS.

Siendo uno de nuestro objetivo analizar los diferentes estilos de crianza y su influencia en el origen de diversas conductas de riesgo o de protección, vamos a empezar definiendo que significado tienen los estilos educativos.

2.6.1. DEFINICIÓN Y TIPOS DE ESTILOS EDUCATIVOS.

Nos encontramos autores (Villar, Luengo, Gómez y Romero, 2003), que a través del estudio de diversas investigaciones establecen que las relaciones familiares positivas y una alta comunicación entre padres e hijos se relacionan con la baja aparición de conducta violentas durante la adolescencia. Pero hay que tener en cuenta, que no todas las relaciones entre padres/ madres, hijos/as se basan en el afecto y la comunicación, ya que nos encontramos con modelos educativos no adecuados para ser modelados por los niños como pueden ser, la falta de apego, los conflictos familiares y su forma de abordarlos (gritos, insultos, golpes), disciplinas demasiado duras, falta de comunicación... son ejemplos de lo que el niño va recibiendo e interiorizando hasta su madurez para culminar en su estilo de vida o forma de percibir la vida.

Las investigaciones de Baumrind (1963) que fueron completadas por Maccoby y Martin (1983) clasificaron los estilos educativos en cuatro factores: autoritario, permisivo, democrático, e indiferente o negligente.

2.6.2. TIPOS DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES.

En este apartado vamos a analizar aquellas pautas o estilos educativos parentales que más influyen en el desarrollo de la personalidad del niño y por lo tanto, estudiaremos aquellos estilos que en cierto modo pueden tener relación con que los niños sean víctimas de acoso escolar o ser agresores.

A. ESTILO EDUCATIVO AUTORITARIO.

Los padres que utilizan este estilo valoran sobre todo la obediencia y el control y se caracteriza por establecer normas muy rígidas por parte de la figura de autoridad, y que normalmente es la figura paterna. Tratan de hacer que los niños se adapten a un estándar de conducta y los castigan con dureza si no lo hacen. Las reglas que fijan son estrictas para tratar de mantener el orden, y normalmente lo hacen sin demostrar mucho afecto o cariño al niño, y al resto de los familiares que viven en casa. Este tipo de padres determinan en todo momento la dinámica familiar, las actividades y el reparto del tiempo para hacer una actividad u otra. Además las normas están tan claras que se deben cumplir sin dar lugar a la excepción. En todo momento les dice a los niños lo que deben de hacer y no les dan opciones a elegir, por tanto las iniciativas de los niños no son aceptadas. Los padres autoritarios no explican por qué quieren que sus hijos hagan las cosas, y sí un niño pregunta sobre alguna regla u orden, quizás el padre le conteste, "Porque yo lo dije". Su estilo como venimos comentado es rígido, severo, tienden a concentrarse en el comportamiento negativo, en vez del positivo, utiliza la coacción, el chantaje emocional, ridiculizan, y están siempre sobrecorrigiendo y reprochando, impidiendo y reprimiendo de esta forma a los niños a expresarse, y a desarrollar su capacidad de creación y de iniciativa propia.

Pero, ¿Cómo son los hijos de padres con estilo educativo autoritario?

Desde un ámbito escolar, suelen tener un rendimiento bajo ya que la presión que ejercen los padres, a través de los golpes o a través de sus formas de regañar causan en él inseguridad, temor, e inhiben su iniciativa por miedo a no ser capaces de hacer un buen trabajo, y no pueden por tanto desarrollar plenamente sus capacidades. Además suelen ser hijos con baja autoestima, impopulares, introvertidos

ya que valoran negativamente sus propias características y tienen un concepto de sí mismos negativos, ya que sus padres han dirigido de tal forma sus vidas que ellos no han tenido opción a elegir y aprender de sus decisiones, por tanto podemos comprobar que dependen mucho del control externo y tienen una escasa competencia social. Suelen manifestar conductas de agresividad ya que tienen problemas para interiorizar valores morales y éticos. De hecho la aparición de esas conductas agresivas se debe a que el adolescente que se enfrenta en un futuro a ciertos problemas de la vida puede reproducir estrategias de resolución de problemas basadas en la impulsividad y la agresividad como modelado de este estilo educativo. Además la ira, la testadurez, la venganza, son características de la influencia del estilo educativo autoritario.

Por el contrario, los hijos también pueden reaccionar con un enorme deseo de transgredir normas, desafiando siempre a la autoridad y considerando que ésta es injusta y perversa. En este caso, aparece el deseo de alejarse del núcleo familiar y de buscar la independencia y la permisividad

Analizando las líneas anteriores y los diferentes estudios e investigaciones sobre este estilo educativo vemos los efectos negativos que tienen para los jóvenes. Por lo tanto las diferentes instituciones educativas están extinguiendo este estilo, en busca de otros más adecuados, y según las investigaciones de Nardote (2006) en las que en una muestra entre europeos sólo el 5% de las familias siguen empleando este estilo educativo.

B. ESTILO EDUCATIVO PERMISIVO.

El estilo permisivo constituye el polo opuesto de los padres autoritarios, ya que en ese estilo no hay normas que cumplir y dejan que los niños hagan lo que desean. Este estilo se caracteriza por un mínimo control en las normas familiares y les dan a los niños todo lo que piden porque piensan que así son más felices y no les piden nada a cambio. Al contrario del estilo educativo anterior, éste presenta altos niveles de comunicación y afecto. La comunicación de estos padres se centran, a diferencia del estilo anterior, en conocer las necesidades, intereses, preferencias y en ayudarles a satisfacerlas y anteponiendo las necesidades de sus hijos a las suyas propias. Normalmente son muy afectuosos y no plantean a sus hijos tareas acordes con su edad de las que puedan ir asumiendo la responsabilidad (por ejemplo, si el niño no quiere hacer la cama, que no la haga, si total es muy pequeño y no se le puede exigir...). Como podemos ver los niveles de exigencia son muy bajos, lo cual implica una escasa supervisión en el cumplimiento de las normas.

Pero, ¿Cómo son los hijos de padres con estilo educativo permisivo?

El estilo educativo permisivo genera adolescentes dependientes y débiles emocionalmente. Este dato muestra relación con la baja tolerancia a la frustración, la agresividad y la desobediencia cuando el adolescente no consigue lo que quiere, llegando a incumplir las normas sociales para conseguir su propósito, y esto se debe a que en sus casas han crecido sin normas y sin referentes llegando los hijos a la sensación de que todo vale. Normalmente, presentan problemas de disciplina o de conducta, ya que ellos consiguen todo lo que quieren, sin valorar el esfuerzo que supone, o con el único esfuerzo del llanto o de una rabieta, y no han aprendido a demorar la satisfacción inmediata de sus necesidades y ante cualquier demora sienten una frustración enorme. Otra característica de los hijos de este estilo, es que presentan problemas de autoestima por la falta de inseguridad y de confianza en sí mismos, y que cuando tengan que enfrentarse a contextos diferentes al familiar sentirán mucha frustración al no conseguir lo que quieren debido a que se tendrán que enfrentar a una serie de normas y reglas sociales a las que no están acostumbrados.

C. ESTILO EDUCATIVO DEMOCRÁTICO

Con respecto a los padres que adoptan este estilo educativo se caracterizan por poseer un alto nivel de exigencias, de fomento de normas en el seno familiar, poniendo de esta manera límites a sus hijos de manera racional, haciéndoles entender la utilidad de un cierto control y las consecuencias de sus conductas. Se oye su punto de vista y se negocian ciertas normas, se razonan y se explican de manera que el niño y posterior adolescente las vayan interiorizando y las sienta como propias. También se caracteriza tener un alto grado de comunicación y de afectividad en las relaciones familiares, al igual que estilo parental visto anteriormente, y a diferencia del estilo educativo autoritario. Además según el estudio realizado por Agustín E. Martínez González et al, los padres democráticos parecen fomentar en sus hijos el desarrollo de la autoestima y de las habilidades sociales, y además el control del comportamiento de estos jóvenes ayuda a moldear sus impulsos garantizando la autonomía psicológica contribuyendo al desarrollo de la personalidad y a la capacidad de ofrecer alternativas en la resolución de problemas en situaciones sociales antes de manifestar comportamientos negativos o de descontrol emocional. (Kaainen, Raikkonen 1999).

Así pues, los padres que tienen un estilo democrático de actuación y ante los problemas escolares de sus hijos, actúan en base a la firmeza, la comunicación y la colaboración, creando un mayor apoyo que contribuirá a la constancia del estudiante en el estudio y a la superación de los momentos críticos.

Pero, ¿Cómo son los hijos de padres con estilo educativo democrático?

Los hijos de padres democráticos son más seguros, normalmente adaptados, con confianza en sí mismos y con un comportamiento productivo a nivel escolar, familiar, social, y posteriormente aceptable y bueno en su vida laboral. Destacan por su competencia social, por su elevada autoestima, por su capacidad de autocontrol y por su capacidad de posponer la satisfacción inmediata de sus necesidades. Además tienden a tolerar más positivamente las sanciones o correcciones a su comportamiento. El menor educado bajo este estilo, tiende a desarrollar un autoconcepto positivo de sí mismo, ya que se le posibilita el desarrollo de la autonomía personal e iniciativa

propia. Estos niños tienen un buen rendimiento académico, y un buen grado de asertividad desarrollando la empatía, respetando y siendo capaz de prestar ayuda a los demás. Se comunican, sabiendo hacer críticas honestas, diciendo que no y escuchando de forma activa sin enjuiciar.

D. ESTILO EDUCATIVO INDIFERENTE O NEGLIGENTE.

Maccoby y Martin (1983) añadieron una cuarta categoría que hace referencia a los padres no implicados en la educación de sus hijos. En este estilo no existe control en las normas, ni exigencias, pero tampoco existe un cierto grado de diálogo, ni de afecto. No hay interés por el bienestar de sus hijos, ni por la educación de los mismos y además hay una indiferencia ante las actitudes y conductas de sus hijos poniendo libertad a esos límites y sin ofrecer un estilo al que imitar. Este sin lugar a duda, es el que peor efectos tiene en el desarrollo del niño ya que genera conductas que son poco adaptadas socialmente.

Por último me gustaría destacar que el tipo de sociedad en la que vivimos donde los padres van de prisa de un lado al otro, el trabajo y la falta de tiempo de éstos hacia la educación de sus hijos y por supuesto no debemos de olvidarnos de que cada vez más la cultura de placer se está imponiendo, donde hay una permisividad en los contenidos televisivos que los niños ven diariamente, con mensajes contradictorios... ha hecho que este estilo vaya en aumento.

¿Pero cómo son los hijos de padres con estilo educativo indiferente?

Los hijos de padres negligentes tienen una baja autoestima y autocontrol, presentan síntomas de ansiedad, desprecio a los educadores y a la escuela debido a la falta de interiorización de las normas, muestran falta de respeto, son egocéntricos y muy inestables emocionalmente. Por lo tanto, como podemos ver este estilo es el que suele darse con los alumnos con problemas de conducta graves y con conductas agresivas hacia los demás.

E. ESTILO SOBREPOTECTOR.

Urta (2006), define este estilo en que las creencias de los padres sobreprotectores se basan en que éstos piensan que los hijos deben ser cuidados en todo momento, protegidos y mimados mientras vivan en el hogar y que no se les exijan responsabilidades porque ya crecerán y las asumirán. Tienden a considerar que sus hijos están todavía incapacitados para tomar cualquier tipo de decisión, por lo que no suelen permitirles ningún ejercicio de autonomía, ni iniciativa ninguna. Asimismo tiende a evitarles cualquier tipo de problema o de adversidad a sus hijos, y es frecuente que les impidan hacer cualquier tipo de conducta que pueda entrañar riesgo o peligro, atemorizándolos para que no se atrevan a realizar una acción sin la aprobación de los padres, castigando los intentos de sus hijos por tener iniciativa propia o autonomía, proporcionándoles todas las facilidades posibles para evitar errores, aconsejándoles continuamente y premiando su falta de autonomía cuando soliciten su ayuda.

¿Pero cómo son los hijos de padres con estilo educativo sobreprotector?

Los efectos de este estilo sobre los niños son: dependencia, falta de iniciativa, egoísmo, tiranía, desadaptación social. Suelen ser niños/as inseguros, sin autonomía, con baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, no tienen sentimientos de culpa, se mueven por impulsos y buscan satisfacciones inmediatas, no son capaces de terminar actividades que requieran esfuerzo y no se responsabilizan de las consecuencias de sus actos.

Este estilo educativo puede generar dos tipos de efectos: niños/as inhibidos con falta de habilidades sociales, sin capacidad de resolver problemas provocando niños/as pasivos que podrían ser objeto de acoso escolar; y por otro lado, niños/as agresores que pueden ser acosadores, ya que al carecer de falta de normas y de exigencia de responsabilidades y de exculpación continua por parte de los progenitores puede generar este tipo de perfil.

2.7. PRACTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES Y SU INFLUENCIA EN LOS AGRESORES Y EN LAS VICTIMAS.

Si seguimos las líneas de investigación de Smith y desde la teoría del aprendizaje social establece en distintas investigaciones que sufrir maltrato en la infancia puede llevar a comportamientos agresivos. Así lo indica algunas investigaciones como la de Olweus (1980) y la revisión hecha por Loeber y Dishion (1983) que confirman que los antecedentes más importantes de la agresividad infantil es sufrir castigo severo, tener falta de cariño, y ser educado desde pequeño con prácticas educativas rígidas o poco coherentes.

En Estados Unidos, los estudios de Weiss y otros (1992), concluyeron en que imponer unas prácticas educativas o una disciplina severa provocaba niños agresivos, y acosadores con problemas de externalización. Esos indicadores son los que suelen darse en el estilo autoritario o en estilos negligentes. Además estos modelos familiares provoca que el niño aprenda que el uso de la violencia es eficaz para alcanzar sus objetivos y pueden inducir a que el niño desarrolle una visión del mundo como hostil y peligroso por lo que provocaría una reacción agresiva y de enfado, el rechazo de los compañeros y la aparición de rasgos de víctima y de agresor escolar.

Otras investigaciones abordadas por Bowers y Smith (1992,1994) en la que estudiaron las percepciones que alumnos ingleses tenían de sus familias, utilizando cuestionarios sobre el estilo de parentalidad de sus padres, concluyó que aquellos alumnos con perfil acosador tenían menos probabilidades de tener padre en casa y más de percibir a los miembros de su familia como distantes; además las relaciones con sus hermanos eran malas.

Rugb (1993), Cohn (1990) y Finnegan y otros (1996) confirmaron a través de sus estudios que las relaciones poco sólidas con los padres y el vínculo de apego inseguro influye sobre la posibilidad de provocar conductas agresivas, y de acoso a los compañeros, especialmente entre varones.

Resumiendo y analizando un poco las investigaciones de entre los diversos autores, destacamos tres o cuatro variables que inciden en la presencia de agresores y víctimas: los conflictos familiares, la disciplina parental, y las relaciones poco afectivas entre el progenitor y el hijo.

No obstante, hay otros estudios que analizan las diferentes prácticas educativas utilizadas por mamás y papás, como puede ser los trabajos realizados por Barton y Erickson en 1981, que establecían que los padres y las madres difieren en sus estilos de enseñanza al niño/a, tanto como en otros aspectos dentro de sus modos de crianza.

Pero, ¿Influye los diferentes estilos educativos, o las prácticas que los padres utilizan en el desarrollo normal del niño? Podemos decir que Si, ya que hay trabajos que han confirmado esta teoría, como han sido los realizados por Baumrind, 1967, 1971; Maccoby y Martin, 1983; Kochanska, 1993. Estos autores han relacionado la influencia de los estilos educativos en diferentes aspectos del desarrollo humano e igualmente, se ha relacionado con el nivel de autoestima (Coopersmith, 1967; Lamborn, 1991; Musitu y García, 2001).

2.8. COMO DETECTAR U OBERVAR CASOS DE ACOSO ESCOLAR

Entre los diversos problemas que nos encontramos a la hora de analizar el problema del “bullying,” es la de cómo detectar cuando se están produciendo casos de acoso escolar por parte de las familias y del profesorado, a pesar de ser éste y el ámbito escolar, el escenario donde los alumnos pasan parte de su tiempo y en dónde se producen la gran mayoría del acoso.

Pero, ¿Cuáles serían las razones por las cuales los padres y el profesorado desconocen cuando se producen actuaciones de acoso escolar? Una de las principales razones es la falta de comunicación entre padres e hijos, debido a la vergüenza que pasa los niñas/as a comunicárselo a sus padres o al mismo profesorado, debido a que piensen mal de ellos, como por ejemplo que son débiles, que no saben defenderse, que nadie de sus compañeros los quiere...etc. Entre otras de las razones de esta falta de comunicación, es el miedo que tienen las victimas por las represalias que puedan tomar los agresores hacia ellos, cuando los actos violentos de éstos sean descubiertos por padres y los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Una posible solución a este problema de comunicación sería dedicar un tiempo diario a hablar con sus hijos sobre lo que hacen en la escuela, la marcha del día, hablar

sobre sus amigos, aficiones, pasar con ellos el mayor tiempo posible y si supiéramos que nuestro hijo/a está sufriendo agresiones, lo mejor que podemos hacer, aparte de poner en conocimiento a la institución escolar de lo que está pasando, es reforzar la autoestima de sus hijos/as valorando sus buenas cualidades y potenciándolas, transmitiéndole confianza, apoyo, y por supuesto enseñarles a defenderse con la palabra y a exponer con decisión aquello que le esté causando desosiego.

- **¿Cómo detectar y cómo reaccionar cuando un menor está siendo víctima de acoso escolar?**

Algunos de los síntomas que tendremos que tener en cuenta serían:

- Fingen enfermedades ya que no quieren asistir al colegio.
- No suele tener amigos fuera del colegio
- Falta al colegio y las explicaciones que da son muy poco claras.
- Pueden presentar lesiones visibles (moratones, heridas...) y las explicaciones de cómo se las ha hecho son poco convincentes.
- Tienen alteraciones de conducta o en el estado de ánimo: pueden parecer tristes, nerviosos, irritables...
- Se muestran asustadizos con bastantes frecuencia y tienen mucha cautela en sus actuaciones.

- **¿Cómo detectar y cómo reaccionar si el menor es agresor?**

En muchas ocasiones, y como he explicado en las líneas anteriores los agresores suelen proceder de familias desestructuradas o han tenido problemas de relación con padres excesivamente autoritarios, abusos en la infancia, falta de comunicación con los padres, o cambios bruscos que en cierto modo hayan podido alterar su estabilidad emocional como por ejemplo, ruptura del matrimonio, y que el niño no entiende y no acepta; cambio de domicilio, muerte de un familiar muy querido o de uno de los progenitores, son unos de los motivos que pueden provocar reacciones adversas en las conductas de los adolescentes.

Algunas pistas para observar si el niño/a es agresor/a podrían ser las siguientes:

- Muestra un cierto grado de agresividad con los miembros de la familia y casi es inaccesible al trato personal.

- Posee objetos que no son suyos y no sabe justificar de dónde procede por lo tanto cuenta mentiras para justificar su conducta.
- Dice mentiras sobre ciertas personas para salir él beneficiado y no le importa perjudicar a los demás.
- Suele tener indicios de haber acosado a otros alumnos/as.

Los padres de los alumnos/as agresores/as deben propiciar la comunicación con sus hijos para explicarles que la violencia no es el mejor cauce para resolver sus problemas, y que deben cambiar para que esto no sea así. Además deben indagar si los hechos a los que se les acusa a su hijo/a son ciertos, intentar esclarecerlos, y deben hablar con el centro escolar donde han ocurrido los hechos para ponerles en aviso y solicitar la ayuda del mismo estableciendo una relación fluida con el tutor del menor. No obstante muchos de estos problemas proceden de lo que los alumnos ven en sus propias casas (violencia, agresiones, discusiones...), por lo tanto la solución a este tipo de alumnos agresivos se complica.

2.9. INFLUENCIA DE LOS ESTILOS PARENTALES EN VARIABLES COMO LA AUTOESTIMA Y EL GRADO DE ADAPTACIÓN SOCIAL, FAMILIAR Y ESCOLAR.

Es necesario dejar claro que los niños, además de tener necesidades biológicas que los padres tienen que satisfacer, tienen necesidades emocionales y que sólo podrán satisfacerse si se les ofrece la posibilidad de establecer vínculos afectivos estables e incondicionales con la familia o con la figura de apego. Por tanto, tras leer estas líneas podemos comprobar cómo las relaciones que los niños establecen con sus familiares son un elemento relevante en el análisis de la conducta y estilo de vida del adolescente (Rodrigo et al, 2004).

¿Qué es la autoestima y cómo influyen las relaciones familiares en ésta?

La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar. Es a partir de los 5-6 años cuando empezamos a formarnos un concepto de cómo nos ven nuestros mayores (padres, maestros), compañeros, amigos, etcétera y las experiencias que vamos adquiriendo. Aunque es en la adolescencia, donde la autoestima juega un papel importante en la formación de la personalidad y que podría verse afectada por diversos factores como, cambios experimentados en la imagen corporal, las críticas, el rechazo, los fracasos escolares, las comparaciones, las pérdidas, y además la formación propia de una escala de valores y juicios, muchas veces contraria a la de los padres, genera inseguridad y sentimientos de ser diferente a los demás. A este respecto, vemos como la familia, el grupo de iguales, el profesorado son los contextos decisivos en el desarrollo de la autoestima y de todos sus integrantes (seguridad, autoconcepto, sentido de pertenencia, motivación y competencia).

Es de esta forma que la etapa más vulnerable para la autoestima es entre los 12 años para las chicas, y los 14 años para los chicos, ya que en este momento los adolescentes pueden verse afectados por lo que piensan los otros (Esnaola, 2008; Garaigordobil et al, 2008; Hair & Anderson, 2008). Por otra parte, los estudios de Martínez, Murgui, Musitu y Monreal (2008), plantean que una elevada autoestima

escolar promueve unas interpersonales satisfactorias y además se relaciona negativamente con la violencia escolar, y sin embargo una autoestima familiar y académica más baja se relaciona más directamente con conductas agresivas.

Sin embargo, la relación de la autoestima con las conductas violentas, no está del todo clara, puesto que algunos autores señalan que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja (O More, 1997), mientras otros afirman que los agresores suelen valorarse positivamente a sí mismos (Olweus, 1998). No obstante, no debemos olvidar que el desarrollo emocional de los niños y de los adolescentes se ve influenciado por diversos factores, entre ellos podemos destacar, los estilos de crianza. Así los padres deben proveer a sus hijos la suficiente estimulación afectiva, ya que de lo contrario, los niños se irán retrayendo sobre sí mismos y serán incapaces de enfrentarse al mundo con seguridad.

El desarrollo de una autoestima alta, según Musito (2005), se incentivarán en un ambiente donde se toleran los errores, las comunicaciones sean abiertas y frecuentes entre los padres e hijos, y las reglas sean flexibles, provocando hijos con mayor seguridad en sí mismos, que se quieren y con unas expectativas positivas para afrontar problemas cotidianas. Si analizamos cada uno de los estilos de crianza descritos en las líneas anteriores, podemos ver como el estilo educativo democrático es aquel que reúne los requisitos previos para promover adolescentes con una autoestima alta y adecuada con el contexto familiar en el que ha vivido. En cambio, cuando la familia es conflictiva, los medios de comunicación están distorsionados, las reglas son inflexibles y los errores se critican duramente o se castigan de manera que los niños se sienten inútiles e incapaces conllevará a un trastorno afectivo y emocional bajo en todas las facetas del desarrollo. Entre los diversos estilos educativos que se asimilan a lo descrito en estas líneas, podemos señalar que los estilos educativos sobreprotector, negligente, permisivo o autoritario son los que en cierta medida conllevará un desarrollo emocional bajo.

2.10. ¿QUÉ ESCUELA QUEREMOS EN LA ACTUALIDAD?

La complejidad de la nueva situación histórica hace complicado las interacciones (familiares, profesionales...), que desde un ámbito escolar deben producirse para mitigar los afectos que provocan la conflictividad escolar con el objetivo de contribuir al desarrollo sano del adolescente.

Hoy día, el profesorado se encuentra incapacitado para afrontar esta nueva realidad escolar en la que se encuentra sumergida la escuela para educar en valores, para incentivar a los alumnos en la participación de su propio aprendizaje, para asumir el rol de orientador ..., y es que el problema no sólo viene desde dentro de la escuela, sino que es un problema de conciencia individual, de la familia, de la sociedad y de la cultura en general, ya que los problemas que surgen en la escuela son un fiel reflejo de lo que sucede en la sociedad. No se puede crear una escuela justa, cuando vivimos en una sociedad injusta, o una escuela solidaria en una sociedad determinada por la relación violenta entre grupos, por tanto una de los primeros objetivos a cambiar sería los valores que se transmite en la sociedad, para después poder cambiar la escuela.

Otro de los problemas que nos encontramos en las aulas es la sobrevaloración que han hecho las familias de las posibilidades educativas que tiene la escuela, otorgando el papel de educador que deberían tener la familia a los profesores en lo referente al complejo mundo de formación de una escala de valores, a la construcción de la identidad personal, social, y emocional sana y equilibrada en todas su facetas. Pero las familias deben entender que la escuela y los profesionales que trabajan en ella nunca podrán sustituir el papel socializador de la familia, ya que el profesorado se encuentra trabajando con una serie de limitaciones que agravan este problema (ratio muy altas, abundantes contenidos académicos, déficit de experiencias emotivas...), por todo ello es importante que otros agentes educativos (familia y sociedad), colabore y participen en la educación de los adolescentes y que no sea sólo la escuela la que tenga el peso de la educación de los jóvenes.

El cambio que necesita la escuela se debe de orientar desde diversas perspectivas, entre ellas podemos destacar la necesidad de formación del profesorado, y no sólo me refiero a cuestiones didácticas, sino al desarrollo de capacidades que debe tener el profesorado para incentivar la participación de los padres en la escuela en

general, y en el aula en particular. También destacar las relaciones éticas y las motivaciones que debe tener el profesorado con los propios alumnos y con los padres, y no se puede olvidar ofrecer instrumentos y habilidades al profesorado para prevenir la violencia.

La participación de la familia en la escuela tiene efectos positivos en el alumnado, ya que está comprobado que cuando los padres participan activamente en la vida del centro, los hijos incrementan su rendimiento académico, y además el centro mejora su calidad educativa (Martínez González, 1992). Sin embargo no todos los padres que colaboran en los centros favorecen educativamente a sus hijos, ya que muchos de ellos encaminan su educación a la competitividad; otros padres se centran exclusivamente a lo cognitivo, olvidándose de aspectos tan importantes como el desarrollo emocional, la creatividad, las relaciones interpersonales de su grupo de iguales...; otros no reconocen las limitaciones de sus propios hijos y los hace dependientes de ellos para poder cumplir con sus tareas escolares, no favoreciendo su capacidad crítica, y constructiva en su propio aprendizaje promoviendo individuos dependientes y con poca autonomía e iniciativa.

¿Cuáles son las propuestas educativas para prevenir la violencia desde el ámbito escolar?

1. Crear un buen clima escolar, convirtiéndose en un lugar donde los alumnos/as se sientan queridos y acogidos.
2. Incluir en el curriculum temas o promover actividades que favorezcan las relaciones sociales, como por ejemplo la educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales, personales y otras más sofisticadas como la negociación.
3. La agrupación de los alumnos en grupos heterogéneos (en rendimiento, en grupos étnicos, en género,...), que ayude a superar las segregaciones y las exclusiones sociales que suelen producirse en las aulas y que son fiel reflejo de lo que sucede a la sociedad.
4. Implicar a los alumnos en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades como por ejemplo la de escuchar, mediar o ayudar en la resolución pacífica de los conflictos que puedan generarse entre compañeros.

5. Presar atención individualizada a los agentes implicados en el conflicto, no dejar pasar el problema, ofrecer apoyo a las víctimas e informar a los responsables escolares y a los padres de los posibles agentes implicados.
6. Crear aulas de convivencia como medio de prevención y de intervención.
7. Revisar la organización escolar: crear espacios y tiempos para promover encuentros e incentivar la cooperación, la tolerancia, supervisar los recreos, y capacitar al profesorado en el tema de la no violencia.
8. Poner a disposición del profesorado los medios que permitan adaptar la escuela a la situación nueva.

Como podemos comprobar, es necesario incorporar al sistema educativo la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto a los derechos humanos, promover el ejercicio de la tolerancia estimulando el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y la libertad , incluyendo la violencia sexista dentro del curriculum y enseñando a los alumnos/as en el establecimiento de una serie de habilidades para la resolución pacífica de los conflictos, y en la capacidad de relacionarse con los demás de forma satisfactoria, a conocer, negociar, valorar y respetarse mutuamente, siendo estos los principios democráticos de convivencia.

Estas bases son un gran apoyo para luchar contra el acoso escolar, siendo los profesores los primeros destinatarios de la puesta en conocimiento de todo lo que sucede en el centro educativo, aunque el abordaje de este tema debe ser abordado desde todos los niveles básicos de intervención como venimos comentado desde líneas anteriores: padres, profesorado y comunidad escolar.

3.MARCO METODOLÓGICO.

3.1.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se basa en una metodología descriptiva-correlacional. Por un lado es descriptiva, en cuanto que se describen, comparan, analizan e interpretan una serie de datos recogidos a través de los instrumentos utilizados. Por otro lado, es correlacional, puesto que se evalúa o determina la relación existente entre las variables que manejamos y que abarcan al alumnado, la familia y la escuela.

- Analizar cómo influyen las diferentes prácticas educativas que los padres emplean sobre la crianza de sus hijos, para la adquisición de una autoestima óptima, y para que a lo largo de su vida sean capaces de afrontar de una manera más positiva diferentes problemáticas.
- Por otro lado, también se quieren conocer los efectos que cada una de estas prácticas educativas tienen sobre los hijos, y sobre los diferentes grados de adaptación al contexto (escolar, familiar, personal y social). Para dar respuesta a todo ello se ha utilizado el Inventario de Adaptación de conductas (IAC). Además de conocer las prácticas educativas que los padres emplean con sus hijos/as, también es interesante saber si esas prácticas difieren entre padres y madres.

3.2. PARTICIPANTES.

La muestra de esta investigación está constituida por un total de 22 adolescentes de edades comprendidas entre 13 a 16 años (edad media, 13.19 años), de ambos sexos, donde hay 13 chicos (50,09%) y 9 chicas (40,91%), que se encuentran matriculados en 2º de Educación Secundaria en un centro público de la zona del poniente de Almería.

El resto de la muestra para llevar a cabo la investigación está formada por los familiares del alumnado anteriormente mencionados, y que consta de un total de 22 padres/madres (n= 13 padres; y n= 9 madres), y que tienen una edad media de 42 años.

Además todos los padres estaban casados/os y vivían en el hogar, excepto 2 personas que hay divorciado/as y 1 persona que es viuda.

3.3.INSTRUMENTOS.

Los instrumentos utilizados en este estudio son los siguientes:

- Escala Multidimensional de Autoestima: Se trata de una escala diseñada, validada y normalizada en España por Musitu, García y Gutiérrez (1994). Esta escala consta de 24 ítems que evalúan de 1- nunca- a 5 – siempre- las autopercepciones de los adolescentes en cuatro áreas: la familia (Ej. “Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema”), la escuela (Ej. “Soy un/a buen/a estudiante”), el contexto social (Tengo muchos/as amigos/as), y las emociones (Ej. “Soy un chico/a atractivo/a”).
- Inventario de adaptación de conductas (IAC): se trata de una escala validada por autores como M^a Vitoria de la Cruz y Agustín Cordero (1981). Este inventario está formado por 123 frases, a las que el sujeto debe responder de acuerdo con su manera de pensar y de actuar, y va dirigido a los adolescentes a partir de los 12 años de edad. Esta escala se elaboró para evaluar el grado de adaptación en los siguientes aspectos: personal, familiar, escolar y social. En el aspecto personal se observan: preocupación por la evolución del organismo, sentimientos de inferioridad y falta de aceptación de los cambios que sufre el cuerpo. En el plano familiar aparecen actitudes críticas, dificultades de convivencia, falta de aceptación de las normas establecidas y deseos de huir, incluso físicamente del ambiente familiar. En el ámbito escolar surgen posturas de censura o rebeldía frente a la organización de la escuela y a la actuación de los profesores y los compañeros. Por último en el plano social, aparecen conductas negativas, deseos de aislamiento, actitudes críticas e inseguridad. A pesar de que todos estos aspectos mejoren con la edad, son las bases sobre las que se ha construido el presente inventario.
- Cuestionario funcional sobre Estilos Educativos (FEE), elaborado por autores como Gómez, Hernández, Martín y González (2005), que permite evaluar los distintos aspectos del comportamientos de los padres en relación a la educación de sus hijos. Este instrumento cuenta con 20 ítems con diferentes opciones de respuesta: respuesta dicotómica (si o no), respuestas que señalan la frecuencia de ciertos comportamientos

(casi nunca, a veces, frecuentemente). Los principales componentes que recoge el cuestionario son: los padres como modelos de comportamiento, importancia concedida a las normas y a la organización, estilo al establecer las normas, formas de promover el seguimiento de las normas, utilización de recompensas y castigos, formas de afrontar las desobediencias y/o rabietas, metas y valores a fomentar, reparto de tareas en casa y responsabilidades, actividades de ocio compartidas entre padres e hijos, control de las influencias externas y consenso y formas de establecer el autocontrol en los hijos.

3.4. PROCEDIMIENTO

En un principio me puse en contacto con la dirección del centro en el que iba a llevar a cabo la investigación, para informarles en qué consistía dicho trabajo, y para solicitarle su colaboración. Después tuve un primer contacto con los tutores y especialistas que imparten clases en 2º de la ESO para explicarles, el motivo por el cual iba llevar a cabo la investigación en dicho curso, y para que vieran en qué consistía los cuestionarios que les iba a pasar a los alumnos/as, y por último solicité su ayuda para ponerme en contacto con los padres.

Más adelante, y aprovechando una reunión que los tutores tuvieron con las familias de sus alumnos/as, pude informarles que el propósito del estudio era conocer los problemas a los que se enfrentaban para educar a sus hijos, y como éstos se sienten desde un sentido emocional, social y escolar ante las pautas de crianza que están recibiendo desde casa.

Los adolescentes participantes en el estudio cumplieron los cuestionarios durante el periodo regular de clase, estando yo y la tutora presente y aprovechando el tiempo de tutoría para poder llevarlos a cabo. Además se les indicó que su participación era voluntaria y que las respuestas a los cuestionarios serían totalmente anónimas. Con respecto a los padres, se les pudo administrar los cuestionarios durante dos tardes, ya que no todos podían acudir un mismo día.

3.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para analizar los datos obtenidos en la investigación, he sometido los resultados a los siguientes análisis estadísticos: análisis de frecuencias, estadísticos descriptivos, tablas de contingencia, muestra T para variables independientes, y para analizar las relaciones entre unas variables u otras, he utilizado las correlaciones. Los datos fueron introducidos en el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows.

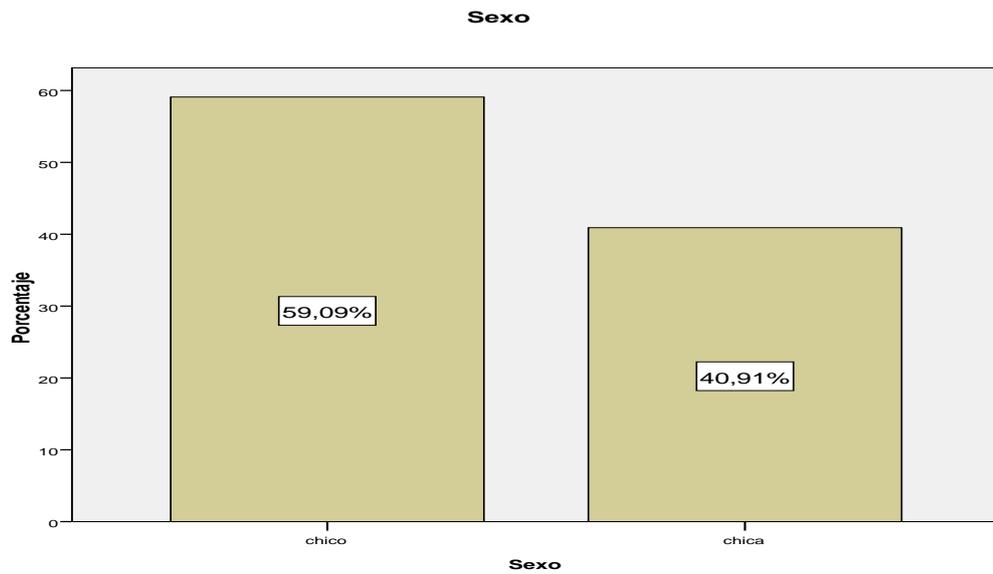
Entre las variables estudiadas destacamos:

- V. dependiente: edad, adaptación familiar, escolar, social, rendimiento escolar, tipos de recompensas...
- V. Independiente: sexo, nivel de estudios, estado civil, autoestima..

4.RESULTADOS.

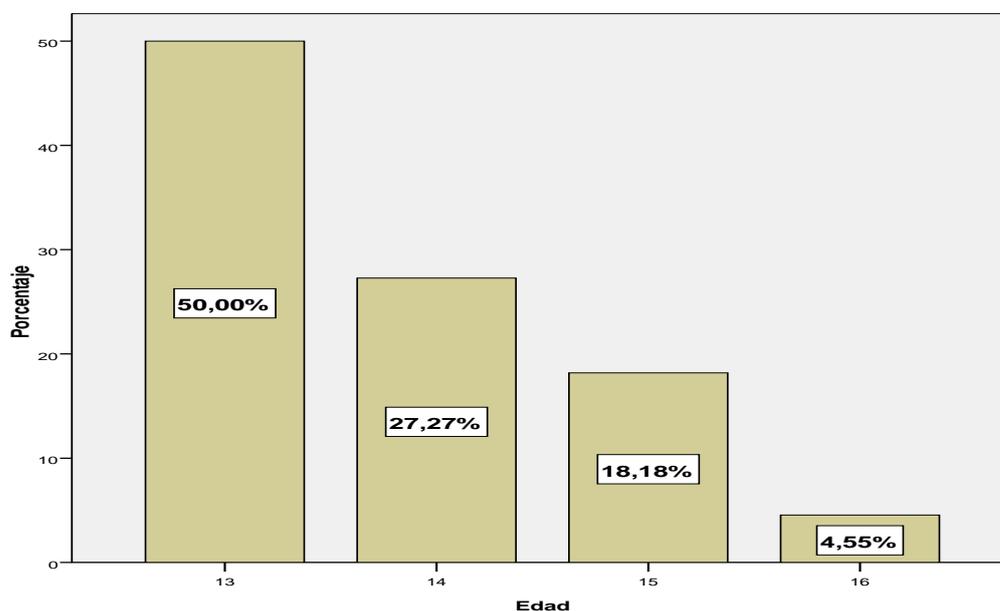
4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

❖ Sexo de los alumnos/as de 2º de Secundaria (GRÁFICO 1)



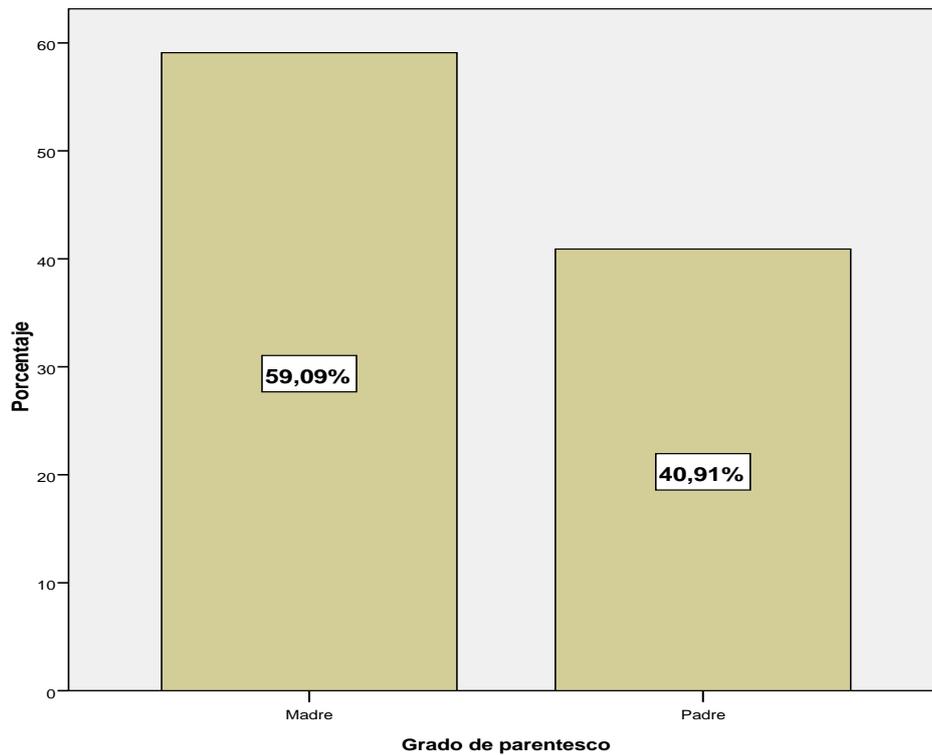
La muestra consta de un total de 22 alumnos/as, de los cuales 13 son chicos (59.09%) y 9 chicas (40.91%).

❖ **Edad de la muestra de los alumnos de 2º de Secundaria (GRÁFICO 2)**



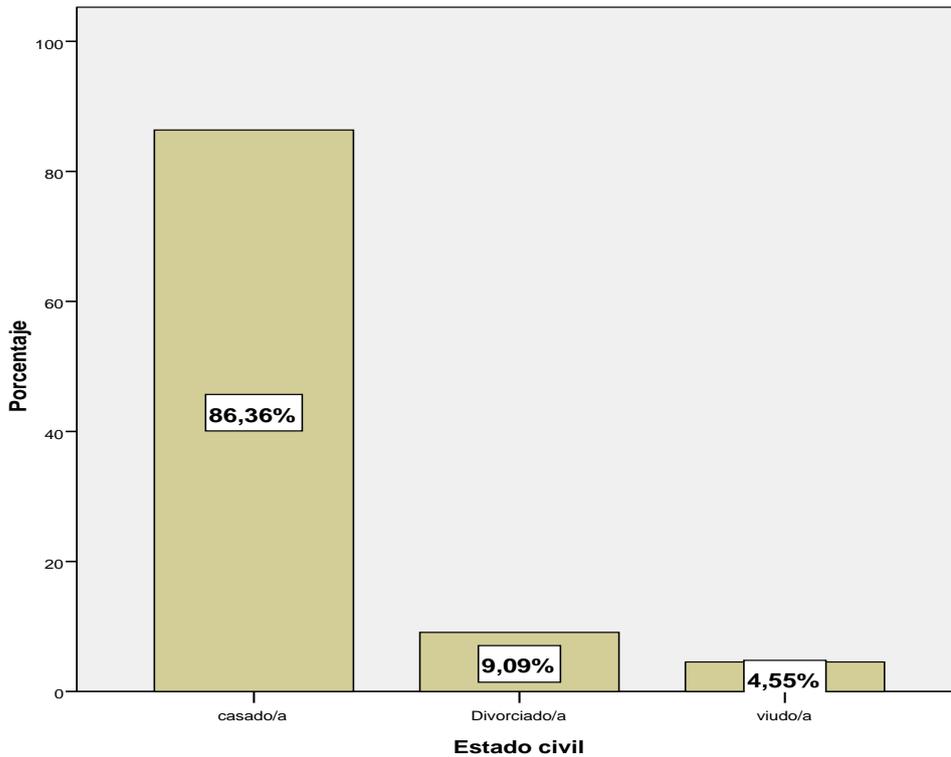
La muestra consta de 22 alumnos/as y que representan el 100% del total de la muestra, y de los cuales el 50% (11 alumnos) constituye la muestra más representativa del grupo de edad de los 13 años. El siguiente grupo de edad, los 14 años está formado por 6 alumnos/as, y que constituya el 25% de la muestra total; seguidamente podemos observar que el grupo de edad de los 15 años está formado por 4 alumnos/as y que representa el 20% del total, y el último grupo de edad que menos representatividad tiene está formado por los 16 años y lo constituye 1 alumno.

❖ **Grado de parentesco de los padres. (GRÁFICO 3)**



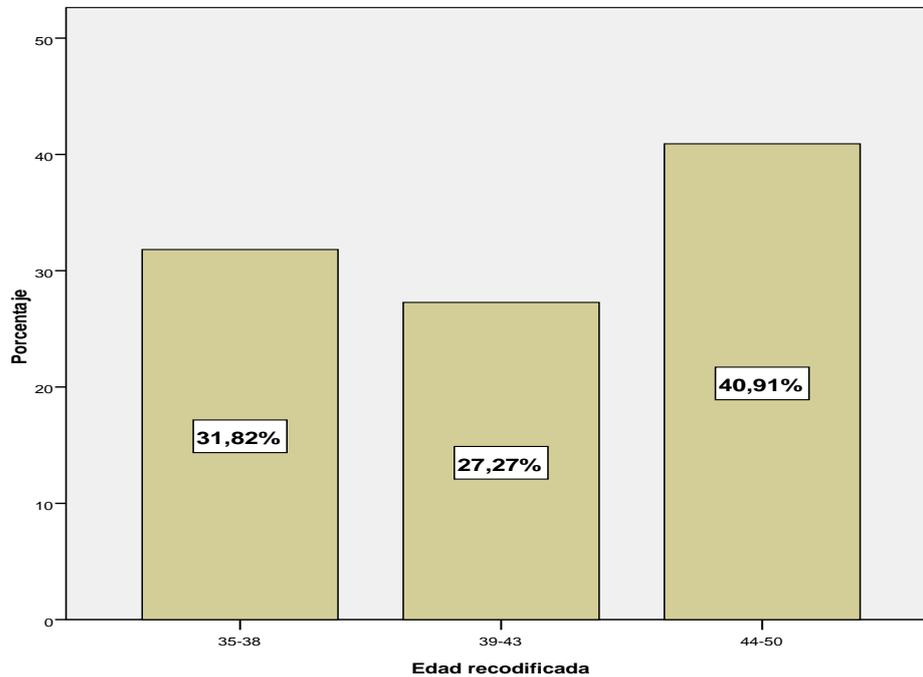
La muestra consta de un total de 22 padres/madres que constituya el 100% del total, y de los que han realizado los cuestionarios 13 son padres y que constituye un 59.09% del total, y el otro 40.91% corresponde a las 9 madres que participaron en la realización de dichos cuestionarios.

❖ **Estado civil de la muestra de padres/madres. (GRÁFICO 4)**



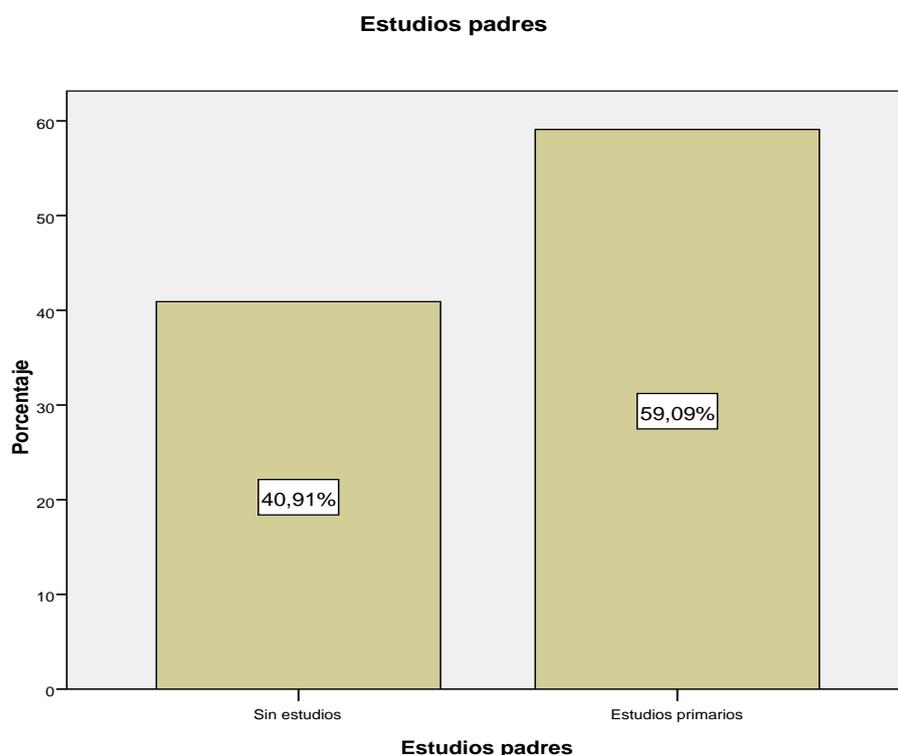
En cuanto al estado civil, podemos observar que de los 22 padres/madres, la muestra más representativa la forma el grupo de casados/as con un 86.36% del total, es decir está integrado por 19 personas, y el resto de las muestra es decir, los divorciados forman un 9.09%, y lo forman 2 personas. La muestra más pequeña está formada por sólo 1 persona que es viuda y que constituye el 4.55% del total de la muestra

❖ **Edad recodificada de la muestra de padres. (GRÁFICO 5)**



La muestra de edad más representativa la forma el grupo de edad de los 44-50 años y que forma el 40.91% de la muestra total, es decir está integrado por 9 padres/madres. Seguidamente el grupo de edad correspondiente a los 35-38 años está formado por 7 padres/madres, y el grupo de edad con menos representación, lo forma el grupo de edad de 39-43 años, y que está integrado por 6 personas.

❖ **Nivel educativo de los padres (GRÁFICO 6)**



Respecto al nivel de estudios de los padres, podemos comprobar que de los 22 padres/madres a los que se les pasó el cuestionario y en el que quedaba reflejado su nivel de estudios, vemos como el 59.09%, es decir 13 padres/madres contestaron que tienen estudios primarios, y sin embargo el otro 40.91% lo forman los restantes 9 padres/madres que contestaron que no poseen estudios.

4.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO

- ❖ **¿Qué % de padres y madres Padres o Madres utilizan la disciplina Flexible o Rígida dentro de la familia? Existen diferencias significativas. (GRÁFICO 7)**

Tabla de contingencia Grado de parentesco * En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...Flexible o Rígida.

		En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...			
		flexible	Rígida	Total	
Grado de parentesco	padre	Recuento	13	0	13
		% de En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...	61,9%	,0%	59,1%
	madre	Recuento	8	1	9
		% de En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...	38,1%	100,0%	40,9%
Total		Recuento	21	1	22
		% de En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...	100,0%	100,0%	100,0%

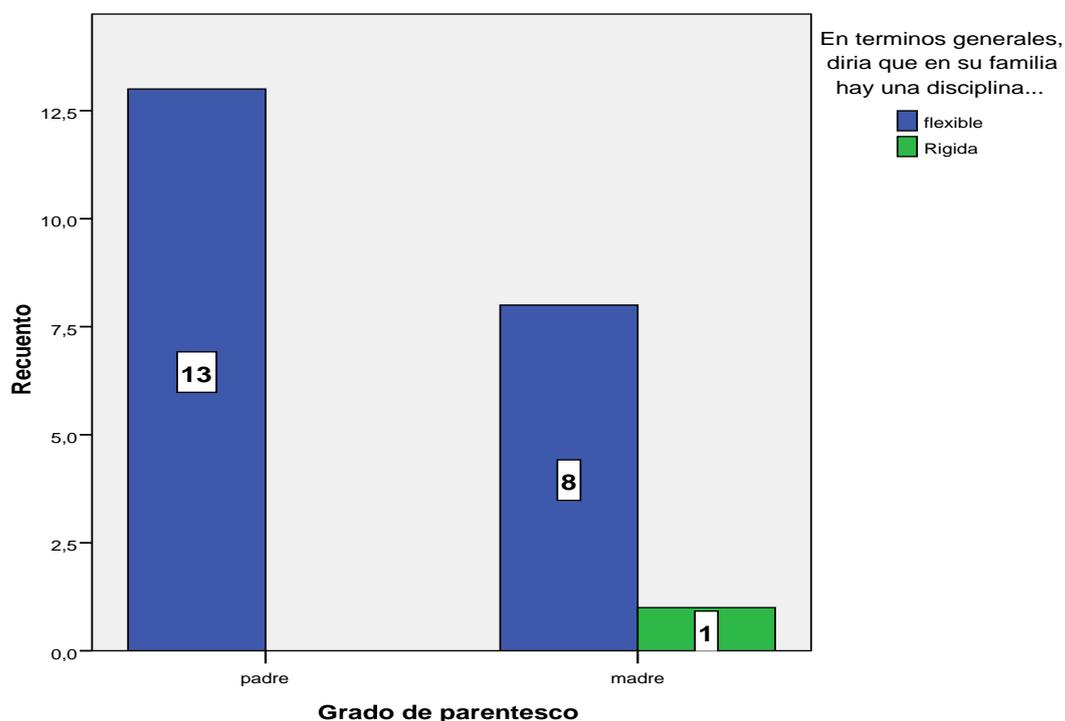
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,513(b)	1	,219		
Corrección por continuidad(a)	,036	1	,850		
Razón de verosimilitudes	1,857	1	,173		
Estadístico exacto de Fisher				,409	,409
Asociación lineal por lineal	1,444	1	,229		
N de casos válidos	22				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,41.

Gráfico de barras



Como muestra el análisis de este grafico, podemos ver cómo de la muestra total, $n=22$ padres/madres, la mayoría de los encuestados, es decir 21 han contestado que la disciplina utilizada en casa es flexible, y de entre esas 21 personas, 13 son padres (59.1%), y de entre las 9 madres totales (40.9%), 8 han respondido que en su familia hay una disciplina flexible. Sin embargo sólo 1 madre se ha decantado por una disciplina rígida. Además, tal y como muestra la prueba del chi cuadrado no hay diferencias significativas entre la disciplina utilizada por padres o madres ya que $0.219 > 0.05$.

- ❖ **¿Existen diferencias significativas entre la percepción que tienen los padres sobre su disciplina y las medidas disciplinarias que emplean cotidianamente? (GRÁFICO 8)**

Tabla de contingencia. En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina... * Señale en qué medida se considera usted Flexible o Rígido... "Salir con los amigos, hora de regreso, dónde y con quién va"

		Señale en qué medida se considera usted Flexible o Rígido... "Salir con los amigos, hora de regreso, dónde y con quién va"			
		Flexible	Rígida	Total	
En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...	flexible	Recuento	1	20	21
		% de En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...	4,8%	95,2%	100,0%
	Rígida	Recuento	0	1	1
		% de En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...	,0%	100,0%	100,0%
Total		Recuento	1	21	22
		% de En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...	4,5%	95,5%	100,0%

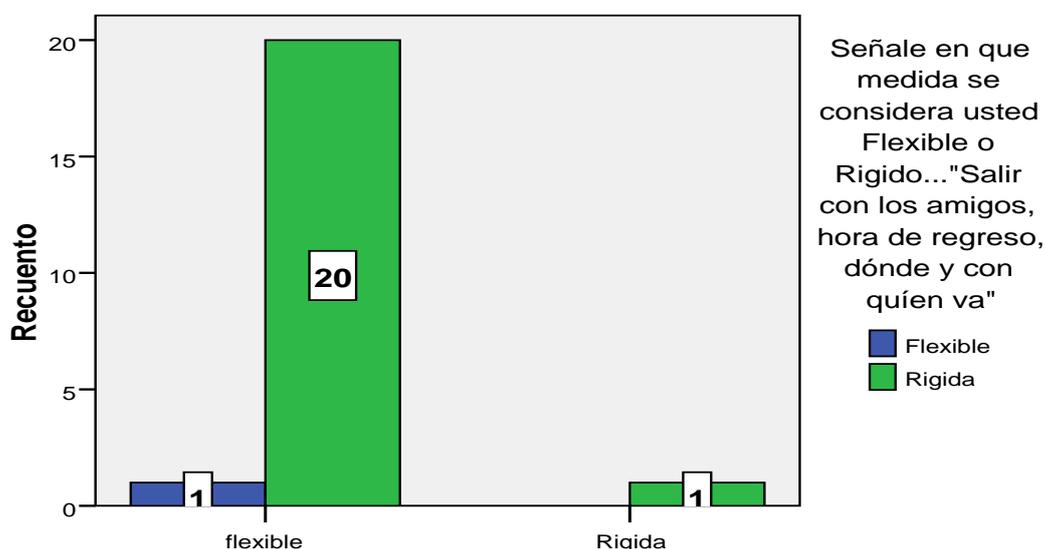
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,050(b)	1	,823		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,095	1	,758		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,955
Asociación lineal por lineal	,048	1	,827		
N de casos válidos	22				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 3 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05

Gráfico de barras



En terminos generales, diria que en su familia hay una disciplina...

En el estudio de esta muestra, podemos ver la percepción que tienen los padres acerca de la disciplina utilizada en casa. Así vemos que la mayoría, es decir 21 padres y que representa el 95.5% del total dicen utilizar en casa una disciplina flexible y tan sólo 1 de ellas tienen la percepción de que su disciplina es rígida y que constituye el otro 4.5%. Podemos comprobar como de las 21 personas que en un principio contestaron que

su estilo educativo es flexible, cuando se les hizo la pregunta referente a la disciplina que siguen con sus hijos a la hora de “Salir con los amigos, hora de regreso...” la mayoría de ellos, es decir 20 padres/madres (95.2%) respondieron lo contrario, y es que siguen una disciplina rígida con respecto la norma “Salir con los amigos”. Y sólo 1 de los familiares (4.8%) sí que fueron consecuentes con sus contestaciones anteriores, ya que consideran que tienen un disciplina flexible en casa y las aplica a las normas cotidianas, es decir, en este caso “Salir con amigos...”. La otra persona que falta, es una madre que fue consecuente con su respuesta ya que desde un principio contesto que la disciplina que se sigue en casa es rígida y por la tanto a la hora de seguir la norma “salir con los amigos...” también lo es.

Tras el análisis de los datos extraídos de la prueba del chi-cuadrado podemos extraer la conclusión de que los valores que salen (0.823) son superiores al 0.05, por tanto no hay diferencias significativas entre la percepción de su estilo disciplinario y las medidas disciplinarias que emplean cotidianamente.

❖ **¿Existen diferencias significativas entre la percepción que tienen los padres sobre su disciplina y las medidas disciplinarias que emplean cotidianamente? (GRÁFICO 9)**

Tabla de contingencia En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina... * Señale en qué medida se considera usted Flexible o Rígido... "Realizar tareas escolares"

		Señale en qué medida se considera usted Flexible o Rígido... "Realizar tareas escolares"			
		Flexible	Rígida	Total	
En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...	flexible	Recuento	4	17	21
		% de En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...	19,0%	81,0%	100,0%
		% de Señale en qué medida se considera usted Flexible o Rígido... "Realizar tareas escolares"	100,0%	94,4%	95,5%
	Rígida	Recuento	0	1	1
		% de En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...	,0%	100,0%	100,0%
		% de Señale en qué medida se considera usted Flexible o Rígido... "Realizar tareas escolares"	,0%	5,6%	4,5%
Total		Recuento	4	18	22
		% de En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina...	18,2%	81,8%	100,0%
		% de Señale en qué medida se considera usted Flexible o Rígido... "Realizar tareas escolares"	100,0%	100,0%	100,0%

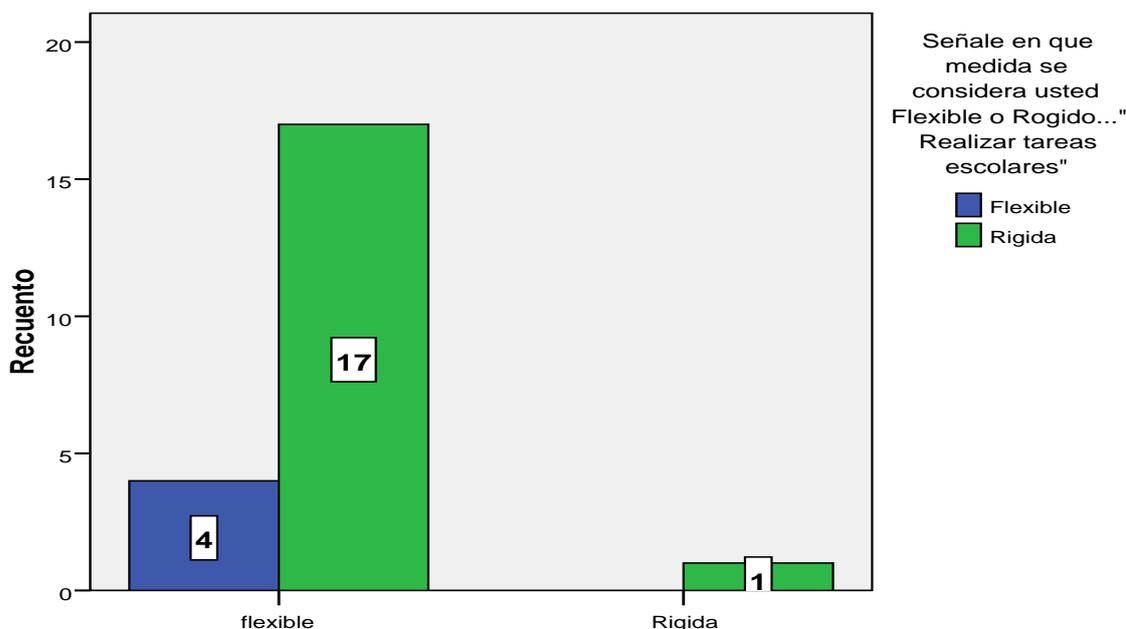
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,233(b)	1	,629		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,412	1	,521		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,818
Asociación lineal por lineal	,222	1	,637		
N de casos válidos	22				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 3 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Gráfico de barras



En terminos generales, diria que en su familia hay una disciplina...

En el estudio de esta muestra vemos que al igual que en el caso anterior, la percepción que tienen los padres acerca de la disciplina utilizada en casa, difieren en sus respuestas respecto a las prácticas que después aplican en el seguimiento de algunas normas, en este caso “Realizar tareas escolares”. Así vemos que de entre las 21 padres/madres que en un principio contestaron que la disciplina seguida en casa es

Flexible, comprobamos que sus contestaciones respecto a sí son, flexibles o rígidos para que sus hijos/as hagan las tareas escolares, podemos ver que 4 de ellos, es decir el 19% son flexibles en el seguimiento de esta norma, por tanto actúan consecuentemente con la disciplina seguida en casa. Sin embargo, los otros 17 madres/padres (81%), no son consecuentes con la disciplina utilizada en casa, ya que contestaron que siguen una disciplina flexible en su familia, pero sus contestaciones reflejan todo lo contrario, ya que se consideran que tienen que actuar de una forma rígida para que sus hijos hagan las tareas del colegio. Por último, y al igual que en el caso anterior, la madre que contestó que seguía una disciplina rígida en casa, también lo es a la hora de que su hija/o realice las tareas escolares.

Sí analizamos los datos extraídos de la prueba del chi cuadrado, comprobamos que la Sig. Asintótica (bilateral) es de .629, por lo tanto son valores superiores a 0.05, y esto quiere decir que no hay significatividad entre los datos extraídos en la muestra.

- ❖ **¿Quiénes utilizan con más frecuencia los diferentes tipos de recompensas, los padres o las madres? Existen diferencias significativas. (GRÁFICO 10)**

Tabla de contingencia ¿Cuál es su manera de educar? * Grado de parentesco

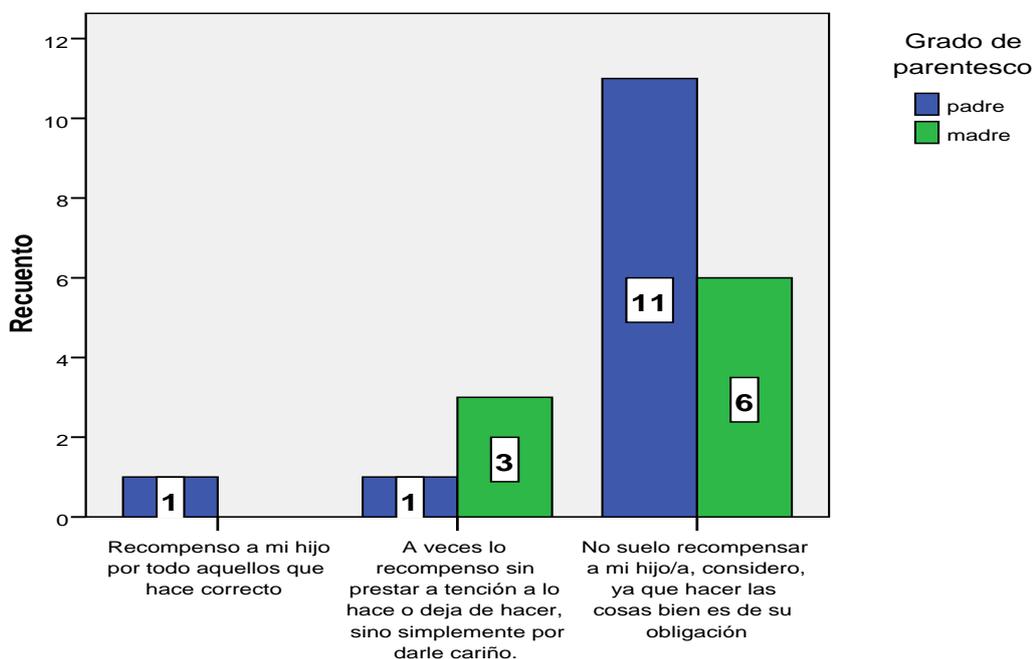
		Grado de parentesco			
			padre	madre	Total
¿Cuál es su manera de educar?	Recompenso a mi hijo por todo aquellos que hace correcto	Recuento	1	0	1
		% de Grado de parentesco	7,7%	,0%	4,5%
	A veces lo recompensó sin prestar atención a lo que hace o deja de hacer, sino simplemente por darle cariño.	Recuento	1	3	4
		% de Grado de parentesco	7,7%	33,3%	18,2%
	No suelo recompensar a mi hijo/a, considero, ya que hacer las cosas bien es de su obligación	Recuento	11	6	17
		% de Grado de parentesco	84,6%	66,7%	77,3%
Total	Recuento	13	9	22	
	% de Grado de parentesco	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,837(a)	2	,242
Razón de verosimilitudes	3,194	2	,203
N de casos válidos	22		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,41.

Gráfico de barras



¿Cuál es su manera de educar?

En el estudio de esta pequeña muestra podemos comprobar, como de las 13 padres a las que se les pasó el cuestionario, y que representan el 59.1% del tamaño total de la muestra (22 padres/madres); 11 de ellos (84,6%), es decir la gran mayoría de padres eligieron la opción “No suelo recompensar a mi hijo/a, ya que considero que hacer las cosas bien es de su obligación” como la más cercana a sus ideales, y si además analizamos el gráfico de barras comprobamos que esta opción de respuesta es la que más representación tiene por parte de ambos progenitores, y que de entre las madres, 6 de ellas consideran que el no utilizar recompensar es la más manera más idónea para educar a sus hijo/a Sin embargo, la respuesta “recompensó a mi hijo/a por todo aquello que hace correcto” tuvo sólo la representación de 1 padre (7,7%). La siguiente opción que se les propuso era: “A veces recompensó a mi hijo/a sin prestar atención a lo que hace o deje de hacer” y en el estudio de las graficas podemos comprobar cómo de entre los 13 padres, sólo 1 de ellos eligió esta respuesta como la más adecuada y la que más se acercaba a lo que sucedía en casa.

También podemos ver que de entre el total del las madres, sólo 3 de ellas (33.3%) vieron esta opción como la que más se aproxima a la utilización cotidiana de las recompensas.

Si analizamos la prueba del chi-cuadrado, que es la que nos va a indicar si hay diferencias significativas entre los datos extraídos, podemos ver que el dato que se extrae de esta prueba (0.242) Sig. asintótica (bilateral) es > 0.05 , por lo tanto no hay significatividad en la utilización de recompensas por parte de uno u otro progenitor.

- ❖ **¿Quiénes consideran qué tienen más autoridad, o sea que sus hijos les obedece con más facilidad los padres o las madres? Existen diferencias significativas. (GRÁFICO 11).**

Tabla de contingencia ¿Cree Ud. que tiene autoridad sobre su hijo/a, o sea su hijo le obedece con facilidad? * Grado de parentesco

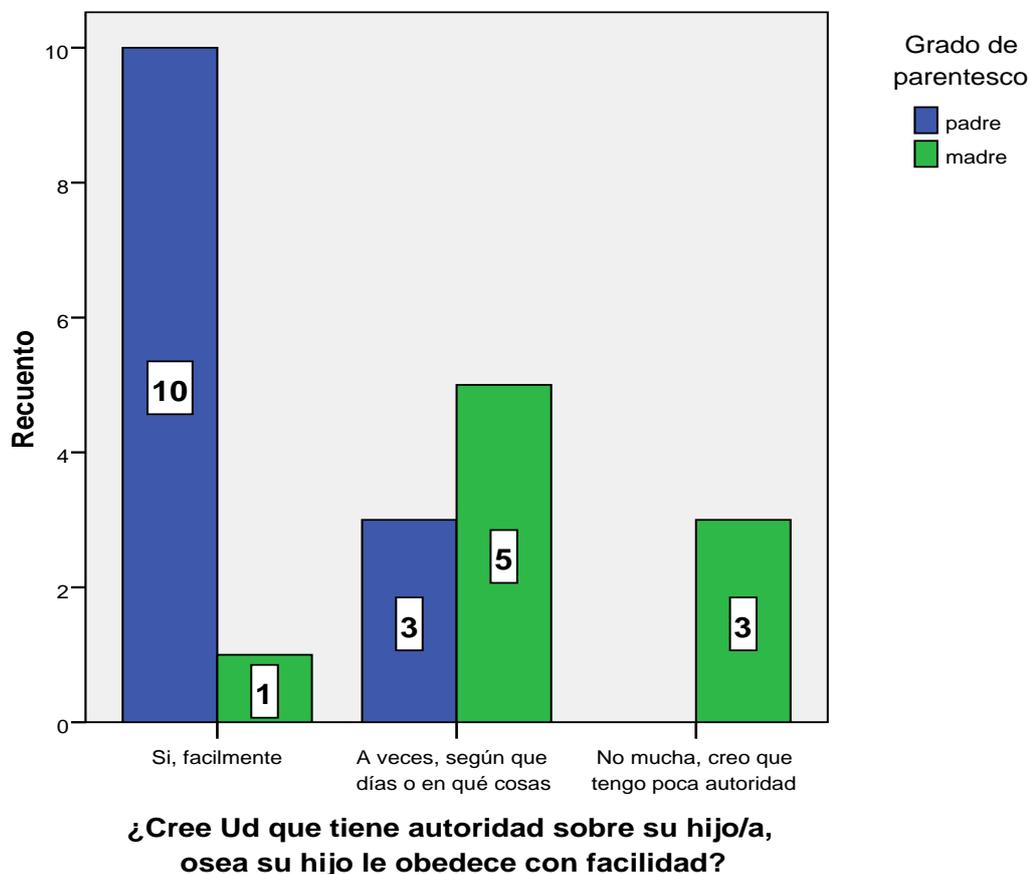
		Grado de parentesco			
		padre	madre	Total	
¿Cree Ud. que tiene autoridad sobre su hijo/a, o sea su hijo le obedece con facilidad?	Si, fácilmente	Recuento	10	1	11
		% de ¿Cree Ud. que tiene autoridad sobre su hijo/a, o sea su hijo le obedece con facilidad?	90,9%	9,1%	100,0%
A veces, según qué días o en qué cosas		Recuento	3	5	8
		% de ¿Cree Ud. que tiene autoridad sobre su hijo/a, o sea su hijo le obedece con facilidad?	37,5%	62,5%	100,0%
No mucha, creo que tengo poca autoridad		Recuento	0	3	3
		% de ¿Cree Ud. que tiene autoridad sobre su hijo/a, o sea su hijo le obedece con facilidad?	,0%	100,0%	100,0%
Total		Recuento	13	9	22
		% de ¿Cree Ud. que tiene autoridad sobre su hijo/a, o sea su hijo le obedece con facilidad?	59,1%	40,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,483(a)	2	,005
Razón de verosimilitudes	12,480	2	,002
N de casos válidos	22		

a 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,23.

Gráfico de barras



El estudio en función a la percepción que tienen los padres respecto a sí tienen autoridad en casa, nos permite comprobar como de los 13 padres a los que se les pasó el cuestionario, la mayoría de ellos, es decir un total de 10, consideran que sus hijos/as les obedece con facilidad, representando así el 90.9% de los que eligieron esta opción, y el restante 9.1% lo forma 1 madre que también eligió esta respuesta según su percepción. Los otros 3 padres y con un 37.5%, consideraron que sus hijos les obedece “a veces, según qué días o en qué cosas”, y el restante 62.5% lo forma la mayoría de las madres, es decir un total de 5, que también optaron por esta respuesta como la que más se acerca a la percepción que tienen ellas sobre sí sus hijos les obedece.

Las otras 3 madres que faltan para completar las 9 madres totales a las que se les pasó el cuestionario, opinan que no tienen mucha autoridad sobre sus hijos, y delegan las funciones de autoridad al padre.

Si observamos la prueba del chi-cuadrado, podemos comprobar que hay significatividad respecto a los datos extraídos tal y como nos muestra su análisis, ya que la Sig. Asintótica (bilateral), nos da un valor de 0.005 siendo ésta inferior a 0.05.

- ❖ **¿Quiénes dejan participar con más facilidad a sus hijos/as a la hora de tomar decisiones en casa, los padres o las madres? Existen diferencias significativas. (GRÁFICO 12).**

Tabla de contingencia Participa su hijo/a a la hora de tomar decisiones familiares. * Grado de parentesco

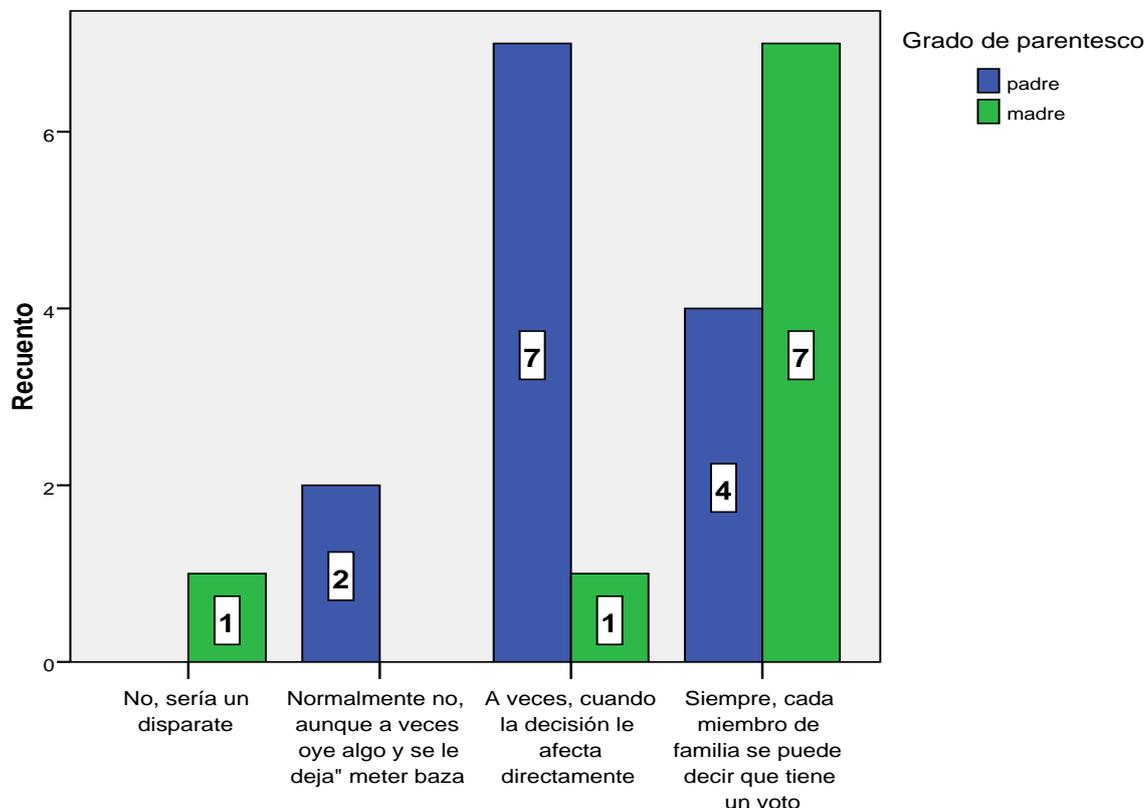
		Grado de parentesco			
		padre	madre	Total	
Participa su hijo/a a la hora de tomar decisiones familiares.	No, sería un disparate	Recuento	0	1	1
		% de Participa su hijo/a a la hora de tomar decisiones familiares.	,0%	100,0%	100,0%
	Normalmente no, aunque a veces oye algo y se le deja "meter baza"	Recuento	2	0	2
		% de Participa su hijo/a a la hora de tomar decisiones familiares.	100,0%	,0%	100,0%
	A veces, cuando la decisión le afecta directamente	Recuento	7	1	8
		% de Participa su hijo/a a la hora de tomar decisiones familiares.	87,5%	12,5%	100,0%
	Siempre, cada miembro de familia se puede decir que tiene un voto	Recuento	4	7	11
		% de Participa su hijo/a a la hora de tomar decisiones familiares.	36,4%	63,6%	100,0%
Total		Recuento	13	9	22
		% de Participa su hijo/a a la hora de tomar decisiones familiares.	59,1%	40,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,850(a)	3	,049
Razón de verosimilitudes	9,318	3	,025
N de casos válidos	22		

a 7 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,41.

Gráfico de barras



Participa su hijo/a a la hora de tomar decisiones ...

Tras el análisis del estudio de quien deja participar con más facilidad a su hijo/a a la hora de tomar decisiones, podemos comprobar cómo las respuestas están repartidas entre las diversas opciones. Así vemos que de los 13 padres, 7 de ellos, es decir la mayoría y con un 87.5% optaron por la opción “A veces cuando la decisión le afecta directa mente a él o a ella”, y el otro 12.5% de quienes eligieron esta opción lo forma 1 madre. Los otros 4 padres eligieron la opción “Siempre, cada miembro de la familia se puede decir que tiene un voto” y que representan el 36.4%, ya el otro 63.6% que eligió esta respuesta lo forma 7 madres. Con respecto a la opción de respuesta “No sería un disparate” sólo habido una madre que cree que su hijo/a no debe participar en temas familiares.

Por último señalar que la respuesta “Normalmente no, aunque a veces oye algo y se le deja meter baza”, ha sido respondida por dos padres, representando así el 100% de los que han elegido esta respuesta, ya que nadie más ha contestado esta opción.

Respecto a los datos extraídos de la prueba del chi-cuadrado concluimos afirmando que los datos o el estudio de la participación de los hijos a la hora de tomar decisiones, son significativos ya que la Sig. Asintótica (bilateral) es de $0.049 < 0.05$.

❖ **¿Quiénes consideran que tienen una mayor adaptación familiar, los chicos o las chicas? Existen diferencias significativas.**

Estadísticos de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
FAMILIAR	Chicos	13	21,77	6,340	1,758
	Chicas	9	22,00	4,500	1,500

Prueba de muestras independientes

Prueba T para la igualdad de medias							
	t		gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia
	Inferior	Superior		Inferior	Superior	Inferior	Superior
FAMILIAR	-,094	20		,926	-,231	2,461	-5,365
	-,100	19,963		,921	-,231	2,311	-5,052

Tal y como nos muestra los resultados de la muestra T para variables independientes, las 9 chicas a las que se les pasó el cuestionario IAC dan una media de 22.00, es decir la percepción que tienen ellas sobre su adaptación familiar es buena o bastante buena y superan a los chicos en la media, ya que la de éstos es de 21.77, por tanto podemos concluir diciendo que a pesar de haber más niños (n=13) que niñas (n=9) las chicas de 2º de la ESO tienen una mayor adaptación familiar. No obstante, si analizamos los datos extraídos del chi-cuadrado vemos que el resultado de Sig. (bilateral) (0.926) es superior a 0.05 por tanto no hay diferencias significativas en entre chicos y chicas en cuanto a la adaptación familiar.

❖ **¿Quiénes consideran que tienen una mayor adaptación escolar, los chicos o las chicas?**

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ESCOLAR	Chicos	13	18,85	4,634	1,285
	Chicas	9	23,56	3,245	1,082

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Superior		Inferior
Escolar	Se han asumido varianzas iguales	1,317	,265	-2,627	20	,016	-4,709	1,793	-8,449	-,969
	No se han asumido varianzas iguales			-2,804	19,982	,011	-4,709	1,680	-8,214	-1,205

En el análisis de esta prueba, podemos ver como las chicas (n=9) a las que se les pasó el cuestionario IAC respondieron en el apartado correspondiente a la adaptación escolar con una media de 23.56, y por lo tanto si la comparamos con todos los chicos (n=13) vemos que su media 18.55, es inferior a las chicas, por lo tanto podemos considerar que las chicas tienen una adaptación en cuanto al ámbito escolar más alta que la de los chicos. Además si analizamos, los datos extraídos de la prueba del chi-cuadrado comprobamos que el resultado $.016 < .05$ por tanto hay diferencias significativas entre la adaptación al ámbito escolar de las chicas con respecto a los chicos.

- ❖ **¿Quiénes consideran que tienen mayor facilidad para tener amigos/as, los chicos, o las chicas?.Existen diferencias significativas.**

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Consigo fácilmente amigos	chicos	13	4,15	,987	,274
	chicas	9	5,00	,000	,000

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Consigo fácilmente amigos	Se han asumido varianzas iguales	17,251	,000	-2,552	20	,019	-,846	,332	-1,538	-,155
	No se han asumido varianzas iguales			-3,091	12,000	,009	-,846	,274	-1,443	-,250

Tal y como nos muestra los resultados de la muestra T para variables independientes, hubo 9 chicas a las que se les pasó el Cuestionario multidimensional de autoestima, y todas ellas contestaron que “Siempre conseguían amigos/as fácilmente”. Además si observamos el valor de la media (5.00) vemos que es superior a la media de los chicos (4.15), y a pesar de haber más chicos n=13, que chicas n=9, los chicos parecen que tienen más dificultad en hacer amigos/as que las chicas. No obstante sí comprobamos el nivel de Sig (bilateral), comprobamos que $0.019 < 0.05$, por tanto vemos que hay significatividad respecto a los datos extraídos.

❖ **¿Quiénes tienen mejor percepción acerca de la idea de que sus familiares les ayudarían ante cualquier problema, los chicos o las chicas?**

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	Chicos	13	4,54	,660	,183
	Chicas	9	4,78	,441	,147

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Superior		Inferior
Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	Se han asumido varianzas iguales	3,469	,077	-,947	20	,355	-,239	,253	-,766	,288
	No se han asumido varianzas iguales			-1,019	19,994	,320	-,239	,235	-,729	,250

El análisis que se extrae de esta prueba nos hace ver cómo, a pesar de que hay menos chicas (n= 9) que chicos (n= 13), la media es superior en chicas (4.78), que en chicos (4.54), y esto se debe que todas las chicas eligieron la opción de “Siempre” les ayudarían sus padres, mientras los chicos las respuestas entre las que optaron fueron “ Siempre” y “Muchas veces” por tanto las chicas son las que tienen mejor percepción acerca de la idea de que sus familias les ayudaría ante cualquier problema. No obstante, los datos que se han analizado no son significativos tal y como nos da el valor Sig. (bilateral) $.355 > .05$

❖ **¿Existe relación entre la autoestima y la percepción que tiene los niños sobre su adaptación familiar?**

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
PERSONAL	19,45	5,926	22
FAMILIAR	21,86	5,540	22

Correlaciones

		PERSONAL	FAMILIAR
PERSONAL	Correlación de Pearson	1	,431(*)
	Sig. (bilateral)		,045
	N	22	22
FAMILIAR	Correlación de Pearson	,431(*)	1
	Sig. (bilateral)	,045	
	N	22	22

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Podemos comprobar, tal y como nos muestra la prueba de correlaciones bivariadas que a mayor adaptación familiar de los sujetos, mayor es la autoestima personal que tienen ellos/as (0.431) y viceversa, aunque esto no es seguro porque las correlaciones entre ellas no llega el .80 (.431). Por otro lado esta correlación entre variables es significativa (sig. Bilateral) = .045 < .05.

❖ **¿Existe relación entre la autoestima y la percepción que tienen los chicos/as sobre su adaptación social?**

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
PERSONAL	19,45	5,926	22
SOCIAL	19,77	3,624	22

Correlaciones

		PERSONAL	SOCIAL
PERSONAL	Correlación de Pearson	1	,522(*)
	Sig. (bilateral)		,013
	N	22	22
SOCIAL	Correlación de Pearson	,522(*)	1
	Sig. (bilateral)	,013	
	N	22	22

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tras el análisis de estas dos variables “Autoestima” y “Adaptación social”, comprobamos que los resultados que nos ha mostrados las correlaciones bivariadas, es que a mayor autoestima, mayor es la adaptación social (.522) de los chicos/as al medio y viceversa. Además los datos extraídos de la Sig. (bilateral) es $0.013 < 0.05$ por tanto nos deja ver que la correlación entre estas dos variables son significativas, ya que cuanto más se quieran y se sientan seguros de si mismos, mayor facilidad tienen para adaptarse al medio social “amigos” que les rodea.

❖ **¿Existe relación entre la autoestima y la percepción que tienen los chicos/as sobre su adaptación escolar?**

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
PERSONAL	19,45	5,926	22
ESCOLAR	20,77	4,680	22

		PERSONAL	ESCOLAR
PERSONAL	Correlación de Pearson	1	,361
	Sig. (bilateral)		,099
	N	22	22
ESCOLAR	Correlación de Pearson	,361	1
	Sig. (bilateral)	,099	
	N	22	22

Tras el análisis de la prueba de correlaciones bivaridas podemos comprobar cómo a mayor autoestima personal mayor es la adaptación que tienen los alumnos/as en cuanto al ámbito escolar (.361) y viceversa, aunque esto no es seguro porque las correlaciones entre ellas no llega a .80 (.361). Por otro lado la correlación entre estas dos variables, no son significativas ya que la Sig.(bilateral) $.099 > .05$

❖ **¿Existe relación entre la adaptación familiar y la adaptación al contexto escolar?**

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
ESCOLAR	20,77	4,680	22
FAMILIAR	22,14	5,436	22

Correlaciones

		ESCOLAR	FAMILIAR
ESCOLAR	Correlación de Pearson	1	,269
	Sig. (bilateral)		,226
	N	22	22
FAMILIAR	Correlación de Pearson	,269	1
	Sig. (bilateral)	,226	
	N	22	22

Tras el análisis de la prueba de correlaciones bivariadas, podemos comprobar cómo a mayor adaptación familiar, mayor es la adaptación que tienen los niños en su ámbito escolar (0.269) y viceversa, pero los datos extraídos no son seguros porque los valores no llegan a .80 (.269). Además las correlaciones entre estas dos variables no son significativas ya que la Sig. (bilateral) $.269 > .05$.

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES GENERALES.

5.1 DISCUSIÓN.

El campo de la familia en cuanto a la socialización infantil, ha sido motivo de investigación desde tiempos atrás, y claro está en la actualidad también lo es, por parte de psicólogos, antropólogos, sociólogos, entre otros, que desde diversas posturas, perspectivas, teorías han intentado aportar al conocimiento las dinámicas que se generan en el interior de la familia y cómo influye en el comportamiento social, escolar, y afectivo de los niños.

El hecho de llevar a cabo este estudio sobre la influencia de los diversos estilos y prácticas educativa sobre la autoestima y la adaptación de los niños a los diversos ámbitos del desarrollo (escolar, familiar, social y personal), se debió a que la clase objeto de mi investigación (2º de la ESO), era un aula problemática, y no me refiero a cuestiones de bullying entre compañeros, sino que se debían a problemas de desmotivación en el ámbito educativo, falta de interés, disruptiva, y con excesivas faltas de asistencia (sobre todo por parte de los chicos). A esto hay que añadirle, que tras la entrevista que tuve con el profesorado que imparte clase en ella, e intentando averiguar cuáles podían ser los motivos, me dijeron que ya habían tenido varias reuniones con los padres, ya que eran ellos mismos los que desmotivaban a sus hijos porque consideraban que “no valían” para estudiar y que estaban perdiendo el tiempo en clase pudiéndolo aprovechar trabajando. Estas reuniones trataban de explicar a los padres que para mejorar las prácticas educativas deben conocer primero las características del desarrollo de los jóvenes, y cómo dichas prácticas que ellos transmiten sin saberlo influye de manera más o menos positiva en los diversos ámbitos del desarrollo de sus hijos. Estas influencias han sido investigadas, como se comentaban en puntos anteriores, por diversos autores (Baumrind, 1967, 1971; Maccoby y Martin, 1983; Kochanska, 1993).

Tras el análisis de los datos extraídos podemos sacar la conclusión de que existe una diferencia entre lo que consideran las familias de lo ideal de que sería para ellos tener casa tener un disciplina “Flexible” (las normas pueden variar según las circunstancias) ya que una de las primeras preguntas que respondieron, hacía referencia a la disciplina que seguían en sus casas, y fue esta opción la más respondida por todos/as la madres, pero sin embargo podemos comprobar cómo tras las siguientes preguntas que hacían referencia a situaciones cotidianas “Salir con amigos, realizar tareas...” las medidas que aplicaban en casa por la mayoría de los padres/madres eran “Rígidas”, olvidándose así de lo ideal que sería para ellos ser flexibles en casa. Este dato podría coincidir en un aspecto con Craig (1992) cuando expone que los padres pueden cambiar sus técnicas de crianza según la situación del hijo y la conducta de éste en el momento.

En otras de las cuestiones, se trataba de ver las diferencias entre padres/madres con respecto aspectos como: ¿Quién ofrecía mayores recompensas en casa, los padres o las madres?, ¿Quiénes tenían mayor autoridad sobre sus hijos? o ¿Quiénes dejan participar a sus hijos en decisiones familiares, los padres o la madres? Tras su análisis resulta curioso cómo los cuestionarios fueron respondidos por una gran cantidad de padres (n=13), y es un dato notorio porque no estamos acostumbrados a ver en los colegios como los padres, van a las reuniones, recogen las notas, se informan... ya que era un rol asumido tradicionalmente por las madres. Y los datos de las preguntas anteriormente mencionadas no dejan intuir como los padres/madres ejercen un cierto estilo democrático, pero a la vez con rasgos autoritarios, ya que a la pregunta sobre “sí suelen recompensar a sus hijos/as”, la opción con mayor número de respuesta era: “No suelo recompensar a mi hijo/a, ya que considero que hacer las cosas bien es de su obligación” y que fue elegida por el 68,2% del total de la muestra (n=22), pero siendo toda mayoría de los padres (n=11) los que no dudaron en dar esta opción como la que más se asemeja a sus prácticas educativas, por lo tanto esta es una de las preguntas que nos dejan intuir un cierto un alto nivel de exigencia por parte de los padres, siendo ésta una de las características de los padres con estilo democrático.

Entre aquellas cuestiones, cuyas respuestas no hace ver un cierto grado de autoridad por parte de las familias es la pregunta relacionada con la percepción de los padres/madres sobre quien ejerce más autoridad en casa. De hecho sus datos son significativos y la respuesta más solicitada fue “Si fácilmente” sus hijos/as les obedece, siendo la mayoría de los padres (n=10) y sólo 1 madre optó por esta respuesta. La respuesta: “A veces según qué días, o en qué cosas” es la otra opción con mayor número de representación.

Por último, vamos a responder a la cuestión que hace referencia a quien de los dos miembros de la pareja deja participar a sus hijos/as con más facilidad a la hora de tomar decisiones, y vemos que las opciones con un mayor número de representación son: “Siempre, cada miembro de la familia se puede decir que tienen un voto” fue elegida por un alto porcentaje de madres (n=7), al igual que la opción: “ A veces cuando la decisión le afecta directamente a él o a ella”, que tuvo una mayor representación de padres, por lo tanto estos datos nos deja ver la significatividad que tienen para la familia que los hijos/as participen, y comuniquen sus ideas, opiniones respecto a temas familiares. Esta comunicación, y participación entre padres e hijos, nos vuelve a dejar ver otra característica propia del estilo democrático.

Así, podemos definir a las familias que han llevado a cabo los cuestionarios, con un carácter democrático pero con un cierto sentido de control, definiendo la primera por haber un alto nivel de exigencia, y también de una comunicación verbal alta ya que consultan a sus hijos/as y los involucran en la toma de decisiones. Por su parte cuando me refiero al control o a un cierto sentido de autoridad, lo hago por el énfasis que se pone a algunas restricciones de comportamiento (salir con amigos, realizar tareas escolares, cumplir sus obligaciones en casa...), o por el sentido de autoridad que los padres creen tener en casa. Sin embargo, las dos dimensiones no son independientes, pueden existir familias con un estilo de crianza democrático, con altos porcentajes en la demanda y obtención de control.

Otro aspecto que me gustaría destacar, es la diferencias entre mamás y papás en la crianza de sus hijos tal y como muestran algunas de las gráficas, apoyado como afirma Bartón y Erickson en 1981, cuando establecen que en general los padres y las madres difieren tanto en sus estilos de enseñanza al niño/a, como en sus modos de crianza.

Además otros de los aspectos a evaluar en mi estudio, era comprobar cómo afectaban las prácticas educativas familiares, en la autoestima y en los diversos ámbitos del desarrollo del niño/a (escolar, familiar, social, y personal).

Los datos de nos revela que teniendo en cuenta las practicas educativas que anteriormente comentábamos, la adaptación de los chicos/as a su entorno familiar es buena, ya que a pesar de haber más chicos (n=13), que chicas (n=9), las chicas eran las que tenían, según sus respuestas, una puntuación media un poco más alta que los chicos, pero la diferencia entre ambos es mínima. Otra de la preguntas que proporcionó saber sí tenían un buen entrono familiar, o sí se encontraban a gusto con sus familias, era saber la percepción que tenían ellos/as sobre sí sus familiares les ayudaría en cualquier momento, y las opciones más respondidas era “Siempre les ayudarían”, y “Muchas veces” y a pesar de que la media sea un poco superior en chicas, al igual que en caso anterior, la diferencia es mínima.

A lo largo de mi estudio también he querido conocer la relación que hay entre la autoestima con respecto a la adaptación familiar, escolar y social, y viceversa. Y los datos extraídos nos ha dejado ver, que con respecto a la a la relación ente autoestima y adaptación familiar los datos han sido significativos, y es que a mayor adaptación familiar, mayor autoestima, y viceversa. Esta significatividad se ha extrapolado a la relación entre autoestima y adaptación social y los datos han sido los mismos que en caso anterior, y esto se debe a que a mayores actitudes positivas sobre sí mismos, se quieran y se valoren, mejores serán sus relaciones sociales. El aumento de estas relaciones sociales o interpersonales, y tal como establecían los estudios de (Bijtra, Bosma y Jackson,1994: Gilman y Huebner, 2006), influyen positivamente en el aumento de la autoestima, proporcionando felicidad consigo mismo y con los demás. No obstante, cuando se les preguntó quién tenía más facilidad para tener amigos, las 9 chicas superaban en la media a los chicos, de hecho había diferencias significativas entre los datos extraídos.

Sin embargo, con respecto a la relación entre autoestima y adaptación escolar, los datos no nos han mostrado significatividad entre estas dos variables y no hay datos concluyentes.

Por tanto, y en conclusión se podría afirmar que las prácticas educativas influyen en los sujetos de manera más o menos positiva. No obstante, otros trabajos han confirmado (Baumrind, 1967, 1971; Maccoby y Martin, 1983; Kochanska, 1993), la relación de las prácticas educativas con diferentes aspectos del desarrollo humano e, igualmente, se ha relacionado con el nivel de autoestima (Coopersmith, 1967; Lamborn, 1991; y Musitu y García, 2001).

Resumiendo y analizando un poco las investigaciones de entre los diversos autores, y como se comentó en la parte del marco teórico, destacamos tres o cuatro variables que inciden en la presencia de agresores y víctimas: los conflictos familiares, la disciplina parental, y las relaciones poco afectivas y comunicativas entre el progenitor y el hijo, pero tal y como podemos comprobar éstas son variables que no han tenido cabida en nuestro pequeño trabajo de investigación, ya que el alumnado al que se ha llevado a cabo el estudio no ha tenido problemas de convivencia escolar.

Finalmente, vale la pena destacar la importancia de llevar a cabo estudios de esta naturaleza, los cuales, poco a poco, van permitiendo conocer las prácticas de crianza de nuestros padres y madres, con sus diversas modalidades y las consecuencias que cada una de ellas tiene sobre el desarrollo de los hijos/as.

5.2 CONCLUSIONES GENERALES

Los padres y las madres creen que tienen las mejores estrategias para criar a sus hijos/as, pero en la realidad la práctica deja entrever que, por diversos factores (trabajo de los padres, falta de atención por parte de éstos hacia los hijos/as, familias tradicionales, modelos estereotipados, etc.) estas prácticas no se llevan a cabo como desde un principio son planeadas, es decir en algunas ocasiones no coincide lo que ellos consideran que sería su ideal de estilo educativo, con las prácticas de crianza que luego practican en casa.

Entre algunas conclusiones generales podría señalar:

- Existen algunas diferencias entre padres y madres respecto a la crianza que utilizan en casa.
- Se hace necesario un acuerdo y la homogeneidad por parte de los padres en el trato hacia los hijos/as, es decir en el empleo de unas medidas, normas, valores y principios, acordadas y consensuadas por ambos progenitores.
- El bienestar familiar, y la adquisición de una autoestima óptima por parte del niño influye en diversos ámbitos de su desarrollo: social (calidad y aumento de las relaciones sociales), personal (favorece la autoestima), afectivo (se quiere a sí mismo y a los demás), y escolar (aumenta su rendimiento escolar).
- El buen funcionamiento y la interacción de todos estos ámbitos mencionados anteriormente originaran una convivencia sana y rica en experiencias, tanto en el ámbito familiar como escolar, disminuyendo aquellas variables relacionadas con la violencia.
- La comunicación entre los miembros de la familia promoverá la adaptación, la sana convivencia y una crianza menos frustrante para los menores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AA.VV. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Informe de la oficina del defensor del pueblo.

Alonso, J. y. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema* , 17 (1), 76-82.

Baumrind, D. (1967). Socialization practises associated with dimensions of competence in preschool boys and girl. *Child Development* . , 38 (2), 291-329.

Bijstra, J. B. (1994). The relationship between social skills and psycho-social functioning in early adolescent. *Personality and Individual Differences* , 16, 767-776.

Bowers, L. y. (1983). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships* , 11, 215-232.

Cangas, A. G. (2007). Influencia de las características Familiares en la Percepción de los Conflictos de convivencia escolar. *Típica: Boletín Electrónico de Salud Escolar* . , 3 (1).

Castillo, M. (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los niños. *Apuntes de Psicología* , 20, 273-282.

Cava, M. M. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema* , 18 (3), 367-373.

Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Piramide.

Cerezo, F. (2006). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Piramide.

Cid, P. D. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería* , 14 (2), 21-30.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

Cruz, M. y. (1981). *Inventario de Adaptación de conductas*. Madrid: Tea.

Del Rey, R. y. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de la Comunidades Autónomas. *Revista interuniversitaria de Formacion del Profesorado* , 41.

Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología* , 24, 1, 1-8.

Estevez, E. L. (2002). *Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad*. Teruel: X Congreso de Psicología de la infancia y de la Adolescencia.

Estévez, E. M. (2006). *La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional*. Madrid: Intervención Psicosocial.

Estévez, E. M. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Fundación infancia y Aprendizaje* , 18 (3-4), 335-344.

Estévez, E. (2006). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Publicaciones de la universidad.

Fernandez, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Fuensanta, C. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy* , 9 (3), 383-394.

Garaigordobil, M. y. (2008). Análisis epidemiológico del bullying en el país vasco. *Internacional Journal of Psychology and Psychotherapy* , 8, 51-62.

Gilman, R. y. (2006). Characteristics of adolescents who report high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence* , 35, 311-319.

Gómez, I. H. (2005). *Los problemas en la infancia y el papel de los estilos educativos de los padres*. Granada: CSV.

Hernaández, M. G. (2008). Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección. Almería: Universidad de Almería.

Hernandez, M. y. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta* , 87 3-26.

Jimenez, M. y. (2005). Análisis de los estilos educativos familiares de los alumnos víctimas de acoso y agresores escolares. En *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (págs. pp. 187-203). Alicante: catarata.

Junger, T. J. (1996). Youth and violence in Europe. Norway Scandinavia univ.Press: Studies on Crime and Crime Prevention.

Katainen, S. R. (1999). Adolescent temperament, perceived social support, and depressive tendencies as predictors of depressive tendencies in young adulthood. *European Journal of Personality* , 13, 183-207.

Kochanska, G. (1993). Forward synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development* , 64, 325-347.

López, A. D. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, nº 8 , pp. 24-38.

Marinez- Gonzalez, R. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordon* , 44 (2), 171-175.

Martínez- Gonzalez, J. (2009). *Autoconcepto, motivación académica y estrategias de aprendizaje y no prosociales de Educación Secundaria obligatoria*. Universidad Miguel Hernández. Elche.

Martinez, A. I. (22 de 06 de 09). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. Murcia, España.

Martinez-Ferrer, B. M.-P.-O.-G. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology* , 8, 3, 679-692.

Martinez-López, M. (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia*. Madrid: Cararata.

Mccoby, E. y. (1983). Socializations in the contest of the family: Parent-child interactions. En *Handbook of child Psychology: socialization, personlity and social development* (págs. Vol 4 (pp. 1-102)). New York: J. Wiley: P. H. Mussen y E.M. Hetherington.

Moreno, M. V. (2006). *Victimización escolar y clima socio-familiar*. Granada: Revista Iberoamericana de Educación.

Morollón, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía* , 304, 42-54.

Musitu, G. G. (1994). *AFA-Autoconcepto Forma A*. Madrid: Tea.

Musitu, G. y. (2004). Consecuencias de la socializacion familiar en la cultura española. *Psicothema* , 16, 288-293.

Nardote, G. (2003). *Modelos de familia: el rte de la estratagema*. Madrid: Herder-Paidos.

O´Moore, M. (1997). What do teachars need to know? En *Bullying: a practical guide to coping for school* (págs. (pp. 151-161). Londres: M. Elliot.

Olweus, D. (1978). *Agression in the schols: bullies and Whipping boys*. Hemisphere: Washington.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amnenazas entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega Ruiz, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos. *Revista de Educación* , 313, 134-160.

Ortega Ruiz, R. y. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación* , 313, 7-28.

País, E. (10 de 4 de 2006). Denuncian a tres menores por acosar y agredir a un compañero en un colegio de San Sebastian. *El País*. Madrid .

Palomero, J. F. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado* , pp. 19-38.

Pérez, M. Y. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology* , 1 (3), 39-47.

Plata, C. R. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del Bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psichologia: Avances de la disciplina* , 4 (2), 99-112.

pueblo, D. d. (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. *Informes, estudios y documentos. madrid* , 22.

Rodrigo, M. G. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema* , 16 (2), 203-210.

Smith, P. (2000). *Scholl Bullying. Insights and Perspectives*. Londres: Rotledge.

Smith, P. Y. (2000). Bullying in Schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior* , 26 (1), 1-9.

Solís-Camara, P. y. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de psicología* , 23 (2), 177-184.

Trianes. (2000). *La violencia en los centros escolares*. Málaga: Aljibe.

Villar, P. L. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta en la adolescencia. *Psicothema* , 15, 581-588.

Yuste, N. P. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology* , 1 (2), 19-27.

ANEXOS

- ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE AUTOESTIMA.
- INVENTARIO DE ADAPTACIÓN DE CONDUCTAS (IAC).
- CUESTONARIO FUNCIONAL DE ESTILOS EDUCATIVOS (FEE).