



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

LÓPEZ HERNÁNDEZ, LARA; RAMÍREZ GARCÍA, ANTONIA

Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de la
Rioja (España)

Revista Brasileira de Educação, vol. 22, núm. 71, 2017, pp. 1-23

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponibile en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553035012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de la Rioja (España)

LARA LÓPEZ HERNÁEZ

Universidad Católica de Murcia, Murcia, España

ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA

Universidad de Córdoba, Córdoba, España

RESUMEN

Se ha pretendido averiguar si el estilo educativo familiar influye en el desencadenamiento de acoso escolar, para lo que se ha estudiado primero el porcentaje de casos de acoso escolar y el estilo educativo familiar entre los participantes, así como la relación entre ambas variables. Se ha realizado un amplio estudio en la comunidad autónoma de La Rioja, a través de un cuestionario dirigido a 348 alumnos de la ESO, cuatro grupos de discusión con padres y alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y entrevistas dirigidas a treinta profesionales de la educación. Los resultados muestran que la gran mayoría de las familias riojanas se relacionan con sus hijos de forma democrática, y a su vez, el porcentaje de acoso escolar en La Rioja es relativamente bajo. La conclusión principal es que los estilos democráticos parentales influyen altamente en el bajo porcentaje de acoso escolar, algo apoyado ampliamente por todos los participantes.

PALABRAS CLAVE

acoso escolar; conductas prosociales; estilos educativos familiares.

FAMILY EDUCATIONAL STYLES AND BULLYING. A STUDY IN THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF LA RIOJA (SPAIN)

ABSTRACT

This study sought to find out if family educational style influences on the onset of bullying. In order to achieve that, the percentage of bullying cases and family educational style were assessed, being established a relationship between both variables. A broad study was performed in the autonomous community of La Rioja, with application of a questionnaire to 348 high-school students and to four focus groups comprised of parents and students in Compulsory Secondary Education, and conduction of interviews with 30 education professionals. The results show that most families in La Rioja have a democratic relationship with their children and that the percentage of bullying in this community is relatively low. The main conclusion is that democratic parenting styles are strongly related to low rates of bullying, which was widely supported by all participants.

KEYWORDS

bullying; prosocial behaviors; family educational styles.

ESTILOS EDUCACIONAIS FAMILIARES E BULLYING: UM ESTUDO NA COMUNIDADE AUTÔNOMA DE LA RIOJA (ESPANHA)

RESUMO

Tentamos descobrir se o estilo educativo familiar influencia o aparecimento de assédio moral, para o que foi estudado pela primeira vez a percentagem de casos de assédio moral e familiar estilo educativo entre os participantes, bem como a relação entre as duas variáveis. Foi realizado um estudo abrangente na comunidade autônoma de La Rioja, por meio de um questionário destinado a 348 estudantes de ensino secundário, quatro grupos focais com pais e alunos da Educação Secundária Obrigatória e 30 entrevistas profissionais de educação realizados. Os resultados mostram que a grande maioria das famílias de La Rioja se relaciona com seus filhos de forma democrática, e, por sua vez, o percentual de *bullying* em La Rioja é relativamente baixo. A principal conclusão é que os estilos parentais democráticos altamente influenciam o baixo percentual de assédio moral, algo amplamente apoiado por todos os participantes.

PALAVRAS-CHAVE

assédio moral; comportamentos pró-sociais; estilos de família e parentais.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un mecanismo relacional y dinámico entre alumnos, entendido como una subcategoría de la agresión y de la violencia, aunque algo más y distinto de la conducta agresiva (Ortega, 2008), y considerándose una violencia en particular dentro de la escuela (Del Rey y Ortega, 2007). La definición de acoso escolar ha sido abordada desde múltiples perspectivas, lo que supone una variabilidad del concepto en torno a lo que se considera o no acoso escolar y a la prevalencia que pudiera darse en diferentes contextos o países (Zins, Elias y Maher, 2007). Dos definiciones que han conseguido un mayor consenso entre la comunidad científica son las dadas por Olweus (1994) y Ortega y Mora-Merchán (1997). En ellas se hace referencia a una conducta de persecución física y/o psicológica realizada por un alumno contra otro de forma reiterada e intencionada, lo que ubica a la víctima en una situación de la que en raras ocasiones podrá salir por sus propios medios, generando a su vez un sentimiento de maltrato e indefensión. La fortaleza de uno, cuando se ejerce de forma abusiva, atenta contra los derechos de otro, si este otro no logra imponer el criterio de reciprocidad moral que necesita (Ortega, 2008).

Las estudios pioneros sobre acoso escolar realizados en Noruega y Suecia (Olweus, 1994) han dado resultados que se han ido confirmando posteriormente por otros estudios en todo el mundo (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010). En este sentido, se manifiesta que el acoso escolar es un fenómeno universal, ya que ocurre en todos los países y en todas las escuelas, no se ajusta a estereotipos, y no está restringido solo a zonas de pobreza, marginalidad, ni a minorías étnicas (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). El estudio epidemiológico realizado en 35 países, incluida España, por la Organización Mundial de la Salud entre 2000 y 2001 es un ejemplo de ello (Lucas-Molina y Martínez-Arias, 2008). El Defensor del Pueblo 2007 sobre violencia escolar muestra que un 83% de los encuestados se ha visto involucrado en algún tipo de acoso o agresión, porcentajes similares se confirman en otros estudios realizados en España (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Serrano e Iborra, 2005).

Otros estudios destacan que el fenómeno es menor en España que en otros países (un 4% en España, un 10% en Noruega y un 12% en Países Bajos en 2000 [Vila, 2006]), sin embargo en la prevalencia de estas cifras es necesario considerar las variables que intervienen en el acoso escolar, y los instrumentos que miden y evalúan este tipo de comportamientos. En este sentido, Garaygordobil y Oñederra (2010) han revisado varios estudios sobre la incidencia de acoso en sus diferentes manifestaciones, encontrando porcentajes muy distintos en el mismo año y lugar. Por ejemplo, los profesores opinan que hay hasta un 50% de agresores, un 1,1% según los alumnos a los que les preguntan por ellos mismos, o hasta el 12% si les preguntan por otros compañeros según un estudio de Ortega (2008). Por otra parte, Cerezo (2011) muestra hasta un 21% de alumnos implicados en actos de acoso en cualquiera de sus roles.

En la comunidad autónoma de La Rioja (España) destaca el estudio del Defensor del Pueblo Riojano (2008), que muestra un 29,50% de casos de victimización en general y un 11,50% dicen haber agredido en alguna ocasión. En la investigación de Sáez *et al.* (2005) se muestra un 3,6% del alumnado considerado

víctima de acoso escolar y un 11,7% considerado agresor de forma puntual con otros alumnos. El Observatorio de la violencia escolar en La Rioja (Observatorio de la Violencia de Género, 2011) constata que las intervenciones por este tema se habían reducido en los últimos años (<http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=502068&IdDoc=627430>). De forma paralela, el Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria, durante el curso 2011-2012, refleja también que se ha producido una disminución del número de casos de acoso escolar a lo largo de los tres últimos años (<http://www.eldiariomontanes.es/20121019/local/cantabria-general/casos-acoso-escolar-disminuyeron-201210191118.html>).

El acoso escolar es un fenómeno complejo, y como apunta Lomas (2007), su origen se encuentra en numerosos factores personales, familiares, escolares, culturales y sociales, por lo que su estudio debería enfocarse exclusivamente desde una perspectiva holística e integrada.

En lo que se refiere a la familia, esta se considera como el primer entorno en la que el niño se socializa, adquiere normas de conducta y convivencia, forma su personalidad y es básica para su ajuste personal, escolar y social, al tiempo que se encuentra en el origen de muchos de los problemas de agresividad que se reflejan en el entorno escolar (Fernández, 1999).

Hay modelos familiares que funcionan como factores de riesgo para el desarrollo de conductas agresivas, entre ellos la desestructuración familiar, adicciones parentales, delincuencia de los progenitores, el estilo educativo o el tipo de disciplina aplicado por las familias.

En cuanto al estilo parental ya fue definido por Darling y Steinberg (1993, p. 488), como:

una constelación de actitudes hacia el niño que le son comunicadas y que, tomadas conjuntamente, crean un clima emocional en el cual las conductas de los padres son expresadas. Estas conductas incluyen tanto las dirigidas a objetivos específicos a través de las cuales los padres ejecutan sus obligaciones parentales como las conductas parentales no dirigidas a objetivos concretos, tales como gestos, expresiones faciales, cambios en el tono de voz, o expresiones espontáneas de una emoción.

Diferentes estudios lo han considerado como factor clave en aspectos relacionados con la competencia social (Hasebe, Nucci y Nucci, 2004; Muris *et al.*, 2004; Villar *et al.*, 2003), problemas de convivencia (Raya, Pino y Herruzo, 2009), conductas violentas (Gázquez *et al.*, 2007; Martínez-Ferrer *et al.*, 2008), estrategias de afrontamiento de la amenaza (Richaud, 2005) o acoso escolar (Moreno, Vacas y Roa, 2006; Carlerby *et al.*, 2013; Bibou-Nakou *et al.*, 2013). En este sentido, Andújar (2011) señala que el estilo parental se configura tanto como factor de riesgo como factor de protección, es decir, estableciéndose a lo largo de uno continuo.

Desde que Baumrind (1971) estableciera tres estilos educativos parentales -democrático, autoritario y permisivo-, diversos autores han puesto de manifiesto su relación con distintos aspectos del desarrollo de los hijos, entre ellos su socialización y las dificultades que pueden producirse en la misma, como el acoso escolar.

De este modo, según Musitu *et al.* (2007) en el estilo parental democrático, las decisiones se toman entre todos los miembros de la familia, incluidos los hijos, de forma consensuada; mientras que los padres autocráticos son padres autoritarios que deciden su modelo de educación a seguir sin la aprobación de los hijos. El primer estilo parental estaría relacionado con una disciplina inductiva o de apoyo, en la que los padres expresan afectividad y razonamiento sobre las dificultades y conflictos que van surgiendo en la familia (Cava y Musitu, 2001). Por el contrario, en el segundo caso, la disciplina familiar es coercitiva y se relaciona con la coacción física o verbal.

Se ha encontrado que el estilo educativo democrático en las familias es el que produce mejores resultados en el comportamiento de sus hijos fuera de casa (Smith, 2006). Asimismo, los adolescentes que perciben más afecto en sus padres y una mayor comunicación con ellos, muestran un mejor desarrollo psicosocial, un mayor bienestar emocional y un mejor ajuste conductual (Gray y Steinberg, 1999; Galambos, Barker y Almeida, 2003; Collins y Laursen, 2004; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). Por el contrario, los padres de estilo autoritario son muy exigentes con sus hijos y poco sensibles a sus necesidades, lo que les hace comunicarse en términos de demandas y exigencias, precediendo una mayor implicación de los hijos en comportamientos violentos y de acoso escolar (Baldry y Farrington, 2005; Brubacher *et al.*, 2009). Los estudios de Papanikolaou, Chatzikosma y Kleio (2011) han mostrado que un estilo parental autoritario tiende a crear víctimas de acoso escolar, sobre todo cuando el padre no toma parte activa de las relaciones familiares como consecuencia de un divorcio, ausencia física del progenitor o por propia decisión paterna.

También se ha revelado que los padres con un estilo parental negligente, o aquellos caracterizados por no poner límites en el comportamiento de sus hijos, omitiendo sus emociones y opiniones, no respaldándolos emocionalmente, aunque si proveyendo sus necesidades básicas, predicen en sus hijos conductas disruptivas y violentas (Maccoby, 1992). Una investigación realizada por Castañeda, Garrido-Fernández y Lanzarote (2012) a través de la “Escala de Socialización Parental en la Adolescencia” de Musitu y García (2004), administrada entre alumnos en Centros de Reforma en régimen semiabierto de Andalucía Occidental, confirma ciertos rasgos de personalidad antisocial y sintomatología depresiva en jóvenes agresores con estilos de socialización parental negligente, caracterizada por la baja imposición de sus padres hacia ellos.

En esta dirección, las familias indulgentes o aquellas que están muy involucradas con sus hijos, pero con escasas exigencias o nulo control sobre ellos, participan en la creación de niños consentidos y malcriados que pueden derivar en comportamientos inadecuados (White, Hayes y Livesey, 2005) o violentos (Davis y Davis, 2005). Estos progenitores utilizan el diálogo y el razonamiento evitando el castigo, tratando siempre a sus hijos como si fuesen personas maduras y capaces de regularse por sí mismos. Sin embargo, se ha demostrado que cuando los padres combinan un nivel moderado de coerción propio del estilo educativo autoritario, con un alto nivel de apoyo y afecto, promueven en los hijos más conductas pro-sociales de convivencia, que si utilizan un estilo educativo más indulgente (Musitu y García, 2004).

Más controversia existe con respecto a la importancia del control para el desarrollo y ajuste adolescente. A pesar de los datos que apoyan la importancia del control parental para la prevención de los problemas de conducta (Barber, 1996; Fletcher, Steinberg y Williams-Wheeler, 2004; Jacobson y Crockett, 2000), los investigadores no se han puesto de acuerdo respecto a los aspectos a incluir bajo esta etiqueta: exigencia de responsabilidades, establecimiento de límites, supervisión, monitorización y conocimiento de actividades, entre otras. La mayor parte de las investigaciones no diferencian entre estas diversas dimensiones del control, por lo que resulta complicado saber cuál de ellas es la que realmente se relaciona con el ajuste de sus hijos e hijas.

Estos estilos de educación parental coexisten en la sociedad de hoy en día, aunque se demuestra un significativo predominio del estilo democrático y participativo en las familias españolas actuales, (Cava y Musitu, 2001); lo que podría deberse principalmente al aumento de la cultura de los padres y a una mayor igualdad entre hombres y mujeres, que hace que las responsabilidades y los derechos entre todos los miembros familiares, se reestructuren más equitativamente dentro y fuera del hogar (Musitu, Estévez y Jiménez, 2009). Sin embargo, muchos padres trabajan demasiadas horas fuera del hogar, lo que hace que estén demasiado cansados o estresados, y adopten una forma pasiva en la relación con sus hijos (Ochaita y Espinosa, 2004), lo que supone un modelo peligroso de negligencia que puede traer consecuencias negativas en el comportamiento de estos últimos.

En este marco de referencia, esta investigación plantea los siguientes objetivos:

1. Determinar el estilo educativo familiar percibido por el alumnado riojano participante en el estudio.
2. Identificar la presencia o ausencia de acoso escolar en diferentes centros educativos riojanos.
3. Detectar una posible relación entre los estilos educativos parentales percibidos por el alumnado participante y posibles situaciones de acoso escolar en la comunidad autónoma de La Rioja.

METODOLOGÍA

El pluralismo metodológico se configura como la base de la investigación en el contexto educativo debido principalmente a la complejidad de los fenómenos que en él se producen (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). En relación a estos, y de manera específica al acoso escolar, se plantearon una serie de hipótesis, se estructuró el estudio siguiendo unas fases y procedimientos determinados, propios de la investigación educativa y se aplicó una metodología tanto cuantitativa, como cualitativa en función de la información que se deseaba obtener.

HIPÓTESIS

Las hipótesis de la investigación fueron las siguientes:

- El alumnado participante percibe que la gran mayoría de las familias riojanas se caracterizan por un estilo educativo democrático en la

relación con ellos mismos, acorde con la tendencia española (Cava y Musitu, 2001), perspectiva influenciada por la edad y el género de los participantes.

- El porcentaje de acoso escolar ocasionado entre escolares riojanos es bajo, si se compara con otras comunidades y países europeos. Asimismo, estos porcentajes estarían condicionados por el tipo de centro educativo.
- El estilo educativo de las familias percibido por el alumnado como democrático determina el bajo porcentaje de acoso escolar manifestado por los participantes, situación que dependería de la edad y del género de los mismos.

DISEÑO, FASES DE LA INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS

La consecución de los objetivos planteados conjuga una metodología cuantitativa y cualitativa, fruto de una visión integradora del proceso investigador en el ámbito educativo. Este estudio manifiesta una naturaleza básicamente descriptiva; sin embargo, también se ha tratado de determinar posibles asociaciones entre variables y la significatividad de las mismas, tal y como se analiza a continuación.

Las fases seguidas en la investigación han sido las siguientes:

1. Determinar el problema de investigación, centrado en los contextos que influyen en el acoso escolar en la comunidad autónoma de La Rioja, de forma concreta el estilo educativo parental.
2. Definir los objetivos e hipótesis, tal y como han quedado expuestas.
3. Seleccionar las técnicas de recogida de datos y diseñar los instrumentos más adecuados. Para ello se ha empleado la técnica del cuestionario, al objeto de extraer la mayor parte de datos y establecer relaciones entre las variables dependientes e independientes (Ghiglione, 1989). De igual manera, se ha utilizado dos técnicas cualitativas, la entrevista y el grupo de discusión — una entrevista dirigida a profesionales de la educación y grupos de discusión formados por padres y alumnos independientemente. En el cuestionario se tomó como referencia el instrumento original de Medina (2006), aunque una vez definidos los objetivos generales de la investigación, se elaboró uno ad hoc para la misma. De igual modo, se consideraron las orientaciones de Ortega (2008), quien recomienda el empleo de más de una nominación: la de los iguales o preguntas acerca del acoso entre otros, la propia o preguntas acerca del acoso recibido o ejercido por uno mismo y la de los docentes u otros adultos, con el fin de extraer información desde diferentes perspectivas y contrastarla después. Por ello, en el cuestionario final se establece una nominación entre iguales en algunas preguntas y nominación propia en otras.
4. Verificar la fiabilidad y validez de los instrumentos.

El cuestionario se sometió a una valoración inter-jueces con el fin de asegurar su validez; para ello se contactó con diez profesores universitarios pertenecientes a las áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de

Investigación y Diagnóstico en Educación, un profesor, un padre y un alumno de la ESO, solicitándoles que se pronunciasen sobre:

- errores de comprensión en la formulación de las preguntas,
- poca claridad en la formulación del lenguaje empleado,
- exposición y orden de las cuestiones presentadas y
- amplitud de las cuestiones.

Tras su recogida, se procedió a modificar el cuestionario inicial en función de sus recomendaciones, obteniendo uno constituido por 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: conocimiento y características del acoso escolar, medidas contra el acoso, clima de convivencia y ambientes e incidencia. A continuación, el instrumento se sometió a un pre-test para determinar la fiabilidad y la consistencia interna de las preguntas del cuestionario, algo que se obtuvo mediante el establecimiento de preguntas control, que aseguraban la veracidad de las respuestas (García-Longoria, 2000). Para ello, se administró de forma aleatoria el cuestionario control a treinta y cinco alumnos, que equivalían al 10% de la muestra total. Sus datos se procesaron a través del programa de estadística SPSS, 19.0 de Windows, cuyo análisis de frecuencias y porcentajes sirvió para conservar aquellas preguntas que fueron respondidas con un porcentaje superior al 10%, desestimando las que no alcanzaron dicho porcentaje. Por último, se estudió la fiabilidad del mismo a través de la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo como resultado una fiabilidad total de 0,8938.

En este artículo se presenta solo una parte del estudio, y por tanto solo algunas preguntas del cuestionario y de los métodos cuantitativos. Aquellas del cuestionario relacionadas con los tres objetivos definidos son las siguientes:

1. ¿Tu familia se relaciona contigo de una manera abierta y dialogante, aunque con ciertas normas de comportamiento en la mayoría de las ocasiones?, ¿Crees que esto depende de la edad y del género?;
2. ¿Has acosado a otros?, ¿Crees que el tipo de centro puede influir de alguna manera en que ciertos alumnos se comporten de forma más violenta con sus compañeros?; y
3. ¿Crees que una educación carente de diálogo, comunicación y normas de comportamiento dentro de la familia, puede influir en que vuestro comportamiento sea más violento?; ¿Piensas que esto depende también del género y de la edad?

Por otra parte, las entrevistas realizadas en este estudio, son de tipo “documental” y de “opinión” (Duverger, 1996), ya que lo que interesa de los participantes es su opinión y actuación ante el acoso escolar dentro de los centros educativos, manifestando además un carácter semiestructurado. Las cuestiones vinculadas con los tres objetivos son las siguientes:

1. ¿Se preocupan las familias riojanas por ofrecer a sus hijos una educación abierta, comunicativa y flexible aunque con ciertas normas?, ¿Depende esto de la edad y del género?;

2. ¿Has tenido en clase algún alumno acosador?; ¿Te han contado algo al respecto tus colegas?; ¿Crees que se acosa más en los centros públicos que en los concertados?; y
3. ¿Crees que el hecho de que haya más agresores escolares puede estar influenciado con un estilo educativo parental no democrático-autorizativo y por el contrario demasiado autoritario o carente de normas?; ¿Opinas que esta influencia depende de la edad y del género de los alumnos?

Respecto a los grupos de discusión, las preguntas elegidas para los mismos objetivos fueron:

1. ¿Opinan que las familias riojanas se caracterizan en general por ofrecer a sus hijos una educación abierta y flexible, aunque con ciertas normas de comportamiento?; ¿Depende esto de la edad y del género?;
2. ¿Conocen algún alumno acosador?; ¿Creen que se acosa más en los centros públicos que en los concertados?; y
3. ¿Podrías explicar si existe relación entre una educación abierta, flexible y normativa y el hecho de que haya menos agresores escolares?; ¿Opinas que esta relación dependería también de la edad y del género de los alumnos?

Las preguntas de las entrevistas y de los grupos de discusión fueron sometidas, a su vez, a la técnica Delphi por el grupo de expertos que participó en la validación del cuestionario. De esta manera, las preguntas definitivas de unas y otros quedaron matizadas tras la celebración de la primera entrevista, del primer grupo de discusión y del análisis de resultados de ambos.

1. Análisis de los resultados. Después de la administración de los instrumentos, se codificó, clasificó y analizó la información recogida con el empleo de diferentes técnicas. Los datos cuantitativos se analizaron con la ayuda del programa de técnicas estadísticas SPSS 19, obteniendo frecuencias, porcentajes y coeficientes de contingencia entre las variables dependientes e independientes — atendiendo a los estadísticos Chi-cuadrado de Pearson, Razón de Verosimilitud, Phi, V de Cràmer y prueba de Kruskal Wallis — para conocer si existía relación entre ambos tipos de variables y la fuerza de las mismas. Respecto a los datos cualitativos, las grabaciones se transcribieron con la ayuda del programa Atlas.ti y los textos se analizaron dividiéndolos en ideas fundamentales o categorías que fueron encajando dentro de las hipótesis planteadas en la investigación (Olabuenaga, 1996). A la hora de analizar la información se tuvo en cuenta la cantidad de ideas, es decir que una idea fuese repetida por varios participantes, y la calidad o riqueza de esta información.
2. Obtención de conclusiones y difusión de los resultados entre los centros participantes y a la comunidad científica.

PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO

La población participante fue de 10.073 alumnos que durante el curso 2009-2010 estuvieron matriculados en los cursos de Educación Secundaria

Obligatoria (ESO). Con el fin de que la muestra seleccionada fuera representativa, se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple, según un criterio de zona, con una fórmula de tres simple porcentual, por lo que el número total de alumnos participantes resultó ser $n=348$. Como se aprecia en la Tabla 1 predomina la participación de centros educativos públicos frente a los concertados, así como una mayor respuesta de la capital que de la comarca. También han formado parte de la investigación más chicos que chicas y más alumnos de los primeros cursos de la ESO que de los últimos.

Los grupos de discusión se distribuyeron en cuatro, dos grupos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, los cuales eran representativos de todas las variables de estudio. El número de participantes fue de 8 personas por grupo como puede verse en el Cuadro 1.

Las entrevistas semiestructuradas estuvieron constituidas por una muestra de treinta profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y jefes de estudios. Se caracteriza por su voluntariedad y facilidad de acceso, así como por una mayor participación de la comarca respecto a Logroño, más mujeres que hombres y más profesionales de centros públicos que de concertados.

Tabla 1 – Distribución de la muestra [elaboración propia]

	Tipología centro		Localidad centro		Curso		Género	
	Público	Concertado	Logroño	Comarca	1º–2º	3º–4º	Chicos	Chicas
N	206	142	215	133	190	158	179	169
%	59,2	40,8	61,8	38,2	54,6	45,4	54,1	48,6

Cuadro 1 – Muestra de los grupos de discusión [elaboración propia]

N	Grupo alumnado-1	Grupo alumnado-2	Grupo familias-1	Grupo familias-2
	8	8	8	8
Homogeneidad	- mujeres - zona Logroño - rol alumno	- hombres - otras zonas - rol alumno	- zona Logroño - centros públicos - rol padre	- otras zonas - centros concertados - rol padre
Heterogeneidad	- 5 alumnas de públicos y 3 de concertados - 3 alumnas de 3º de la ESO y 5 de 4º de la ESO. - todas viven en barrios diferentes de Logroño	- 4 alumnos de 1º de la ESO y 4 alumnos de 2º de la ESO. - 3 alumnos de centros concertados y 5 de públicos. - pertenecen a pueblos diferentes de la comarca del Nájera.	- 5 padres y 3 madres - las edades de ellos oscila entre 38 y 52 años. - pertenecen a diferentes barrios de Logroño.	- 4 padres y 4 madres - las edades de ellos oscila entre 41 y 50 años. - pertenecen a diferentes pueblos de la comarca del Nájera.

La muestra se seleccionó teniendo en cuenta a todos los centros educativos públicos y concertados de Logroño y de cada una de las cabeceras de comarca, tanto de La Rioja baja como de La Rioja alta. La demanda de participación se hizo mediante un correo electrónico enviado a los orientadores de cada centro, en el que se explicaron los objetivos de la investigación. Posteriormente, se contactó telefónicamente con ellos para conocer la decisión acerca de su participación en la investigación. Los alumnos participantes fueron elegidos por los orientadores y tutores de cada centro de manera aleatoria. El número de participantes se había fijado previamente teniendo en cuenta el número de alumnos por tipo de centro -públicos y concertados-, localidad -Logroño y comarca- y curso -1º, 2º, 3º y 4º de ESO-.

El cuestionario se administró dentro de las clases junto a los orientadores y tutores, con el fin de explicar mejor las instrucciones de cumplimentación a los alumnos y facilitar que contestaran mejor a las cuestiones. Los valores perdidos constituyeron el 0,21% de los casos, estos fueron desestimados debido a que no resultaba un porcentaje significativo de la muestra.

En las entrevistas y grupos de discusión se contactó con los participantes en el momento de la entrega de cuestionarios, acordando una cita para el encuentro. Estos encuentros se llevaron a cabo en un lugar tranquilo, donde se les explicó a los participantes las consignas del trabajo, como que serían grabados, no hablar con rapidez y no citar nombres propios, entre otras cuestiones. Además, para encontrar más riqueza de datos, los participantes de los grupos de discusión se eligieron teniendo en cuenta que tuviesen el mismo género y fuesen de la misma localidad, perteneciesen a diferentes tipos de centro y a diferentes cursos. Las conversaciones tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, fueron grabadas y procesadas (Gil-Flores y Perera, 2001) y los diferentes datos fueron triangulados configurando una serie de resultados que exponemos a continuación.

RESULTADOS

Los resultados que se exponen a continuación se establecen en función del orden en el que se redactaron los objetivos. Así, respecto al primer objetivo *determinar el estilo educativo familiar percibido por el alumnado riojano participante en el estudio*, en la Tabla 2 se observa cómo la gran mayoría de los encuestados, el 78,4% responde que su familia se relaciona con ellos de manera abierta y dialogante, aunque estableciendo normas y límites. En cuanto a si esta afirmación se encuentra condicionada por el género y la edad de los participantes, el análisis de contingencia (tomando el valor porcentual de la variable independiente), nos revela que las chicas perciben un estilo educativo parental más democrático que los chicos, y en efecto así lo muestra la alta significatividad de todos sus estadísticos. Sin embargo, aunque también es una opinión mayoritaria entre los alumnos de mayor edad, sus datos estadísticos ofrecen valores no significativos, por lo que no podemos considerar la edad una variable que influya en un estilo educativo parental más democrático (Tabla 2).

Los profesores opinan que la gran mayoría de las familias riojanas utilizan un estilo democrático-autorizativo en la relación con sus hijos, preocupándose por

ofrecerles una educación abierta y comunicativa, pero regulada por normas; sin embargo creen que a veces no lo hacen de manera adecuada porque les falta formación o porque no disponen de tiempo. Los docentes manifiestan que en ocasiones los padres son poco flexibles y exigen demasiado a sus hijos en el ámbito académico. Algunos profesores señalan que la relación es más comunicativa y abierta con las hijas, y en general, menor en los primeros años de adolescencia.

Profesor 10: “(...) porque yo creo que los padres a veces no están acertados, muchas veces ellos quieren inculcar a sus hijos ideas que creen que son las correctas, su intención es buena pero les falta formación”.

Profesor 3: “(...) en general los padres riojanos se relacionan de forma abierta y comunicativa, aunque no es posible siempre ya que la gente tiene muchos problemas y vivimos demasiado rápido y contradice con todo lo que tiene que ver con la educación integral de la persona que se produce de forma muy lenta”.

Profesor 11: “(...) los padres inflexibles con los estudios sus hijos, es que les importa demasiado el expediente, creen que tienen triunfar en la vida y que su éxito profesional es más importante que su éxito personal”.

Profesor 4: “(...) normalmente la relación de comunicación con las hijas suele ser más fácil y más difícil en la edad del pavo”.

Las familias también piensan que su educación es abierta y flexible en general, porque se preocupan más de sus hijos, tienen más conocimiento del que tenían sus

Tabla 2 – Distribución de frecuencias, porcentajes y análisis de contingencia sobre el estilo educativo familiar [elaboración propia]

¿Tu familia se relaciona contigo de una manera abierta y dialogante aunque te pone también normas y límites?	f	%	Contingencia/ Género	Contingencia/ Curso (edad)	Estadísticos aplicados		
						Género	Edad (cursos)
1. Sí	273	78,4	Chicas: 97,7% Chicos: 65,9%	1º-2º: 75,3% 3º-4º: 81,1%	Chi-cuadrado	41,064 (p=,000)	15,658 (p=,001)
2. No	8	2,3	Chicas: 2,4% Chicos: 2,2%	1º-2º: 2,6% 3º-4º: 1,9%	Razón de verosimilitud	50,982 (p=,000)	16,548 (p=,001)
3. Alguna ocasión	24	6,9	Chicas: 0,0% Chicos: 13,4%	1º-2º: 2,1% 3º-4º: 1,7%	Phi	0,344 (p=,000)	0,212 (p=,001)
4. NS / NC	43	12,3	Chicas: 5,9% Chicos: 18,4%	1º-2º: 14,2% 3º-4º: 10,1%	V de Cràmer	0,344 (p=,000)	0,212 (p=,001)
Total	348	100	100	100	Kruskal Wallis	p=,000	p=,320

padres y someten a sus hijos menos al miedo y a la imposición. Los padres participantes dialogan más con sus hijos y son más equitativos; aunque también dicen que, excepcionalmente, ciertas familias permiten todo y no enseñan a sus hijos valores de esfuerzo y respeto. Los padres también opinan que en general, usan un estilo más democrático con sus hijas, pues tienen una mejor relación con ellas que con los hijos; sin embargo, no tienen claro que la edad sea una variable influyente en este aspecto.

Padre 2, grupo 2: “Yo creo que ahora se educa mejor que antes, porque se está más pendiente de los hijos, y porque los padres tienen más medios y más conocimientos”.

Padre 1, grupo 1: “(...) es que yo creo que antes, el respeto bien entendido no existía, existía por miedo, pero es que yo eso no lo considero educación, eso es imposición”.

Padre 3, grupo 2: “(...) los hijos tienen como referente un padre y una madre que están en igualdad de condiciones lo cual no había en aquella época, además hablamos más, estamos más unidos y somos más amigos de nuestros hijos, porque es verdad que antes se sentía miedo y muchas más cosas peores (...) Ahora tenemos mucha confianza con nuestros hijos, nos lo contamos todo y llegamos a acuerdos de forma consensuada”.

Padre 8, grupo 1: “(...) algunos no tienen valor de esfuerzo, porque es que los premiamos por no hacer nada, bueno por hacerlo mal muchas veces, el problema es que ellos ven que no tienen ninguna norma ni responsabilidad, que todo es Jauja”.

Padre 5, grupo 2: “(...) en general no tienen ninguno de los valores que teníamos antes, algunos son apisonadoras, porque se les consiente todo, lo que es respeto a la autoridad no hay hoy (...)”.

Padre 7, grupo 2: “(...) es verdad que es más fácil mantener con las hijas una relación más abierta en general, sin embargo no sé muy bien si esto depende de la edad de los jóvenes”.

Por el contrario, algunos alumnos de los grupos de discusión piensan que sus padres son a menudo inflexibles con ellos y autoritarios, algo que valoran de forma negativa:

Alumno 3, grupo 2: “(...) los padres quieren que hagamos cosas de mayores, que cumplamos demasiadas reglas y eso nos cabrea”.

Alumno 4, grupo 2: “(...) yo leí una noticia en Internet, era algún estudio o algo así y decía que cuanto más duros eran los padres, más rebeldes salían los hijos y eso yo lo veo”.

En relación al segundo objetivo, *identificar la presencia o ausencia del acoso escolar en diferentes centros educativos riojanos*, un 7,5% de ellos dice haber acosado; por el contrario, la mayoría, un 79,6% responde que no. Al realizar el análisis de contingencia para averiguar si el tipo de centro es una variable significativa en el

porcentaje de acoso, los estadísticos así lo muestran (Tabla 3), considerando que se ha producido menos acoso en los centros públicos.

Este bajo porcentaje de acoso es corroborado por muchos padres, y sobre todo, por la mayoría de los profesionales entrevistados, afirmando que hay pocos alumnos acosadores en La Rioja, pero bastantes sin habilidades sociales y con mal comportamiento, que ocasionan conatos de acoso. Asimismo, los docentes señalan actuar enseguida y solucionarlo, opinando que, si ha habido algún caso, es porque se ha mantenido oculto. Tanto profesorado como familias opinan que el tipo de centro no es una variable influyente en el número de acosadores en el centro educativo.

Padre 2, grupo 1: “Yo, de lo que cuenta mi hija, la verdad es que no (...) no he oído nada relacionado con acoso en este curso, bueno, sí alguna pelea que otra entre igual a igual, pero sin más, pero no, eso no es acoso, creo yo”.

Madre 5, grupo 1: “(...) vamos a ver, hay muchos chicos que tienen problemas para relacionarse y por eso no están acosados”

Padres 3, grupo 2: “Creo que el hecho de agredir a otros es un problema personal, no tiene nada que ver con el tipo de centro”.

Padre 6, grupo 2: “Hay poco acoso porque los profesores actúan bien ante la menor sospecha”.

Profesional 11: “Este año hemos abierto dos o tres expedientes, pero no todos de acoso, sino de conflictos entre cuadrillas que son cosas diferentes”. “También hemos tenido un caso de chicas, pero ha sido un conflicto normal entre cuadrillas, dos amigas que rompen entre ellas y hacen enfrentarse a las demás por temas de chicos y envidias (...)”.

Profesional 15: “Cada año descubrimos dos o tres casos a través de Internet, investigamos en sus páginas pero lo solucionamos rápido porque se toman medidas desde el principio”.

Profesional 18: “Sí que hay chicos sin habilidades sociales y lo hemos observado bastante, pero no es acoso, en estos casos se limitan a llorar y a llamar a sus padres y estos se asuntan”.

Profesional 20: “Sí, una vez lo presencié y fue duro, el acosador era un joven que tenía problemas de comportamiento”.

Profesional 19: “El tipo de centro no determina que un alumno acose más o menos (...)”.

Finalmente, para dar respuesta al tercer objetivo, *detectar una posible relación entre los estilos educativos parentales percibidos por el alumnado participante y posibles situaciones de acoso escolar en la comunidad autónoma de La Rioja*, un 67,7% de ellos manifiesta que el comportamiento violento de algunos chicos depende de la falta de diálogo, normas y entendimiento con sus padres. Al realizar el análisis de contingencia para identificar si el género y la edad son variables significativas, se encuentran valores significativos en sus estadísticos (Tabla 4), siendo la respuesta mayoritaria entre los alumnos más mayores y las chicas.

Por último, para corroborar esta opinión, el análisis de contingencia muestra que hay asociación entre ambas variables. En la Tabla 5 se aprecia que casi la totalidad de alumnos que no han acosado, dicen que el estilo educativo de sus familias es democrático-autorizativo, lo que demuestra que este estilo educativo familiar influye en el comportamiento no violento de los hijos en la escuela.

Tabla 3 – Distribución de frecuencias y porcentaje y análisis de contingencia del acoso escolar ocasionado [elaboración propia]

¿Has acosado a otros?	f	%	Contingencia/ Centro	Estadísticos aplicados	
1. Sí	26	7,5	Público: 5,6 % Concertado: 8,7%	Chi-cuadrado	12,459 (p=,002)
2. No	277	79,6	Público: 83,5% Concertado: 73,9%	Razón de Verosimilitud	12,287 (p=,002)
3. NS / NC	45	12,9	Público: 7,8% Concertado: 20,4%	Phi	0,189 (p=,002)
Total	348	100	Público: 100% Concertado: 100%	V de Cràmer	0,189 (p=,002)
				Kruskal Wallis	p=,001

Tabla 4 – Distribución de frecuencias, porcentajes y análisis de contingencia sobre el estilo educativo familiar y la actitud violenta de los hijos [elaboración propia]

¿Crees que la falta de diálogo, entendimiento y normas en casa puede propiciar vuestro comportamiento violento con otros chicos?	f	%	Contingencia/ Género	Contingencia/ Curso (edad)	Estadísticos aplicados		
						Género	Edad (cursos)
1. Sí	232	67,7	Chicas: 68,9% Chicos: 63,4%	1º-2º: 61,6% 3º-4º: 72,8%	Chi-cuadrado	29,954 (p=,000)	14,873 (p=,002)
2. No	23	6,6	Chicas: 9,7% Chicos: 2,1%	1º-2º: 4,2% 3º-4º: 9,5%	Razón de verosimilitud	31,285 (p=,000)	15,363 (p=,002)
3. Alguna ocasión	56	16,1	Chicas: 17,5% Chicos: 14,1%	1º-2º: 19,5% 3º-4º: 12%	Phi	0,293 (p=,000)	0,207 (p=,002)
4. NS / NC	37	10,6	Chicas: 3,9% Chicos: 20,4%	1º-2º: 14,7% 3º-4º: 5,7%	V de Cràmer	0,293 (p=,000)	0,207 (p=,002)
Total	348	100	100	100	Kruskal Wallis	p=,005	p=,002

Tabla 5 – Contingencia entre el estilo educativo familiar y porcentaje de acoso realizado [elaboración propia]

¿Tu familia se relaciona contigo de una manera abierta y dialogante, aunque con normas en la mayoría de las ocasiones?	Sí he acosado	No he acosado	Estadísticos aplicados	
1. Sí	70,8	92,4	Chi-cuadrado	145,254 (p=,000)
2. No	7,7	2,5	Razón de Verosimilitud	100,763 (p=,000)
3. No sabe/no contesta	7,7	3,6	Phi	0,646 (,000)
4. Total	348	348	V de Cràmer	0,457 (,000)
			Kruskal Wallis	p=,000

El profesorado cree que el estilo educativo parental democrático es un aspecto influyente en el comportamiento no violento del alumno con sus compañeros, a diferencia de lo que aprenden en la escuela o en otros ámbitos, que según su opinión, les influyen en menor medida. Los docentes consideran que un estilo educativo indulgente con falta de normas y enseñanza de valores competitivos en la familia, debido a la incompetencia sobre cómo educar de los padres, son los problemas que más pueden repercutir en el comportamiento violento de los hijos en los diferentes contextos. Los docentes no encuentran que la variable edad o género influyan en este aspecto.

Profesor 14: (...) la educación familiar influye entre un 70% y un 95% en el comportamiento de los jóvenes, es lo primero, más que otros ambientes”.

Profesor 17: “Yo creo que esos comportamientos agresivos los han tenido que aprender, a lo mejor, la educación permisiva de ver en la televisión lo que quieran. (...) Hay jóvenes que nos dicen que se quedan viendo la tele hasta las dos de la mañana, que se han estado mandando mensajes a la una de la mañana y se lo hemos dicho a los padres, pero nos han dicho que no pueden con ellos porque se acuestan a las 11 de la noche y luego no pueden saber qué pasa. Entonces les decimos que los apaguen a partir de una hora y que los guarden todos en un mismo lugar, pero no pueden hacerlo porque se sienten impotentes ante sus hijos”.

Profesor 9: “(...) sí claro, los jóvenes de hoy en día no respetan a los profesores ni a los padres porque son unos mal criados, por falta de tiempo y ganas de educar de sus padres que no les ponen límites y están frustrados, antes nos daban un bofetón y no pasaba nada y hoy por ello te meten a la cárcel, ¿a dónde vamos a llegar? (...) esto es un error garrafal”.

Profesor 10: “(...) en la familia sobre todo, pero te repito que a veces la familia lo hace lo mejor que puede, es decir, puede querer que su hijo sea competitivo y gane a los

demás en todo, incluso en fuerza y al final lo estropean todo, porque los padres apoyan siempre a sus hijos, pero no lo hacen bien y esto es perjudicial para sus hijos”.

Profesor 6: “(...) yo creo que esto no depende de la edad ni de que sean chicos o chicas”.

En este mismo sentido, tanto los alumnos como las familias en los grupos de discusión, opinan también que un estilo educativo familiar democrático es decisivo para desarrollar en sus hijos actitudes pacíficas y de respeto a los demás. También opinan que esta asociación es independiente del género, sin embargo dicen que esta influencia es mayor cuando son más jóvenes.

Alumno 1, grupo 1: “(...) los padres son los que nos educan”.

Padre 8, grupo 1: “(...) los valores de respeto y diálogo que hayan podido adquirir en casa y si la familia ha invertido tiempo en ellos ya tienen un camino largo hecho”.

Padre 5, grupo 2: “(...) pero esos valores que tú les has dado le enseñan el camino para asimilar todo lo que les va a venir luego en la vida”.

Alumno 1, grupo 2: “(...) los padres influimos más nuestros hijos cuando son más pequeños y yo creo que el ser chico o chica no tiene nada que ver”

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DEL ESTUDIO

Los resultados confirman la primera parte de la hipótesis que planteamos, la gran mayoría de las familias riojanas se caracteriza por un estilo educativo democrático y no indulgente, ya que afirman relacionarse con sus hijos de una manera abierta y dialogante, exigiéndoles también ciertas normas de comportamiento, y sus hijos e hijas así lo perciben. En la familia se encuentra la seguridad necesaria para la sana integración en sociedad, siempre y cuando esta ofrezca el apoyo necesario y unas normas consensuadas democráticamente que sirvan de guía en el camino de la vida, además de grandes dosis de afecto (Estévez *et al.*, 2007). Los padres con un estilo educativo democrático se muestran comunicativos y razonan más con sus hijos, lo que hace que estos últimos aprendan a su vez habilidades de escucha activa, a expresar sentimientos y a comunicarse de forma empática con los demás, además de otros valores necesarios para la convivencia como el altruismo, la cooperación, el respeto, la empatía y la tolerancia, que les hacen ser más felices y con más éxito en la vida (Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco, 2007).

Los profesores riojanos también piensan que algunos padres son demasiado exigentes o autoritarios en el ámbito académico de sus hijos, algo con lo que están de acuerdo varios alumnos. Algunos docentes opinan que a los padres les falta formación; sin embargo, los padres opinan que ahora tienen más conocimientos y formación en general y sobre cómo educar a sus hijos del que tenían sus padres, lo que les hace relacionarse con ellos de forma más dialogante, afectiva y equitativa. Aquellos padres con más formación en general dialogan más con sus hijos y de forma más razonada (Martínez González, 2007), y en efecto, la comunicación familiar provoca altos niveles de moralidad en los hijos y por tanto, actitudes de apoyo y respeto hacia sus compañe-

ros. Por el contrario, un pobre funcionamiento familiar en afecto y cariño, unido a la incomunicación dentro de la familia, se muestran como principales factores de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en los alumnos adolescentes (Lila, Musitu y Buelga 2006; Estévez *et al.*, 2007). Los padres también dicen que excepcionalmente, ciertas familias son indulgentes permitiendo todo y no enseñando a sus hijos valores de esfuerzo y respeto. En este mismo sentido, el Defensor del Pueblo Riojano (2008) publica que la educación sin normas ni límites de los padres hacia los hijos, es uno de los factores determinantes en las actitudes agresivas de estos últimos hacia sus compañeros.

Todos los participantes están de acuerdo en que los padres utilizan un estilo parental más democrático con las hijas, señalan que, en general, la relación es más comunicativa y abierta con ellas. Se ha encontrado que las hijas dan más valor a la comunicación, al estar por lo general más interesadas y preocupadas que los chicos en la expresión de sentimientos (Jiménez, Musitu y Murgui, 2008). Sin embargo, no hay consenso en referencia a si la edad influye en el estilo con el que educan a sus hijos por parte de los tres grupos de participantes.

La gran mayoría de los alumnos encuestados manifiesta no haber acosado a sus compañeros, algo que corroboran padres y profesores, los cuales dicen que hay conatos de acoso y peleas entre alumnos que no perduran en el tiempo. Por tanto se puede confirmar también la segunda hipótesis, el porcentaje de acoso escolar ocasionado entre escolares riojanos es bajo, si lo comparamos con los estudios de otras comunidades y países europeos revisados en la introducción de este trabajo. Los resultados no clarifican si el tipo de centro es un condicionante en el mayor porcentaje de acoso, resultados verificados por otros estudios revisados (Defensor del Pueblo Riojano, 2008; Garaygordobil y Oñederra, 2010; Ortega, 2008).

Las pautas de crianza de la familia constituyen un factor fundamental en el desarrollo de conductas pro-sociales y la detección prematura de comportamientos disociales en un menor, posibilita evitar comportamientos problemáticos posteriores; por lo que los estilos educativos familiares se consideran factores de prevención y protección de la violencia entre iguales (Bibou-Nakou *et al.*, 2013). De igual modo, los estudios de Ok y Aslan (2010) muestran que la percepción que los hijos poseen del estilo educativo de sus progenitores constituye tanto un factor de riesgo como de prevención o protección respecto al bullying.

Así pues, el estilo educativo democrático de los padres puede ayudar a contemplar el bajo porcentaje de acoso ocasionado por los alumnos riojanos participantes. La autoestima fomentada por las familias entre los adolescentes, aumenta principalmente a medida que estos están más orientados hacia la comunicación, el afecto y la comprensión en las relaciones con sus padres, lo que les hace percibirse más asertivos, autónomos y con más apoyo (Gimeno, 2008; Jiménez, Musitu y Murgui, 2008). Los profesores añaden que los estilos educativos indulgentes o carentes de normas, además de ofrecer a los hijos actitudes competitivas conllevan la posibilidad del comportamiento violento de estos últimos con sus compañeros. El hecho de tener unos padres excesivamente permisivos o excesivamente autoritarios, que no han prestado el apoyo suficiente a sus hijos, hace que estos últimos se sientan con poder sobre los demás (Ortega y Mora-Merchán, 2008), lo que les lleva a acosar para obtener protagonismo y compensar fracasos y frustraciones anteriores

(Díaz-Aguado, 2006). Parece ser que el comportamiento de las chicas sería más sensible al estilo educativo familiar, debido quizás al mayor apego y responsabilidad familiar de las mismas, relacionado a su vez con el sexismo que sigue vigente entre los adolescentes (Díaz-Aguado, 2006).

Por tanto, si un estilo educativo democrático parental favorece que los hijos no acosen en los institutos, la solución sería la formación integral de los padres, y por qué no, los centros educativos pueden y deben ofrecer su espacio, abriendo sus puertas a tan noble función.

De esta forma, la conceptualización de los centros educativos que luchan contra el acoso escolar, es aquella que va más allá de la perspectiva ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1989), posicionándose no sólo en un lugar que sirva de cruce de caminos entre los diferentes contextos a los que pertenece el alumno, sino en un lugar en el que se encuentre un punto de inflexión y salvación de muchos problemas y conflictos que pueden solventarse, si esta se recrea y se transforma siempre en sentido novedoso hacia otros horizontes. El modelo “macrosociobiológico” insiste en que la única solución en su contra, es que la escuela se abra, repartiendo responsabilidades con contextos exteriores a la misma y teniendo en cuenta que el objetivo primordial de la educación es la formación integral del alumno (Ortega, 2008). Esta visión ecológica del concepto ha ayudado en la propuesta de medidas más orientadas a la prevención y políticas anti-acoso a nivel de centros y comunidades locales (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010), además de dar especialmente importancia a la formación de las familias y profesorado. Por ello, se propone la participación activa de los padres dentro de la escuela, más allá del simple apoyo a los profesores o a sus hijos en su labor global educativa; con el objetivo principal de que se formen y crezcan en su labor de padres. Pero, si se quiere que los centros tomen todas estas responsabilidades, es preciso reestructurar toda la organización y función de sus profesionales. Desde esta nueva conceptualización neo-sistémica, la escuela debe recrearse continuamente, abrirse a otros retos y expectativas, depositando en ella, en la misma línea que Paulo Freire (1992), la esperanza de la salvación de muchos conflictos actuales.

REFERENCIAS

- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. *La investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, 1992.
- BALDRY, A.; FARRINGTON, D. Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology and education*, Nueva York, v. 8, n. 3. p. 263-284, 2005.
- BARBER, B. Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, San Francisco, n. 67, p. 3296-3319, 1996. Disponible en: <http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Barber_1996.pdf>. Acceso en: 20 de enero de 2014.
- BAUMRIND, D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, v. 4, n. 1-2, p. 101-103, 1971.

- BIBOU-NAKOU, I. *et al.* Bullying/victimization from a family perspective: a qualitative study of secondary school students' views. *European Journal of Psychology of Education*, Nueva York, v. 28, n. 1, p. 53-71, 2013.
- BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BRUBACHER, M. *et al.* Procedural justice in resolving family disputes: implications for childhood bullying. *Psychology, Public Policy and Law*, v. 15, n. 3, p. 149-167, 2009.
- CARLERBY, H. *et al.* How Bullying Involvement is Associated with the Distribution of Parental Background and With Subjective Health Complaints Among Swedish Boys and Girls. *Social Indicators Research*, EUA, n. 111, p. 775-783, 2013.
- CASTAÑEDA, A.; GARRIDO-FERNÁNDEZ, M.; LANZAROTE, M.-D. Menores con conducta de maltrato hacia los progenitores: un estudio de personalidad y estilos de socialización. *Revista de Psicología Social*, Madrid, v. 27, n. 2, p. 157-167, mayo 2012.
- CAVA, M. J.; MUSITU, G. Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, Madrid, v. 54, n. 2, p. 297-311, marzo 2001.
- CEREZO, F. *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir*. Madrid: Pirámide, 2011.
- COLLINS, A.; LAURSEN, B. Parent-adolescent relationships and influences. In: LERNER, R. M.; STEINBERG, L. (Eds.). *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley, 2004. p. 331-361.
- DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, EUA, v. 113, n. 3, p. 487-496, 1993. Disponible en: <<http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>>. Acceso en: 25 nov. 2012.
- DAVIS, S.; DAVIS, J. *Crece sin miedo: estrategias positivas para controlar el acoso escolar*. Norma: Bogotá, 2005.
- DEFENSOR DEL PUEBLO RIOJANO. *Convivencia escolar en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Rioja*. Logroño: Isasa, 2008.
- DEL REY, R.; ORTEGA, R. Bullying en los países pobres. Prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, España, v. 8, n. 1, p. 39-50, mayo 2007.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. Programas dirigidos a la familia. In: SERRANO, A. *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel, 2006. p. 215-239.
- DUVERGER, M. *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel, 1996.
- ESTÉVEZ, E. *et al.* Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, España, v. 19, p. 108-113, mar. 2007.
- FERNÁNDEZ, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea, 1999.
- FLETCHER, A. C., STEINBERG, L.; WILLIAMS-WHEELER, M. Parental Influences on Adolescent Problem Behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, EUA, n. 75, p. 781-796, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1992.

- GALAMBOS, N.; BARKER, E.; ALMEIDA, D. Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, Mahwah, New Jersey, n. 74, p. 578-594, 2003.
- GARAYGORDOBIL, M.; OÑEDERRA, J. A. *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide, 2010.
- GARCÍA-LONGORIA, M. P. *El procedimiento metodológico en trabajo social*. Murcia: José Ma Carbonell Arias, 2000.
- GÁZQUEZ, J. J. *et al.* Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, España, n. 7, p. 93-105, 2007.
- GHIGLIONE, R. *Las encuestas sociológicas: teoría y práctica*. México: Trillas, 1989.
- GIL-FLORES, J.; PERERA, V. H. *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*. Sevilla: Kronos, 2001.
- GIMENO, C. El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, España, n. 3, p. 679-692, 2008.
- GRAY, M.; STEINBERG, L. Unpacking Authoritative parenting: Reassessing a Multidimensional Construct. *Journal of Marriage y The Family*, Texas, n. 61, p. 574-588, 1999.
- HASEBE, Y.; NUCCI, L.; NUCCI, M. Parental control of the personal domain and adolescent symptoms of psychopathology: a cross-national study in the United States and Japan. *Child Development*, EUA, n. 75, p. 815-828, 2004.
- JACOBSON, K.; CROCKETT, L. Parental monitoring and adolescent adjustment: an ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence*, Nebraska, n. 10, p. 65-97, 2000.
- JIMÉNEZ, T.; MUSITU, G.; MURGUI, S. Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: un modelo de mediación. *International Journal of Clinic and Health Psychology*, España, v. 8, n. 1, p. 139-151, 2008.
- LILA, M.; MUSITU, G.; BUELGA, S. *Programa LISIS: las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide, 2006.
- LOMAS, C. ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, Madrid, n. 342, p. 83-101, 2007.
- LUCAS-MOLINA, B.; MARTÍNEZ-ARIAS, R. El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Canada, v. 2, n. 1, p. 89-99, 2008.
- MACCOBY, E. The role of parents in the socialization of children: an historical overview. *Developmental Psychology*, EUA, n. 28, p. 1006-1017, 1992.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. *Programa guía para el desarrollo de habilidades y competencias parentales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.; PÉREZ HERRERO, M.; ÁLVAREZ BLANCO, L. Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007. (Colección Observatorio de Infancia). Disponible en: <<http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/Estrategias-prevenir-afrontar-conflictos.pdf>>. Acceso en: 20 enero 2009.

- MARTÍNEZ-FERRER, B. *et al.* El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, España, v. 8, n. 3, p. 679-692, nov. 2008.
- MEDINA, A. *Cuestionario sobre acoso escolar*. Jornadas universitarias sobre acoso escolar: propuestas educativas para su solución. Madrid, 2006. Disponible en: <<http://www.uned.es/jutedu>>. Acceso en: 28 sep. 2007.
- MORENO, M.; VACAS, C.; ROA, J. M. Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 40, n. 6, p. 1-20, 2006.
- MURIS, P. *et al.* Anger and hostility in adolescents: relationship with self-reported attachment style and perceived parental rearing styles. *Journal of Psychosomatic Research*, n. 57, p. 257-264, 2004.
- MUSITU, G. *et al.* Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. In: YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; BLANCO, A. (Coords.). *Convivir con la violencia*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2007. p. 135-150.
- <http://www.uv.es/lisis/mjesus/12cava.pdf> MUSITU, G.; ESTÉVEZ, E.; JIMÉNEZ, T. Problemas en las aulas: violencia y victimización escolar. In: LANDERO, R. *et al.* (Eds.). *Estilos parentales y otros temas en la relación de padres y adolescentes*. México: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 2009. p. 191-221.
- MUSITU, G.; GARCÍA, J. F. Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, Valencia, v. 16, n. 2, p. 288-293, 2004.
- OBSERVATORIO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO. *Observatorio de la Violencia de Género*. 2011. Disponible en: <<http://www.observatorioviolencia.org/>>. Acceso en: 4 ago. 2012.
- OCHAITA, E.; ESPINOSA, M. A. *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Necesidades y derechos en el marco de la convención de Naciones Unidas. Madrid: Mac Grau Hill-UNICEF, 2004.
- OK, S.; ASLAN, S. The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Netherlands, n. 5, p. 536-540, 2010.
- OLABUENAGA, J. I. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.
- OLWEUS, D. Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 35, p. 1171-1190, mayo 1994.
- ORTEGA, R. *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE), 2008.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R.; CÓRDOBA, F. Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. In: ORTEGA, R. (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*. Madrid: Alianza. 2010. p. 299-319.
- ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, España, v. 313, p. 7-28, mayo 1997.
- ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, Barcelona, v. 31, n. 4, p. 515-528, 2008.

- ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum, 2000.
- PAPANIKOLAU, M.; CHATZIKOSMA, T.; KLEIO, K. Bullying at school: the role of family. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Antalya, n. 29, p. 433-442, nov. 2011.
- PARRA, Á.; OLIVA, A.; SÁNCHEZ-QUEIJA, I. Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, Barcelona, v. 35, p. 331-346, sep. 2004.
- RAYA, A.; PINO, M. J.; HERRUZO, J. La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, Almería, v. 2, n. 3, p. 211-222. marzo 2009.
- RICHAUD, M. C. Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 37, n. 1, p. 47-58, 2005. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80537102>>. Acceso en: 4 sep. 2012.
- SÁEZ, T. *et al.* *Acoso escolar en los centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja*. Logroño: Servicio de Inspección Técnica de la Comunidad Autónoma de La Rioja, 2005.
- SERRANO, Á.; IBORRA, I. *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, 2005.
- SMITH, P. Factores de riesgo familiares. In: SERRANO, A. *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel, 2006. p. 135-157.
- SULLIVAN, K.; CLEARY, M.; SULLIVAN, G. *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar, como se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC, 2005.
- VILA, D. Acoso en las aulas. *Muface*, n. 201, p. 34-38, feb. 2006.
- VILLAR, P. *et al.* Una propuesta de evaluación de variables en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, n. 15, p. 581-588, jul. 2003.
- WHITE, F.; HAYES, B.; LIVESEY, D. *Developmental Psychology: From Infancy to adulthood*. Australia: Pearson Education, 2005.
- ZINS, J.; ELIAS, M.; MAHER, C. *Bullying, Victimization, and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention*. Oxford: Routledge, 2007.

SOBRE LAS AUTORAS

LARA LÓPEZ HERNÁEZ es doctora en psicopedagogía por la Universidad de La Rioja (España). Profesora de la Universidad Católica de Murcia (España).
E-mail: llopezhernaez@ucam.edu

ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA es doctora en psicopedagogía por la Universidad de Córdoba (España). Profesora de la misma institución.
E-mail: ed1ragaa@uco.es

*Recibido el 10 de abril de 2014
Aprobado el 19 de agosto de 2015*