



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ACOSO ESCOLAR Y ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN
ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA ESTE

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología

Autora:

Velásquez Velásquez, Sandra

Asesora:

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth
(ORCID: 0000-0001-6213-3018)

Jurado:

Inga Aranda, Julio
Flores Vásquez, Elizabeth
Espíritu Álvarez, Fernando

Lima - Perú

2019

Referencia:

Velásquez, S. (2019). *Acoso escolar y estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa de Lima Este* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/5455>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Universidad Nacional
Federico Villarreal

Vicerrectorado de
INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ACOSO ESCOLAR Y ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN
ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA ESTE

Línea de Investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología

Autora

Velásquez Velásquez, Sandra

Asesora

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth

Jurado

Inga Aranda, Julio

Flores Vásquez, Elizabeth

Espíritu Álvarez, Fernando

Lima – Perú

2019

Pensamiento

“Un hombre sólo tiene derecho a mirar a otro hacia abajo, cuando ha de ayudarlo a levantarse”.

Gabriel García Márquez

Dedicatoria

Dedico esta investigación a mi familia, mis hijos, Gabriel y Jimena, y mi esposo, Daniel, por ser mi mayor motivación.

Agradecimientos

Agradezco a mi asesora la Mg. Elizabeth Mayorga, por creer en mí y no dejar que me rinda en este proyecto.

Finalmente a mi alma mater y los docentes que fueron parte esencial de mi formación.

Índice

• Portada	i
• Pensamiento	ii
• Dedicatoria	iii
• Agradecimientos	iv
• Índice	v
• Lista de tablas	vii
• Lista de figuras	ix
• Resumen	x
• Abstract	xi
I. Introducción	12
1.1 Descripción y formulación del problema	14
1.2 Antecedentes	17
1.3 Objetivos	31
1.4 Justificación	31
1.5 Hipótesis	34
II. Marco teórico	36
2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación	36
2.1.1 Acoso escolar	36
2.1.1.1 Definición y características	36
2.1.1.2 Modalidades o tipos de acoso escolar	41
2.1.1.3 Personajes que intervienen en el acoso escolar	42
2.1.1.4 Factores intervinientes y/o condicionantes del acoso escolar	50
2.1.1.5 Consecuencias del acoso escolar	60
2.1.2 Estilos de socialización parental	63
2.1.2.1 Socialización parental	64
2.1.2.2 Definición de un modelo de socialización: El Modelo relacional y los dos ejes de la socialización	69
2.1.2.3 Tipologías de la socialización parental	78

2.1.2.4 Repercusiones de la socialización parental en adolescentes según los estilos	83
III. Método	88
3.1 Tipo de investigación	88
3.2 Ámbito temporal y espacial	88
3.3 Variables	88
3.4 Población y muestra	90
3.5 Instrumentos	93
3.6 Procedimientos	95
3.7 Análisis de datos	96
IV. Resultados	97
V. Discusión de resultados	122
VI. Conclusiones	131
VII. Recomendaciones	132
VIII. Referencias	133
IX. Anexos	143
Anexo A: Matriz de consistencia	
Anexo B: Escala de Socialización Parental en la Adolescencia versión para padre	
Anexo C: Escala de Socialización Parental en la Adolescencia versión para madre	
Anexo D: Protocolo del Auto-Test Cisneros de Acoso Escolar de Piñuel y Oñate	

Lista de tablas

Número	Página
1. Variables familiares asociadas con la conducta violenta en adolescentes	55
2. Estilos educativos paternos según Maccoby y Martin (1983)	67
3. Operacionalización de variables	90
4. Distribución de la población y la muestra por grado de instrucción	92
5. Estimación de la confiabilidad del Auto-test Cisneros	98
6. Estimación de la confiabilidad de la Escala ESPA29	98
7. Análisis subtest-test para el Auto Test Cisneros	99
8. Análisis ítem-test de la dimensión versión padre Aceptación/Implicación	100
9. Análisis ítem-test de la dimensión Coerción/Imposición versión padre	101
10. Análisis ítem-test de la dimensión Aceptación/Implicación versión madre	102
11. Análisis ítem-test de la dimensión Coerción/Imposición versión madre	103
12. Niveles de acoso escolar en adolescentes	104
13. Estilos de socialización en adolescentes	105
14. Acoso escolar en adolescentes según sexo	106
15. Acoso escolar en adolescentes según grado de instrucción	107
16. Acoso escolar en adolescentes según el tipo de comunicación percibida	108
17. Acoso escolar en adolescentes según la edad	109
18. Estilo de socialización parental del padre según sexo	110
19. Estilo de socialización parental de la madre según sexo	111
20. Estilo de socialización parental del padre según grado de instrucción	112
21. Estilo de socialización parental de la madre según grado de instrucción	113
22. Estilo de socialización parental paterno según el tipo de o comunicación percibida	114
23. Estilo de socialización parental materno según el tipo de comunicación percibida	115
24. Estilo de socialización parental paterno según la edad	116
25. Estilo de socialización parental materno según la edad	117
26. Acoso escolar y estilos de socialización parental del padre	118
27. Acoso escolar y estilos de socialización parental de la madre	119

28. Acoso escolar y dimensiones de la socialización parental	120
29. Acoso escolar y componentes de la dimensión Aceptación/Implicación	121
30. Acoso escolar y componentes de la dimensión Coerción/Imposición	121

Lista de figuras

Número	Página
1. Secuencia típica del acoso escolar según Oñate y Piñuel (2005)	39
2. Modelo bidimensional de socialización y tipologías	79
3. Distribución de la muestra de acuerdo al sexo	92

Acoso escolar y estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa de Lima Este

Velásquez Velásquez , Sandra
Universidad Nacional Federico Villarreal

Resumen

El presente estudio tuvo por objetivo determinar la relación existente entre el acoso escolar y los estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa. El tipo de investigación es descriptivo-correlacional, usándose un diseño ex post facto. La muestra quedó formada por 289 sujetos de ambos sexos, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 18 años. Los instrumentos utilizados fueron el Auto-Test Cisneros de Acoso Escolar de Piñuel y Oñate, versión adaptado en Lima por Ccoicca (2010), y la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia – ESPA29 de Musitu y García, adaptada por Bulnes et al. (2008) en Lima. Los resultados indican que los test son confiables y válidos para medir las variables de estudio, en adolescentes de instituciones educativas nacionales. En cuanto al acoso escolar, se observó que el 18.5% de los adolescentes manifiestan haber sufrido acoso escolar en niveles altos, y el estilo parental más predominante es el indulgente, tanto para el padre (41.3%) como la madre (37.3%), seguido del autoritativo en ambos casos (26.1% y 33.3%, respectivamente). Asimismo, el acoso escolar varía en función de variables como el tipo de comunicación y el grado de instrucción, más no en el sexo o la edad; en relación al estilo de socialización parental se observan diferencias en relación al tipo comunicación, para ambos progenitores, mientras que el grado de instrucción solo se diferencia en caso de la madre. Respecto al análisis de asociación, se encontró que los niveles de acoso escolar se asocian con los estilos de socialización del padre y la madre ($X^2=36.75$; $p=0.000$ y $X^2=41.49$; $p=0.000$, respectivamente). En esta línea, al relacionar el acoso y las dimensiones de la socialización parental, vemos que la aceptación/implicación, de ambos padres, se relaciona de forma negativa ($\rho=-0.240$ y $\rho=-0.195$, $p<0.01$, para ambos) con el acoso, mientras que la dimensión coerción/imposición ($\rho=0.401$ y $\rho=0.344$, en padre y madre, con un $p<0.01$, en ambos casos) se asocia de forma positiva. Finalmente, los componentes de ambas dimensiones se asocian con el acoso escolar.

Palabras clave: Acoso escolar, estilos, socialización parental, adolescentes.

Bullying and styles of parental socialization in adolescents of an educational institution of Lima Este

Velásquez Velásquez, Sandra
National University Federico Villarreal

Abstract

The present study aimed to determine the relationship between school harassment and the styles of parental socialization in adolescents of an educational institution. The type of research is descriptive-correlational, using an ex post facto design. The sample consisted of 289 subjects of both sexes, whose ages ranged from 10 to 18 years. The instruments used were the Cisneros School Bullying Self-Test of Piñuel and Oñate, version adapted in Lima by Ccoicca (2010), and the Scale of Parental Socialization in Adolescence - ESPA29 by Musitu and García, adapted by Bulnes et al. (2008) in Lima. The results indicate that the tests are reliable and valid for measuring study variables in adolescents of national educational institutions. As for school bullying, 18.5% of adolescents reported having been bullied at high levels, and the most prevalent parental style was the indulgent, both for the father (41.3%) and the mother (37.3%), followed by the authorization in both cases (26.1% and 33.3%, respectively). Also, school bullying varies according to variables such as the type of communication and the level of education, but not in sex or age; in relation to the style of parental socialization, there are differences in relation to the type of communication for both parents, whereas the educational level is only different in the case of the mother. Regarding the association analysis, school bullying levels were found to be associated with the socialization styles of the father and mother ($X^2 = 36.75$, $p = 0.000$ and $X^2 = 41.49$, $p = 0.000$, respectively). In this line, in relation to harassment and the dimensions of parental socialization, we see that the acceptance / implication of both parents is negatively related ($\rho = -0.240$ and $\rho = -0.195$, $p < 0.01$ for both) ($\rho = 0.401$ and $\rho = 0.344$, in father and mother, with a $p < 0.01$, in both cases) is positively associated. Finally, the components of both dimensions are associated with bullying.

Keywords: Bullying, styles, parental socialization, adolescents.

I. Introducción

Desde hace unas décadas, distintas instituciones, entre ellas principalmente la educativa y la médica, centran especial interés en un tipo específico de violencia, la misma que presenta características particulares en su inicio y en la forma de manifestarse, usualmente en personas que viven la etapa temprana o intermedia de su adolescencia, así como al finalizar la niñez en la escuela. Para Loredo, Perea, y López (2008) se diferencia como una forma de agresión crónica y recurrente ejercida por uno o varios sobre otro o un grupo menor, involucrando una serie de actores en un contexto particular donde se da dicho intercambio. Esta manifestación de acoso y violencia entre “iguales” en el ambiente escolar, ha sido denominada por los noreuropeos como el “bullying” y por los orientales como “ijime”; se refiere a la violencia entre menores de edad con repercusiones biopsicosociales que merecen su análisis y descripción (Olweus, 1978, como se citó en Sánchez, 2009)

En el Perú se han realizado investigaciones en las que refieren cerca del 50% de la población escolar está involucrada en acciones de bullying, dando lugar a una variedad de comportamientos que van desde el temor de ir a la escuela, el bajo rendimiento escolar, entre otros; esta modalidad de agresión, registra víctimas que pueden llegar a lesiones graves, en casos extremos ha llevado a la muerte. El agresor busca imponer su poder sobre la víctima a través de una serie de modalidades de acoso sistemático, y los lugares donde se dan estos maltratos, difieren según la etapa educativa, en la mayoría de casos, no obstante, desde hace algunos años debido a la explosión del internet y nuevas tecnologías, esto se ha trasladado al ámbito virtual. En general las causas o factores que lo provocan suelen ser personales, familiares y escolares, enmarcándose dentro de un contexto particular.

En este sentido, algunos investigadores consideran que el modelo de familia puede ser un facilitador de la conducta agresiva en los niños y/o adolescentes, puesto que el clima socio-familiar actúa en alguna medida en la génesis y evolución de los comportamientos de este tipo. De hecho hay un conjunto de factores implicados en el ambiente familiar, que tendrán una repercusión directa en la escalada de las manifestaciones de agresividad, la construcción de valores morales, roles y posteriores relaciones sociales. Entre algunas características señalan: ausencia de límites de comportamiento socio familiar, rechazo de alguno de los progenitores, actitud negativa entre padres e hijos, refuerzo positivo de la agresividad, prácticas de disciplina inconsistente o exageradamente punitiva, falta de control del adolescente, aceptación de la

violencia y/o agresión como estilo de corrección por los padres, antecedentes de conductas antisociales en la familia, aislamiento social de la familia y exposición permanente a contenidos violentos mediante medios de comunicación.

Así, el informe de investigación quedó estructurado en cinco capítulos: el primer capítulo, presenta la descripción y formulación del problema de investigación. En este punto, además se recopilan investigaciones, nacionales e internacionales, asociados a los objetivos planteados, los cuales se formulan en forma general y de manera específica. Finalizando en este capítulo se justifica la importancia de realizar el estudio en nuestro medio y en esta población, asimismo, se plantea las hipótesis de estudio.

En el segundo capítulo, se propone las bases teóricas de cada una de los constructos relacionados al tema de estudio: Acoso escolar y estilos de socialización parental. En este sentido, se describe el concepto, a través de sus diversas definiciones, abordadas por una serie de expertos en la materia; además se establece una serie de modalidades con que se presenta el acoso escolar, además de los personajes intervinientes en dichas modalidades, así como los factores condicionantes de dicha problemática; finalmente se reporta las posibles consecuencias asociadas de participar en este tipo de relación. En cuanto a los estilos de socialización se explica el proceso de socialización (objetivos y fases) por lo que pasan todas las personas. Luego de ello define el concepto de estilos de socialización parental, explicando el Modelo Relacional o Bidimensional de Musitu y García (2004) que sustenta el constructo, describiendo las tipologías que se generan en la interacción de sus dimensiones, mostrando las repercusiones de dichos estilos de socialización usados en la adolescencia.

El capítulo tres, está referido a la metodología aplicada en la investigación, aquí se presenta la descripción del diseño de investigación utilizado, así como las características sociodemográficas de la población de estudio y la forma como se ha elegido el tamaño y la selección de sujetos para la muestra. A su vez, se describe los instrumentos utilizados y finalmente los procedimientos que detallan el modo en que se llevó a cabo el estudio y el análisis de datos correspondiente.

El cuarto capítulo, está referido a la presentación de datos y resultados de acuerdo a los análisis estadísticos pertinentes, propuestos a través de tablas. Además, se discuten los resultados producto del estudio, comparando y contrastando los hallazgos con algunos estudios similares en el último capítulo.

Finalmente, se exponen las conclusiones y se formulan algunas sugerencias para futuras investigaciones, que permiten ampliar el campo de investigación propuesto.

1.1 Descripción y formulación del problema

Actualmente los comportamientos y el contexto de acoso escolar, conocido universalmente como bullying, resalta de forma alarmante, en el ámbito internacional o en nuestra realidad. Según al entendimiento de algunos autores esta problemática sobresale en el presente debido a los medios de información empleados para dar a conocer los casos reportados. Lo evidente de estos comportamientos agresivos y violentos son las repercusiones que tienen sobre las personas en edad escolar hoy en día, y la que muestra consecuencias más graves.

De acuerdo a esto, podemos mencionar que la ocurrencia del bullying es variada, los números contrastan de país a país. Así tenemos en Europa del Norte que los estudios revelan un 9% (Suecia) hasta porcentajes temibles llegando hasta el 54% (Lituania). En un contexto más próximo a nosotros, Latinoamérica, existen estudios cuya proporción del hecho oscila entre un 24%, llegando hasta casi la mitad (superior a 40%) de estudiantes evaluados (Arroyave, 2012; Paredes et al., 2008; Albores-Gallo et al., 2011). En nuestro país, la situación muestra una tendencia similar; al respecto Becerra et al. (2009) manifiestan que uno de cada tres estudiantes, aproximadamente, entre los 12 y 16 años han estado implicados alguna vez en eventos de abuso escolar. Asimismo, el porcentaje de casos de acoso en el Perú, según diversos estudios, es alarmante pues las proporciones oscilan entre un 40% hasta un 58.3% de los adolescentes y niños escolares (Becerra et al., 2009; Oliveros y Barrientos, 2007; Oliveros et al., 2008; Ameniya et al., 2009; Ccoicca, 2010).

Además, el problema no solo se reduce a comportamientos de agresión, así como lo resaltan autores como Albores-Gallo et al. (2011), pues también se relaciona con desórdenes psiquiátricos hallados en los distintos participantes (víctimas, agresores, víctimas-agresores) consumo de sustancias psicoactivas (uso y abuso), comportamientos antisociales, tenencia ilegal de armas, ideación y actos suicidas, alteraciones de atención y concentración (TDAH), rebeldía hasta comportamientos de oposición y desafío a la autoridad, quejas psicósomáticas y problemas de conducta, así también se relaciona a abandono escolar, violencia intrafamiliar y embarazo adolescente, entre otros. A esta situación, de acuerdo a Albores-Gallo et al. (2011) se agrega que en el bullying, los progenitores y docentes suelen enterarse tardíamente o no

tienen mayor información al respecto, siendo los hijos quienes brindan información de los hechos a los padres y no la institución, además los pedagogos presentan y reconocen limitaciones para abordarlo, mientras que los hijos les resulta difícil hablarlo en casa por miedo a las reacciones de desaprobación. Es decir, se ve implicada la salud en su integridad total, mostrándose patologías adyacentes y disfunciones en los diversos sistemas inmersos en el funcionamiento (familia, escuela, sociedad, etc) que agravan el fenómeno.

Bajo esta problemática, se suma una época que se caracteriza por la incertidumbre, problemas de valores, las carencias afectivas, familias disfuncionales, elevada violencia en sus diferentes modalidades, así como sobreestimación y abuso de la tecnología. En este panorama, la escuela pasa uno de sus periodos más complicados, ya que dejó de ser un lugar tranquilo y fiable donde los estudiantes (adolescentes y niños) van a formarse en todas las esferas, incluso la de convivencia; pasando a ser un contexto donde se puede desarrollar conductas de maltrato, entre otras, hacia o de los compañeros, lo cual impacta en todos los actores del acoso, implantándose comportamientos disfuncionales, desde la indolencia, aparentemente inofensiva, hasta actos explícitos de agresión.

Asimismo, algo regular en las distintas líneas de estudio en relación a la familia es el reconocimiento de la relevancia de la misma en la socialización de los hijos y la repercusión en sus patrones de comportamiento y ajuste del adolescente. Es pues en la interacción con los miembros de la familia donde aprendemos una serie de pautas que se esquematizan en valores, normas y creencias que guían nuestros comportamientos los mimos que nos permiten funcionar en los grupos sociales. Así, nuestro grupo familiar es el primer agente que nos socializa en la cultura, revelándonos los distintos rasgos característicos de esta, qué se valora, qué normas deben cumplirse para ser reconocido como un integrante, además nos da nociones de los parámetros que ayudaran a una adaptación social exitosa (Musitu y Cava, 2001). No obstante, es preciso aclarar que los hijos no son meros receptores de la cultura a través de los padres, sino que este proceso es bidireccional e interactivo, donde ambas partes se influyen, además se transfieren información sobre la cultura que serán agregados en forma de ideas, sentimientos y acciones en la personalidad de las personas, tal como lo señala Arnet (1995) al referirse a la socialización.

De este modo, para Musitu y García (2004) el proceso de socialización permite conseguir tres metas universales de suma relevancia para el socializando y también para la sociedad que lo culturiza. Estos tres objetivos son: el control de impulso - la autorregulación, preparación y

ejecución del rol, y finalmente el cultivo de fuentes de significado. Asimismo, para los autores, el logro de tales objetivos certifica una favorable adaptación en la cultura, siendo muchos autores los que se cuestionan sobre la naturaleza de dicho proceso, donde se asocian la interacción entre la persona, la familia y la sociedad, estableciendo o delimitando los comportamientos del socializando.

Así los patrones de crianza brindados por los padres influyen en la dinámica que los hijos desarrollan en sus entornos donde realizan sus vidas, por ejemplo, la escuela. De acuerdo con esto, Sánchez y Cerezo (2011) comentan que los escolares comprometidos en bullying, como las víctimas, perciben ambientes familiares con escasa cercanía afectiva y pobremente organizados, además los estudiantes que cumplen el rol de agresor describen estilos indulgentes en el manejo de pautas de crianza, en tanto los niños cuyo perfil caen en la categoría de víctima-provocador describen estilos usados por sus progenitores que se engloban en patrón de crianza negligente. Estos datos resaltan la necesidad y relevancia de ponerle límites y normas, para contrarrestar comportamientos impulsivos y/o poco reflexivos que incrementan el riesgo a vivir experiencias de violencia dentro y fuera de la escuela. En tanto Cava (2011) llegó a la conclusión, luego del análisis de las interacciones entre hijos y padres, que los métodos de comunicación efectivos y asertivos generados en el interior de la familia posibilitan mejores mecanismos de protección de cara al bullying, donde esta característica familiar se asemeja a estilos de crianza indulgentes y autorizativos, resaltándose lo fundamental del afecto y aceptación de los niños y/o adolescentes.

Finalmente, Arroyave (2012) destaca que diversos factores familiares están implicados en el acoso escolar; en otras palabras, las madres y/o padres alejados, indiferentes, con baja afectividad, las familias con déficit en la implicación, la presencia de consecuencias inconsistentes, agresiones, violencia entre hermanos o, más bien, familias excesivamente protectoras o padres que fueron víctimas de bullying en la niñez, tienen asociación con escolares involucrados en dicho fenómeno. Tales características descritas se relacionan a modelos de socialización parental como el autoritario, negligente y/o indulgente, lo cual nos hace pensar que dichos modelos educativos de socialización pueden estar asociados a la génesis, desencadenamiento y/o mantenimiento de conductas violentas; sin embargo, no es tan sencillo, ya que Martínez et al. (2013) hallaron que la tipología de crianza indulgente actúa como un elemento de protección en el uso y abuso de sustancias, evidenciándose las discrepancias con otras investigaciones de corte teórico.

Bajo las consideraciones establecidas, el problema a resolver es:

¿Cuál es la relación entre el acoso escolar y los estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa de Lima Este?

1.2 Antecedentes

Hoy en día los estudios, que explican la implicancia de los estilos educativos parentales en el acoso entre pares, indican que uno de los elementos que puede explicar dicho fenómeno, es la diversidad de estilos usados en la crianza de los hijos, ya que los progenitores deben enfrentarse a distintas situaciones familiares que conlleva a cambiar las maneras de acceder y negociar con sus hijos, generando desconcierto y ambigüedad en la dinámica de interacción familiar (Torío et al., 2008).

En este aspecto, se ve una diversidad de resultados, los mismos que varían en función al contexto cultural y social, además de variables como edad, sexo, grado de instrucción (Martínez et al., 2013; Arroyave, 2012). Esta situación revela una línea de investigación que necesita un mayor estudio en los conocimientos de dichas variables, por la variedad y dificultad de resultados, sea de forma unilateral o conjunta, ya que los expertos no precisan una relación contundente entre los estilos de socialización parental y el acoso escolar, pero tampoco la rechazan.

En consecuencia, se revisó diferentes investigaciones internacionales y nacionales, las coincidencias y divergencias resaltan a la vista. De esta forma, el siguiente acápite busca acumular evidencia empírica que aclare el comportamiento de las variables de estudio y la relación existente entre ambas. Así se encontró estudios a nivel internacional, tales como:

Blanco et al. (2017) quienes investigaron la influencia de los patrones de socialización parental en la aparición del acoso virtual entre pares adolescentes. El muestreo permitió evaluar a 281 adolescentes escolares de instituciones públicas de la ciudad de Bucaramanga en Colombia, cuyo rango etario estuvo comprendido desde los 11 hasta los 17 años, empleándose el Cuestionario de Cyberbullying de Garaigordobil & Fernández-Tomé y la Escala de estilos de crianza (Parenting Style Index) de Steinberg. Dentro de los hallazgos se obtuvo asociación significativa entre ser cibervíctima con el estilo de crianza autoritario, además de ser ciberagresor y estilos de crianza, tales como el democrático y negligente; y, finalmente, entre

ser observador y el estilo de crianza democrático. De esta manera los investigadores concluyen que la presencia de ciberbullying está asociado a determinados tipos de patrones de crianza dados por los progenitores desde casa, influyendo este último constructo en la manifestación del ciberbullying.

También tenemos a León (2016) quien se propuso analizar las relaciones entre los estilos de socialización parental y la violencia escolar (manifiesta y relacional), violencia filio-parental (violencia física y verbal hacia el padre o la madre). La muestra quedó constituida por 2399 escolares, varones (48%) y mujeres (52%), entre 10 y 18 años de 6 colegios de Andalucía. El reporte muestra que los estudiantes con padres con patrones de crianza de tipo autoritario y negligente puntúan más en todas las formas de violencia, en cambio en los cuales presentan progenitores con prácticas parentales indulgentes o autorizativas, alcanzaron puntuaciones menores. Asimismo, el autor manifiesta que el estilo de socialización más eficaz es el indulgente, seguido del autorizativo.

Por su parte Ordoñez et al. (2016) analizaron variables contextualizadas (familia e interacción social), las cuales afectan la configuración del bullying; la investigación se dio en 855 niños y adolescentes entre los 5 y 15 años, escolares de la ciudad de Cuenca-Ecuador. En los datos se destaca que la prevalencia y frecuencia es similar tanto en niñas como en niños. En cuanto a la edad, se halló que los niños entre 7 y 9 años presentan la mayor proporción de víctimas; así también, las expresiones de agresión explícitas (físicas, daño a la propiedad del otro y el rechazo) mostraron la misma tendencia a nivel de la edad, mientras que la agresión verbal fue una característica que describió la forma de acoso en escolares mayores a 9 años. Por otro lado, la estructura familiar predominante en los tres personajes de acoso fue la nuclear, siendo la dinámica familiar adecuada, de acuerdo a la percepción de los niños. Por último, el profesor es reconocido por los estudiantes como una figura de autoridad que interviene para frenar el acoso dentro del entorno escolar.

Asimismo, Cerezo et al. (2015) estudiaron la asociación entre bullying y variables del contexto escolar, familiar y estilos de socialización, e indagaron sobre las discrepancias según el rol en bullying. La investigación se realizó con 847 estudiantes de educación básica regular (primaria y secundaria) cuyas edades oscilaron entre los 9 y 18 años de distintas regiones en España. Dentro lo obtenido por el análisis se encontró que las escolares que participaron en alguna forma del acoso perciben mayor rechazo que los no participantes, donde las víctimas presentan mayor exclusión y menor habilidad para la interacción social en la escuela. De otro

lado, el ambiente familiar es percibido de manera favorable; siendo el tipo de socialización autoritativo el que presenta mayor porcentaje, entre los escolares que no están implicados prevalece el estilo indulgente, mientras que es el tipo negligente el predominante en los victimarios, y el autoritativo o autoritario en las víctimas. La incongruencia en la tipología de socialización empleada por los progenitores, sumada al rechazo de los pares se vincula a la victimización

Pérez y Castañeda (2015) estudiaron la vinculación entre los estilos parentales y el acoso entre pares en adolescentes, de 12 y 15 años, de secundaria del oriente del Distrito Federal, México. Se aplicaron dos instrumentos: el Cuestionario sobre las Relaciones de Maltrato e Intimidación entre Compañeros (CURMIC) y el Cuestionario de Patrones de Autoridad Parental (CPAP). Se encontró una asociación entre víctimas con padres permisivos y madres democráticas; los agresores con ambos progenitores autoritarios; y los observadores con padres autoritarios y madres permisivas. Los resultados señalan la preponderancia de la interacción padres-hijos como elemento de protección o de vulnerabilidad para los comportamientos violentos entre pares.

También tenemos que León et al. (2015) establecieron la asociación entre los roles establecidos en el acoso entre pares (víctima y perseguidor) y la aceptación-rechazo que aprecian los estudiantes de sus progenitores. La muestra final se constituyó por 700 adolescentes de la ciudad Extremadura, de ambos sexos, donde la edad promedio fue de 14; para estimar las variables y recoger la información se usó el Cuestionario de Convivencia Escolar (Defensor del Pueblo, 2006) y la Escala de Afecto versión hijos, EAH (Bersabé et al. 2001). El análisis de datos arrojó que los escolares que cumplen un papel de víctima dentro del acoso tienden a percibir mayor afecto y comunicación de sus madres; mientras que los perseguidores y agresores/víctimas perciben rechazo y crítica, esencialmente de su padre, por el lado de la madre suele reconocer baja afectividad y comunicación.

En tanto, Gómez-Ortíz et al. (2014) quienes examinaron la participación del bullying y la asociación con los patrones de crianza empleados por los padres en un grupo de 626 estudiantes de secundaria de Córdoba-España. Los test empleados fueron el European Bullying Intervention Project Questionnaire y la Escala para la Evaluación del Estilo Educativo de Padres y Madres de Adolescentes. Los resultados evidencian discrepancias estadísticamente significativas en los estilos parentales según la participación (implicado y no implicado) y el rol desempeñado en el acoso entre compañeros, lo cual contribuye a la predicción de cómo las

dimensiones de los estilos de socialización parental pueden comportarse como medio de protección o riesgo. Los autores concluyen que la evidencia previa manifiesta que la regulación conductual, de afecto y comunicación parental se asocia con la participación en comportamientos de acoso, principalmente en los agresores.

A su vez, Varela et al. (2013) analizaron las divergencias entre escolares adolescentes con alta y baja violencia escolar en 3 ámbitos principales: individual, familiar, escolar y comunitario, estimando una serie de variables por cada ámbito; así también se examinó a los estudiantes con un nivel elevado de violencia escolar según el sexo. El grupo de estudio estuvo formado por 1723 escolares, con edades entre los 12 y 18 años, tanto hombres como mujeres, asistentes a 4 instituciones educativas del nivel secundario. De acuerdo a los datos observados se halló que los participantes con elevada violencia escolar presentaron puntuaciones mayores, que quienes mostraron menores niveles de violencia, en las variables soledad, sintomatología depresiva, estrés, comunicación ofensiva y evitativa con los padres, conflicto familiar y actitud hacia la transgresión. En relación a las discrepancias en función al sexo, se observó que las mujeres, en contraste con los varones, obtienen puntuaciones superiores en autoestima académica, empatía y estatus sociométrico, y puntajes más bajos en comunicación abierta con el padre y participación comunitaria.

En este sentido Arroyave (2012) en una publicación de corte teórico, expresa que diversos factores familiares están claramente implicados en el acoso escolar. Dentro de la dinámica familiar típica se aprecia que, los padres alejados, fríos, las familias con baja implicación, empleo de consecuencias incongruentes, de castigos físicos, violencia entre hermanos o, más bien, familias excesivamente protectoras o padres que fueron víctimas de bullying en la niñez, tienen implicancia con escolares involucrados en dicho fenómeno; a ello se le suma el riesgo de ser agresor por pertenecer a un estrato socioeconómico más bajo. Además, señala que los hombres tienen más probabilidad de ser acosadores o ser agresor/víctima que las mujeres; y éstas más acosadas en la secundaria, siendo el acoso relacional o el ciberbullying el más frecuente entre ellas principalmente. Otro punto a destacar es que la agresividad en varones persiste a lo largo de la vida escolar; estos datos muestran diferencias de acuerdo al sexo, nivel educativo y edad con respecto al comportamiento del acoso entre compañeros.

Así, por ejemplo, Alarcón (2012) analizó los estilos de socialización parentales y el ajuste psicosocial de los hijos, y cómo afecta el entorno social de riesgo en familias de Valencia. Se obtuvo mayor ajuste en adolescentes de familias con patrones de crianza autoritativas e

indulgentes, resultado contrario se dio en los sujetos cuyas familias empleaban pautas de tipo autoritario o negligente. Por otro lado, los sujetos con un entorno social-comunitario con mayores riesgos percibido evidenciaron peores niveles de ajuste psicosocial, dejando de lado a los estilos de socialización. Los datos señalan que la percepción de riesgo en la comunidad, no modula la asociación entre los tipos de crianza parental y el ajuste psicosocial de los adolescentes; sin embargo, sugieren, en general, que son un riesgo para el desarrollo de todos los adolescentes, particularmente en hijos de hogares con estilos autoritarios y negligentes.

Asimismo, Sánchez y Cerezo (2011) centran su investigación en el clima social familiar y los estilos de socialización parental y cómo afectan en el inicio, desarrollo y duración de los comportamientos de acoso, a su vez buscan conocer si el tipo de familia (nuclear o monoparental) está implicado en tal problemática. La evaluación se realizó con alumnos de los 3 grados finales de primaria en instituciones educativas españolas. Los resultados muestran que la percepción del ambiente familiar y el estilo de crianza parental en menores involucrados en acoso es distinto. En el contexto familiar, las víctimas presentan o perciben a su entorno nuclear desapegado y desorganizado, sintiéndose desprotegidos cuando son agredidos. No obstante, los bullies o agresores indican tener estabilidad y cohesión familiar y otorgan mayor importancia a los factores de desarrollo personal y a la pobre autonomía (Idsoe et al., 2008, como se citó en Sánchez y Cerezo, 2011). Es así, que la investigación resalta la organización, el soporte y la autonomía como elementos de vulnerabilidad que pueden incidir en la génesis y sostenimiento de comportamientos violentos entre pares. En cuanto a los modelos de educar a los hijos, los datos describen estilos indulgentes usados para el agresor, que pueden estar ejerciendo menor coerción ante sus conductas y reforzando su agresividad en forma de “dejar hacer”. Y en quienes cumplen un rol de víctimas se describen pautas propias de un patrón autorizativo, que aunque en otros contextos culturales generan procesos de mayor estabilidad y ajuste social, en España (Musitu y García, 2004) generan mayores problemas de adaptación social. Otra cuestión, en el estudio es que pone de realce la necesidad de diferenciar claramente el perfil de víctima y víctima-provocador, ya que todo parece indicar que los que emplean el rol de víctima-provocador perciben estilos de socialización familiar negligentes donde hay una carencia de claridad en los roles y jerarquías para el funcionamiento, además de déficit en la puesta de reglas y límites. Lo cual puede estar favoreciendo en ellos cierto desequilibrio e impulsividad. Finalmente, se refieren al acoso escolar como una forma de interacción social, donde los estilos de socialización parental y los componentes del clima familiar son factores de riesgo, que no solo influyen en el inicio del evento sino que además pueden estar

manteniéndolas y reforzándolas; además consideran que la estructura familiar, no parece estar asociado de forma significativa al bullying, siendo los aspectos familiares internos los de mayor influencia en la aparición y sostén de estas conductas. Esto lleva a realizar investigaciones de los estilos de socialización desde sus tipologías y dimensiones para considerar las diferencias y coincidencias según lo propuesto por los autores.

En España, pero una población mayor, Martínez et al. (2013) analizaron la influencia de los estilos de socialización familiar como un factor de vulnerabilidad o de protección en el consumo de sustancias psicoactivas en 673 adolescentes, varones y mujeres, de 14 y 17 años. Para el recojo de información se llenaron la Escala de Estilos de Socialización Parental en Adolescentes (ESPA29), y una Escala de Consumo de Sustancias y Problemas de Conducta Relacionados, además se estimó la conducta escolar disruptiva y la conducta delictiva. El análisis de los datos estableció que los estilos indulgente como pauta de crianza se comportan como un componente de protección frente al consumo de sustancias, en contra posición el usar un estilo autoritario es considerado un elemento de riesgo para el uso y abuso de drogas; asimismo, se asemeja el tipo de consumo de sustancias en adolescentes provenientes de familias indulgentes y autoritativas, mientras que los socializados con estilo negligente presentan un consumo similar al de los criados con patrón autoritario. Así se destacan las discrepancias con estudios en adolescentes estadounidenses donde los patrones de crianza indulgente, al igual que el negligente, constituyen elementos de vulnerabilidad, mientras que el tipo autoritario y el autoritativo, componen factores protectores para el consumo de sustancias. Además, en concordancia con los hallazgos sobre consumo de SPA en la muestra española, los adolescentes educados en familias con estilos indulgentes y autoritativos presentan menor riesgo de implicarse en comportamientos disruptivos o disociales en la escuela, a diferencia de aquellos que provienen de grupos familiares autoritarios o negligente, donde tales conductas, son más frecuentes. Finalmente, Martínez et al. (2013) indican que el estilo indulgente y autoritativo serían los que, en mayor medida, actuarían como componentes de protección en este tipo de problemas conductuales.

Por parte de Cava (2011), se describe la forma de interaccionar entre progenitores e hijos, y como esta dinámica impacta en la disposición de mantener o no mejores relaciones con sus pares. Para ello fue necesario evaluar variables psicológicas y sociales, tales como: la autoestima, el ánimo depresivo, sentimientos de soledad y el estrés en adolescentes españoles. Los datos exponen que aquellos sujetos que tienen una mejor comunicación con su padre o madre, presentan menores estados depresivos, puntuaciones menores de estrés percibido y

síntomas de soledad, en contraste con quienes la comunicación padre-hijo es deficiente o inadecuada. Lo que lleva al autor a concluir que, la práctica familiar en comportamientos de comunicación efectiva y asertiva posibilita mejores mecanismos de protección frente al bullying. En este punto, cabe resaltar que tal forma de comunicarse se asemeja a patrones de socialización parental de tipo indulgente y autorizativo, lo cual remarca la implicancia de la familia en el desarrollo de herramientas que aumentan la posibilidad de tener una mayor adaptación social, traduciéndose en mejores interacciones positivas con sus pares.

Por otra parte, en cuanto al acoso escolar, se observa que la proporción de casos por países es variable, encontrándose estudios europeos que describen que dicha situación ha sido vivida por el 9% de escolares en países como Suecia, llegando a números impresionantes como un 54% en Lituania (Arroyave, 2012). En Latinoamérica, el porcentaje llama la atención, pues existen estudios en determinados estados como México y Chile, que reportan proporciones entre 40 y 46%, respectivamente, de alumnos que han experimentado tales comportamientos. El estudio en Chile, señala que en total los agresores llegan a ser el 10.2%, las víctimas 12%, lo mismo que las víctimas/agresores, encontrándose que los personajes están vinculados a múltiples patologías (Arroyave, 2012).

De esta forma, en México Albores-Gallo et al. (2011) estudiaron el acoso entre pares y su implicancia con desórdenes mentales en estudiantes de primaria (del 2° al 6° grado) del Distrito Federal. La incidencia de acoso bordea al 24% del alumnado, cifra símil a lo obtenido en países de la región. El bullying está vinculado con alteraciones psiquiátricas en todos los participantes, siendo la mayor parte de ellos varones. Así, se sabe que quienes cumplen el perfil de víctimas-agresores presentan mayor sintomatología psicopatológica, dentro de los cuadros más presentes en este perfil tenemos a los trastornos oposicionistas y/o de conducta y al TDAH, en seguida están los agresores, donde se puede distinguir que la ansiedad es el cuadro más típico, y por último, los alumnos cuyo rol es el de víctima, que al igual que los agresores es la ansiedad el rasgo clínico más notorio. En el estudio, las menores implicadas en acoso fueron en proporción significativamente menores a los varones, ello exige estudiar de forma detenida la forma de agresión entre ellas. Finalmente, los investigadores concluyen que “el acoso escolar requiere atención por su asociación con uso y abuso de sustancias, abandono escolar, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, conducta delictiva, portación de armas, conducta suicida y trastornos psiquiátricos como déficit de atención, conducta oposicionista, ansiedad, problemas psicósomáticos y de conducta” (p. 226).

En el ámbito nacional, estudios asociados al tema como el de Chulli et al. (2017) investigaron la asociación entre el funcionamiento familiar y el bullying en escolares de secundaria de colegios nacionales en el distrito de Lurigancho. La muestra quedó conformada por 823 alumnos, varón y mujer, entre los 11 y 18 años, para lo cual se usó la Escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III) y el Cuestionario de Bullying. El análisis confirma la relación entre el funcionamiento familiar, tanto sus tipos como sus niveles, con el factor agresión psicológica ($X^2=46.9, p <.05$; $X^2= 9.72, p <.05$). Cabe mencionar que el nivel de acoso general y la tipología familiar no mostraron grados de relación estadísticamente significativa, del mismo modo que las dimensiones de agresión física y verbal, con los tipos y niveles de funcionamiento en la familia.

Además, Saavedra (2016) determinó la relación entre los estilos de socialización parental y el comportamiento agresivo en estudiantes de secundaria de 12 a 17 años en una institución pública de Chimbote. Para el recojo de información se empleó el Cuestionario de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA-29, de Musitu y García, 2004), y el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes (CAPI-A, de Andreu, 2010). En los resultados se obtuvieron que los patrones de crianza empleados por la madre se relacionan con la agresividad ($X^2= 17,8 p < 0,00$) de los adolescentes, situación contraria con las pautas de socialización del padre. Por otro lado, los adolescentes perciben que los padres tienden a usar de forma preponderante el tipo de socialización indulgente, siendo mayor al 30% en ambos casos. Finalmente, la agresividad impulsiva es la más frecuente, expresándose en más de la mitad de los evaluados (54,3%).

En tanto, Portales (2016) planteó como objetivo determinar la relación entre los estilos de socialización parental y acoso escolar en 432 adolescentes, estudiantes de secundaria en Chimbote. Para cumplir con tal propósito se aplicó la Escala de Socialización Parental para Adolescentes (ESPA-29), adaptado por Musitu y Garcia (2004) y el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo. Los datos arrojan la existencia de asociación significativa entre las variables de estudio, para ambos progenitores, es decir que los patrones de crianza se relacionan a comportamientos intimidatorios de los agresores, la victimización recibida, con el factor observador activo y pasivo, y el acoso extremo/ciberacoso. Además, los estudiantes tienden a ubicarse en un nivel de acoso promedio (41%-66%), mientras que el 17.1% (victimización recibida) y el 38.4% (comportamientos intimidatorios) caen en categorías altas de acoso. En relación a la forma de educar, se observa que el estilo más prevalente es el indulgente (30%), mientras que el tipo autoritario es el menos usado (20%).

En la misma ciudad, Esteves y Fernández (2013) estudiaron la vinculación entre los tipos de socialización parental y el bullying en 315 escolares de secundaria. Para la investigación de tipo descriptivo – correlacional se usó el Autotest de Acoso Escolar de Cisneros y el Inventario de Estilos de Socialización Parental (ESPA-29) de Musitu y García. Los resultados muestran que padres (43.8) y madres (35.9%) emplean el estilo indulgente en mayor medida; respecto al acoso entre pares el 22,2% de evaluados manifiesta haber sufrido agredido, forma más utilizada, seguida del hostigamiento. Los patrones de crianza usados por la madre se asociaron a la dimensión agresión de acoso, además el estilo indulgente de ellas se asoció de forma más consistente con los niveles moderados de acoso; en caso del padre no se encontró relación entre las variables. Las autoras concluyen que los estilos indulgentes de la madre favorecen una menor aparición de conductas agresivas, aunque afirman que el grado de relación entre ambos constructos no obtiene un peso determinante, sugiriendo programas en estilos de crianza basada en el estilo indulgente para favorecer la dinámica familiar.

Igualmente, Quintana et al. (2013) llevaron a cabo una investigación cuya finalidad fue estudiar la asociación entre los estilos de socialización parental, la empatía y el ciberbullying. Al respecto se investigó en 560 adolescentes, entre 13 y 17 años, provenientes de escuelas mixtas públicas y privadas de Lima Metropolitana. Para ello se administró la Escala de Estilos de Socialización Parental para Adolescentes (ESPA 29), el Interpersonal Reactivity Index (IRI) y el Cuestionario de Ciberbullying de Calvete. El diseño descriptivo-correlacional de la investigación arrojó coeficientes de asociación estadísticamente significativos entre las tipologías de crianza y el nivel de empatía, así como entre la empatía y la implicación en el ciberbullying, tanto en los papeles de víctima como agresor; sin embargo, no se halló evidencia de relación entre los estilos de crianza y el ciberbullying.

Como se observa los datos muestran que la relación entre los estilos de socialización parental es encuentra en niveles moderados a bajos, aunque no todos los autores especifican qué tipos de estilos están más asociado o que tipos no, dato que sería relevante conocer. Por otro lado, sería importante analizar los estilos de socialización parental y el acoso escolar desde sus componentes (aceptación/implicación y coerción/imposición), de acuerdo a la sugerencia formulada por Sánchez y Cerezo (2011) al referir que los aspectos internos en la familia pueden tener mayor relevancia cuando en la asociación con el bullying.

Asimismo, Ccoicca (2010) analizó la relación entre el bullying y la funcionalidad familiar, en 261 escolares de secundaria, tanto varones como mujeres). El estudio fue de tipo descriptivo-

correlacional, empleó los instrumentos Autotest Cisneros y el Apgar Familiar para la medición de los constructos en estudio. En cuanto a los datos obtenidos se aprecia que el nivel de acoso acumulado llega hasta el 58.3%, donde el 21.5% de los sujetos manifiesta haber sufrido acoso en niveles casi alto y muy alto, además el bullying reportado de acuerdo al sexo fue de 56% para hombres y el 64,3% para mujeres; donde la forma de ejercerlo más habitual es poner apodosos (20,3%). En tanto, la percepción de cómo interacciona la familia evidencia que el 32.5% de adolescentes aprecia un buen funcionamiento familiar, mientras que el 24.4% describe un ambiente disfuncional en niveles moderado y grave, y la mayoría (42.9%) de ellos percibe una disfunción familiar de forma leve. Por otro lado, el análisis mostró una relación entre el acoso entre pares y el funcionamiento familiar; finalmente, se halló asociación entre las variables de estudios en función al sexo y el lugar de origen en escolares de secundaria.

Por su parte, Sánchez et al. (2008) investigaron los estilos de crianza y el consumo de drogas en adolescentes de un área de alto riesgo de Barrios Altos del Cercado de Lima. La muestra se conformó por 120 adolescentes entre los 10 y 19 años, aplicándose un cuestionario estructurado, incluyendo datos sociodemográficos, criterios de estilos de crianza y consumo de drogas (SPA). Los resultados señalan que el 36,2% de los encuestados vivía en un entorno con estilo democrático, un 25% con estilo permisible-indulgente, el 22.5% socializa con el estilo negligente y 16,3% en uno autoritario; además se vio que el 58,7% de los adolescentes refirieron consumir droga de forma esporádica, mientras que un 15.2% permanentemente. En este sentido, Sánchez et al. (2008) concluyeron que los patrones de socialización que emplean los progenitores se relacionaban con el uso y abuso de drogas ($X^2=28.679$; $p<0.05$), donde los adolescentes que consumían continuamente droga provenían de los estilos de tipo negligente y permisible-indulgente; en cambio los que no consumían en su mayoría era de tipo democrático y autoritario en segundo lugar. Estos datos revelan el valor de un mayor control, supervisión y empleo de consecuencias en los adolescentes para mantener conductas fuera del uso y abuso de SPA, pues es una dimensión que comparten entre los estilos democráticos o autoritativos y autoritarios; mientras que en cuanto a los estilos negligentes e indulgentes, vemos que comparten un bajo control y supervisión presentan más consumidores; ya que los estudios más recientes señalan al afecto y la comunicación como un factor predisponente para el consumo de sustancias, estos datos coinciden con estudios de origen inglés y se contraponen con investigaciones del contexto español.

Bernaola (2008) se propuso como objetivo observar la implicancia de los estilos educativos parentales en la indefensión aprendida en alumnos de los dos últimos grados de

primaria en un colegio de Lima. Los datos muestran una predominancia del estilo autoritario (56.25%) como método de socialización en la crianza de los hijos, de este grupo 6 de cada 10 alumnos presenta indicadores de indefensión aprendida; otro patrón de crianza con una incidencia importante es el negligente (20.31%), seguidos del democrático (14%) y el indulgente (9.3%) con porcentajes menores. Así también, se observa que un 40.63% de la muestra presenta indefensión aprendida. Al analizar los estilos de crianza en función a la presencia o no de indefensión aprendida se puede constatar en los escolares que perciben un estilo autoritario (61.1%) o el negligente (23%) son los que cuentan con mayores casos de indefensión, siendo los estilos democrático e indulgente los que muestran menor incidencia.

A modo de conclusión se puede decir que los niños de hogares con estilos autoritario, negligente e indulgente de socialización, presentan mayor riesgo de tener desórdenes socioafectivos, incluso la indefensión aprendida. Finalmente, se encontró una relación entre los estilos de crianza y el desarrollo de la indefensión aprendida ($\chi^2 = 23.16; p = 0.001$), mostrando la dependencia entre dichos constructos.

Cabe resaltar que existen diversos estudios donde solo se considera el acoso entre pares como variable única; un ejemplo de ello es Oliveros et al. (2012) quienes estudiaron el bullying en las redes sociales en estudiantes de colegios públicos y privados de dos distritos de Lima Metropolitana. El test empleado fue el Cuestionario Cyberbullying de Ortega, Calmaestra y Mora Merchán; los datos hallados revelan que 27.7% de los encuestados presenta cyberbullying: 21% en colegios nacionales y 41,2% en privados. Por otro lado, se aprecia que tener celular, computadora en el cuarto, acceso a internet fuera de casa y trabajo remunerado fueron factores de riesgo de cyberbullying; asimismo, las agresiones realizadas eran principalmente por varones del nivel secundario. Finalmente, contar con celular se relacionó con agresión por este medio, mientras que acceder a internet fuera de casa facilitó la agresión por internet.

En tanto, Ávila et al. (2011) determinaron la ocurrencia de acoso en adolescentes de Huancayo, identificando sus formas más recurrentes. Los datos revelan que el 100% de los evaluados ha sufrido algún tipo de acoso, siendo el acoso psicológico el de mayor prevalencia, los hombres son más victimizados, en comparación con las mujeres a nivel verbal y ellas son más víctimas de acoso físico. El bullying entre varones es mixto, las mujeres emplean más el social. Dentro de las particularidades encontradas en el comportamiento intimidatorio entre los escolares se observa que 77% cumplen un rol de observadores pasivos, los restantes intentan detener el evento, un quinto de ellos afirma que los espacios más recurrentes donde se da tales conductas son el aula, el patio de deportes o a las afueras de la escuela. Frente a una

provocación sigue el acoso, según reportan los agresores; molestarlos o hacerles bromas son explicaciones del por qué son agredidas, donde los observadores acosan para fastidiar o entretener al grupo.

Por su parte, Becerra et al. (2009) con el propósito de estudiar la presencia del acoso escolar en adolescentes de Lima Metropolitana realizó una investigación, en 1087 adolescentes escolares hombres y mujeres, entre 11 y 19 años, que cursaban secundaria. Las autoras encontraron que, el 45% acosado en el aula sin presencia del profesor, un quinto de ellos desconoce la razón por qué reciben tales agresiones, siendo la modalidad usual poner apodos, casi el 70% recibe maltrato psicológico. El ser varón incrementa la posibilidad de ser agresor, las víctimas suelen quedarse callados por temor a ser percibidos como delatores, tolerando tales actos, las emociones vivenciadas son tristeza, rabia, y odio hacia los demás. Ante la pregunta del por qué lo hacen (intimidar), los varones señalan que es para molestar, mientras que las mujeres sostienen que es para defenderse. El 36% es observador pasivo, mientras que el 64% intenta detenerlo por creer que es incorrecto, el lugar de ocurrencia es el patio o salón de clase, además el 47% confiesa haber estado involucrado alguna vez en comportamientos de intimidación. Finalmente, las autoras señalan que el mantener una buena relación con la familia o el estar satisfecho en la escuela son factores que protegen del acoso en cualquiera de sus roles.

Por su parte, el estudio realizado por Oliveros y Barrientos (2007) en una muestra de 185 estudiantes de 4to de primaria a 5to de secundaria, pertenecientes a un colegio nacional de Lima, mencionan que el 54,7% de ellos han sufrido agresiones, el 91% señaló que la modalidad más frecuente era poner apodos. Además, manifestaron que el único elemento de peligro que encontraron fue el no reportar las conductas de acoso.

Así mismo Oliveros et al. (2008), en alumnos de colegios nacionales de primaria de Lima Este y provincias, encontraron que la ocurrencia de acoso entre pares fue de 47% en promedio, en ambos sexos; el tipo de agresión más frecuente era la física y luego la verbal, lo cual se caracterizó por poner apodod a los compañeros. También se halló que un tercio de las víctimas (34%) se quedan callados, y un 65% de los escolares son observadores pasivos, sin intención de hacer algo para parar tal intimidación. Por último, 1 de cada 4 docentes o padres no toman acciones de protección para los agredidos, perpetuándose el ciclo.

Datos similares se encontró en el estudio realizado por Amemiya, et al. (2009), en alumnos de 5° de primaria a 5° de secundaria de instituciones particulares de provincia, de la región

sierra del Perú; los autores sostienen que el 47,4% manifestó haber pasado un evento de acoso y de este grupo el 10,6%, presenta niveles de acoso entre pares en niveles graves. Situación más alarmante es la presentada por Oliveros et al. (2009) quienes en su investigación hallaron que el 42.3% de alumnos presento incidencia de violencia escolar severa, aumentando significativamente la cifra. En tanto, se observó que el acoso severo se vinculó significativamente con la conducta de los progenitores al saber de la agresión, recurrencia de las intimidaciones a pesar de ser denunciadas, pandillas escolares, presentar círculo social que pertenezcan a la pandilla y poseer defecto físico. El análisis de regresión indica que el bullying puede ser explicado por la conducta de los padres frente al evento, presencia de pandillas y sus integrantes y el tener un defecto físico.

Por otro lado, de acuerdo al género, se encontró el 52,7% que sufrió de bullying fueron mujeres y el 47,3% varones (Oliveros y Barrientos, 2007). Situación similar es lo reportado por Ccoicca (2010) donde se ve que los varones presentaron un 56.0% y las mujeres un 64,3%. Obteniendo en ambas investigaciones una mayor incidencia de acoso en el género femenino.

Sin embargo, Landázuri (2007), hace referencia que son más los varones entre agredidos y agresores. Así los datos reportados por Barrientos et al. (2009) demuestran que la ocurrencia de acoso entre pares fue de 53.2% en varones y 48.0% en mujeres, corroborando de ese modo lo referido por Landázuri (2007).

Referente a la variable edad, Oliveros y Barrientos (2007) mencionan que el hostigamiento entre pares se presenta en mayor porcentaje desde los 11 hasta los 15 años. Carozzo (2010) agrega que es importante resaltar la forma de violencia reactiva/impulsiva como un tipo de agresión más usada, en tanto los adolescentes suelen emplear la violencia instrumental, en las formas de acoso psicológico, cyberbullying y happy slapping.

Estos datos nos aclaran el panorama del acoso entre pares en nuestra realidad, los mismos que son preocupantes, pues la prevalencia está por encima de las estadísticas de la región, además se evidencia que tanto padres como autoridades escolares ignoran el fenómeno, y no se encuentran preparados para afrontarlo, hecho que expone sobremanera a los estudiantes, si recordamos su asociación a trastornos psicológicos importantes, muy aparte de sus consecuencias.

En cuanto a las características psicométricas de las pruebas empleadas podemos mencionar que Jara (2013) realizó una investigación cuya finalidad fue establecer la validez y

confiabilidad de la Escala de Estilos de Socialización Parental (ESPA-29) en estudiantes de secundaria, para ello, se hizo una adaptación lingüística. Para lo cual se aplicó a 525 adolescentes de 1° a 5° de secundaria en Trujillo. Los niveles de fiabilidad son elevados, tanto en la escala global para la madre como el padre ($\alpha=0,914$; $\alpha=0,963$, respectivamente); en relación a sus factores el Coeficiente Alpha de Cronbach fue de $\alpha=0.86$ y $\alpha=0.88$, para la dimensión aceptación/implicación (padre y madre, respectivamente), mientras que en coerción/Imposición los coeficientes fueron $\alpha=0.94$ y $\alpha=0.95$. Asimismo, para la validez obtuvo coeficientes de asociación ítem-test entre moderados y altos en gran parte de los reactivos fluctuando entre 0.299 y $r=0.841$. En conclusión, el instrumento, ESPA-29 es válido y confiable para la muestra de estudio.

Por su parte, Bulnes et al. (2008), ejecutaron un estudio para examinar la asociación entre la resiliencia y los estilos de socialización parental en adolescentes de secundaria de Lima Metropolitana, en 394 estudiantes; asimismo, analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos. Los resultados demuestran que el ESPA-29 presenta fiabilidad y la validez, además se observa una asociación significativa entre ambas variables, y discrepancias en función al sexo y el tipo de colegio. En relación al análisis psicométrico se evidencia niveles elevados de consistencia interna, siendo los índices de correlación significativos entre moderados y altos, por lo que el ESPA-29 es válido y confiable para la muestra de estudio.

En cuanto al Autotest Cisneros para estimar el acoso entre pares encontramos los datos reportados por Ucañan (2014) quien estudió las propiedades psicométricas del instrumento en adolescentes escolares de secundaria, en hombres y mujeres, en el norte del país. Los datos muestran que el análisis ítem-test oscila entre 0.491 y 0.882, encontrándose evidencia de validez de constructo pues los niveles se encuentran entre moderado y alto. Respecto a la precisión del instrumento se ve niveles de consistencia interna elevado para la escala general ($\alpha=0.990$), y adecuados para las sub escalas del Auto Test Cisneros (entre 0.662 y 0.793), todos los coeficientes a niveles muy significativos ($p<0.01$). Por último, se construyeron baremos generales para la muestra, pues no se hallaron discrepancias estadísticamente significativas en función al género y el sexo.

1.3 Objetivos

Objetivo general

- Determinar la relación entre el acoso escolar y los estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa de Lima Este.

Objetivos específicos

- Describir los niveles de acoso escolar global en adolescentes de una institución educativa de Lima Este.
- Identificar los estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa de Lima Este.
- Analizar las diferencias significativas del acoso escolar en adolescentes de una institución educativa de Lima Este según el sexo, el grado de instrucción, tipo de comunicación y edad.
- Analizar las diferencias significativas de los estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa de Lima Este según el sexo, el grado de instrucción, tipo de comunicación y edad.
- Identificar la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación en adolescentes de una institución educativa de Lima Este.

1.4 Justificación

Una de las dificultades más significativas que se aprecia actualmente en los escolares de formación básica regular, tanto de primaria y secundaria, en colegios nacionales o privados, es el acoso escolar. Dicho fenómeno se inscribe a un conjunto de trastornos psiquiátricos, que se observan en todos los actores implicados, ya sea de manera previa, como antecedente, o posterior al acoso, a modo de consecuencia; así indistintamente de los casos se observa que la salud se encuentra afectada de manera importante. Igualmente, es preocupante que muchas instituciones no cuentan con programa efectivo con evidencia para neutralizar este problema, esto se agrava si profesores, padres y autoridades involucradas ignoran el tema o minimizan lo que abarca el acoso y sus consecuencias.

Por tanto, resulta apremiante conocer, entender y atender los comportamientos de acoso en la escuela, pues se ha convertido en una necesidad contrarrestar las conductas de violencia, pues menoscaba la salud emocional y social los escolares, restando espacios de seguridad y protección. En consecuencia, es preciso considerar con preponderancia mantener y propiciar el bienestar en los espacios de convivencia escolar, involucrando a profesionales y padres de familia.

En tanto en el Perú, se observa una serie de estudios que intentan describir los comportamientos agresivos en la escuela, sin embargo, al parecer aún son insuficientes, puesto que los datos son muy variados, además sólo se considera la evaluación desde la óptica de las víctimas, dejándose de lado la percepción de los agresores, observadores y las víctimas-agresores, además de no incluir a maestros y la familia (padres). En este punto entender la implicancia del factor familiar en dicho fenómeno es preponderante, ya que, si a ello agregamos que la familia es el primer agente donde se enseña muchas de las normas de convivencia, mediante los estilos de socialización, ejecutados por los padres.

Así la influencia de la socialización parental en el repertorio comportamental de los menores, es señalado por diversos modelos teóricos, y observado en la experiencia clínica, sin embargo, los estudios no logran replicar del todo dichas observaciones, por lo cual aún no hay una relación clara entre el comportamiento violento y sistemático entre pares, y los modelos de crianza empleado por los progenitores. En este sentido, existen autores como Hernández et al. (2008) quienes refieren que los modelos de socialización usados por los progenitores actúan, en alguna medida, como factores protectores (autorizativo o democrático) o elementos de riesgo (por ejemplo, estilos relacionados al autoritario o permisivo) para las conductas violentas. En tanto, Ccoicca (2010), destaca la relación negativa entre la interacción familiar (cohesión y adaptabilidad) y el acoso entre escolares adolescentes. Además, Sánchez y Cerezo (2011) refieren que los estudiantes comprometidos en conductas de acoso distinguen de manera particular el entorno donde conviven con sus padres y los patrones de socialización parental; concluyen afirmando que no observaron asociación estadísticamente significativa entre el bullying y el tipo de familia, sin embargo, resaltan que los aspectos familiares internos tienen mayor influencia en la génesis, desarrollo y sostenimiento de estas conductas. Esta situación, expresa una ambigüedad en relación al acoso escolar y la dinámica familiar, no obstante, se reconoce la relevancia del estudio de ambas variables en el bienestar de los escolares, en su convivencia y adaptación a dicho espacio.

Actualmente, al observar cómo se comporta la variable acoso escolar en nuestro contexto, vemos que los informes sobre la incidencia de bullying es elevada, pues están por arriba del promedio de la región, donde los porcentajes oscilan entre 24% y 50% (Albores-Gallo et al., 2011; Paredes et al., 2008), en cambio en el país las proporciones acoso se ubican alrededor del 40% y 58.3% (Ccoicca, 2010; Ameniya et al., 2009; Oliveros et al., 2008; Oliveros y Barrientos, 2007, por citar algunos estudios). Así también, el problema no solo se reduce al comportamiento violento, que es lo más visible, si no lo que se asocia a ello, pues existe una serie de problemas psicológicos presentes, los cuales son ignorados. Esto se agrava si los docentes y los progenitores no se enteran con prontitud (Albores-Gallo et al., 2011), ya que la intervención de los padres, son un elemento de riesgo en el bullying severo (Amemiya et al., 2009).

Este último dato demuestra la trascendencia de la familia en el acoso entre pares, sobre todo la forma cómo los padres reaccionan frente al problema, puesto que algunos suelen ignorar el tema o minimizarlo, otros incitan a los menores mostrarse agresivos y responder con más violencia, otro grupo se alarma sobremanera e intenta aislarlos totalmente; todo ello puede asociarse al estilo de crianza, ya que estos patrones de reacción describen algunos estilos como el negligente, autoritario o el sobreprotector, situación a su vez puede predisponer o condicionar la adjudicación de uno de los papeles representados en el acoso (víctima, agresor, víctima-provocador). Al respecto, Santamaría (2013) menciona que en hoy en día los estudios, que explican la asociación entre los estilos educativos parentales y el rol de bully-victima, resaltan que uno de los componentes que puede explicar dicho fenómeno, es que los padres no usan un solo estilo para la formación de sus hijos, ya que deben enfrentarse a distintas dinámicas familiares que conlleva a cambiar las formas de acceder y negociar con ellos, generando desconcierto y ambigüedad en la dinámica de interacción familiar (Torío et al., 2008). En los resultados esbozados los autores muestran que, los comportamientos de los padres para la formación de hijos (87,2%) son contradictorias, unas veces son democráticos (autoritativos) y otras son permisivos o autoritarios, inclinándose menos por mantener o adoptar un patrón de crianza autoritario, pues consideran que desestabiliza y rompe el vínculo padre-hijo.

Así, lo antes mencionado permite realizar un estudio el cual aporte evidencia empírica e informe sobre el análisis de la relación entre los estilos de socialización parental y el acoso escolar en niños y adolescentes donde se incrementa el riesgo de ser partícipes de esta

problemática, ya sea en cualquiera de sus distintos roles, con el objetivo de plantear y elaborar soluciones prácticas a ello.

De esta manera, surge el interés académico en la tesis de investigación, la cual destaca la relevancia de conocer la relación entre los estilos de socialización parental y el acoso escolar. De acuerdo a ello el trabajo pretende dar respuesta y acumular evidencia del estudio de ambas variables, ya sea en la asociación de los constructos, como en la incidencia de los mismos en nuestra realidad, dando así información que facilite la elaboración de nuevos programas o la reformulación de los ya realizados.

Así, el estudio surge de la limitación en la literatura, y los insuficientes estudios que se han encontrado en nuestro contexto, sobre todo, en la variable estilos de socialización parental, así como el análisis de la asociación de ambas variables, a pesar de reconocer en distintas tesis de bullying la preponderancia del factor familiar. El aporte se hace significativo pues da luces a nuevos estudios nacionales a ampliar la investigación en nuestra realidad, teniendo información de nuestro propio contexto y no solo estudios internacionales, donde los ambientes varían, ya que los valores, las creencias familiares y culturales son distintas. Además, se subraya la exploración de las características psicométricas en las pruebas, beneficiando a futuros profesionales en el uso de test psicológicos para el estudio comparativo en futuras investigaciones en muestras diversas.

Finalmente, es relevante socialmente porque no solo se evalúa a los adolescentes implicados en la convivencia escolar, sino se pretende observar la interacción de los progenitores e hijos, lo cual puede vincularse a la génesis y evolución del bullying en los salones de clase, para trabajar tanto en los estudiantes como en la familia, generándose una herramienta social que reduzca la influencia que ejerce, ya que los porcentajes tienden a ser elevados, generando mayores costos sociales y económicos, en la población escolar.

1.5 Hipótesis

Hipótesis General:

Hi Existe asociación significativa entre el acoso escolar y los estilos de socialización parental en adolescentes en una institución educativa de Lima Este.

Hipótesis Específicas:

- H₁ Existen diferencias significativas en el acoso escolar en adolescentes de una institución educativa de Lima Este según el sexo, el grado de instrucción, tipo de instrucción y edad.
- H₂ Existen diferencias significativas en los estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa según el sexo, el grado de instrucción, tipo de comunicación y edad.

II. Marco teórico

2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1 Acoso escolar

2.1.1.1 Definición y características

Resulta muy importante distinguir entre el acoso escolar y la violencia escolar; ésta implica la transgresión de normas mediante conductas antisociales dentro y fuera del colegio, tales como la disrupción en las aulas, indisciplina, conflictos entre docentes y alumnos, vandalismo, el acoso sexual y las extorsiones (Sanmartín, 2006); en este sentido se puede decir que el acoso escolar o *bullying* es una modalidad de violencia escolar con características particulares (Díaz, 2015).

Sin embargo, aún no se ha llegado a un acuerdo final sobre la conceptualización del término *bullying* en el español. Esto ha derivado que en las investigaciones se encuentran equivalentes como intimidación entre iguales, maltrato entre compañeros, matonaje o acoso escolar. Un ejemplo de ello es Martín-Martínez y Reidl (2013) quienes mencionan en su estudio que los términos hostigamiento escolar y *bullying* son usados indistintamente a lo largo del informe de su estudio.

En este sentido, Olweus (1998) manifiesta que el término “bullying” es usado internacionalmente, para representar los comportamientos agresivos (físicas, verbales o psicológicas) que un alumno (a), en actitud de rivalidad y abusando de un poder real o ficticio, destina contra otro alumno de forma sistemática (reiterado y sostenido en el tiempo) a fin de infringirle daño. De esta forma, los diferentes estudios centran su atención a clarificar y unificar los rasgos de este evento, recogiendo todos ellos, la finalidad de provocar deterioro, sin alguna afrenta o provocación previa, la periodicidad y la permanencia del suceso, la diferencia de poderes entre los participantes, así como el carácter directo e indirecto de las conductas mostradas.

Otros autores, resaltan en la interacción entre compañeros la asimetría de poder, sea real o imaginario, entre el agresor y la víctima, es por ello que otros autores lo describen como un abuso sistemático de poder de un alumno sobre otro (Rigby, 2002;

Smith, 2004, como se citó en Sánchez, 2009). Es así, que desde los distintos marcos culturales, como acuerdo general y coherente, se aceptan las características y rasgos recogidos por Greene (2000, como se citó en Sánchez, 2009) para conceptualizar el acoso escolar o bullying.

Asimismo, una de las definiciones de acoso que se puede apreciar en los diversos trabajos referentes al tema es la formulada por Dan Olweus, uno de los precursores en el análisis del acoso escolar. En este sentido, el investigador define la variable en cuestión mencionando que “un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está siendo expuesta repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes” (Olweus, 1998, p. 10). El mismo autor menciona que cuando habla de acciones negativas se refiere al acto intencionado, que produce daño, hiera o amenaza a otro – básicamente, la descripción de comportamiento agresivo (Olweus, 1973).

Así, según Piñuel y Oñate (2005) definen al acoso escolar como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño” (p. 3).

Por su parte, Ameniya et al. (2009), mencionan que el acoso escolar, es el grupo de conductas adversas que alguien o algunos dirigen contra otro alumno, sacando ventaja de la desigualdad de poder que tienen, sea real o imaginario, donde tales comportamientos son frecuentes y duraderos, provocando deterioro en su salud. Los reportes nos indican que son agresiones abiertas, sin el menor cuidado de ser descubiertos, tales conductas son directas o indirectas, físicas como verbales, psicológicas y de aislamiento social, donde el agredido presenta escasos recursos, tanto propios como del medio, para afrontar la situación, además muchos se preguntan el motivo de dichas humillaciones pues generalmente no hay antecedentes de provocación.

Para Ccoicca (2010) el acoso es “todo tipo de conducta que se da con una intencionalidad y premeditación y que implica un maltrato verbal, físico y psicológico en un tiempo prolongado, basado en el principio del matonaje o bravuconería del acosador que abusa de las debilidades de la víctima. Este tipo de violencia es más sutil

y es por ello que es difícil de identificar cuándo un niño sufre realmente bullying (p. 39). Cabe señalar, que el autor aclara que no toda conducta de violencia es bullying.

En consecuencia, para validar una conducta como acoso entre estudiantes, estas deben ser sistemáticas, vale decir repetitiva, constante y encaminada a conseguir la intimidación de la víctima. Asimismo, implica el ejercicio de abuso de poder, dada por un agresor más fuerte, ya sea esta fortaleza real o subjetiva. Esta exposición física y emocional a la que se ven sometidos las víctimas, terminan en un conjunto de secuelas emocionales y psicológicas.

Por su parte, Ccoicca (2010) destaca que dentro de las definiciones y descripciones para delimitar la variable bullying se consigue resaltar lo siguiente:

- Existencia de un personaje llamado víctima, quien recibe el hostigamiento sistemático, por parte uno o más compañeros (agresores) con intención de menoscabar su integridad; tales comportamientos se asocian a crueldad y búsqueda de sufrimiento consciente.
- Se observa asimetría de poder y fuerzas, entre el agredido y los victimarios, mayor fuerza física y/o psicológica, prestigio social.
- La sistematización de los comportamientos de acoso por parte del agresor o agresores hacia su víctima. Es decir, tales actos se muestran con una periodicidad, y la interacción perniciosa es constante a través del tiempo.
- El hostigamiento se caracteriza por ser dirigido a un solo alumno; llevándose a cabo a solas o en grupo, no se intimida a todo un grupo, además la víctima posee características particulares (estatura, procedencia, color de piel, condición socioeconómica), etc.

En tanto, para Díaz-Aguado (2005) el acoso escolar se compone de un proceso que:

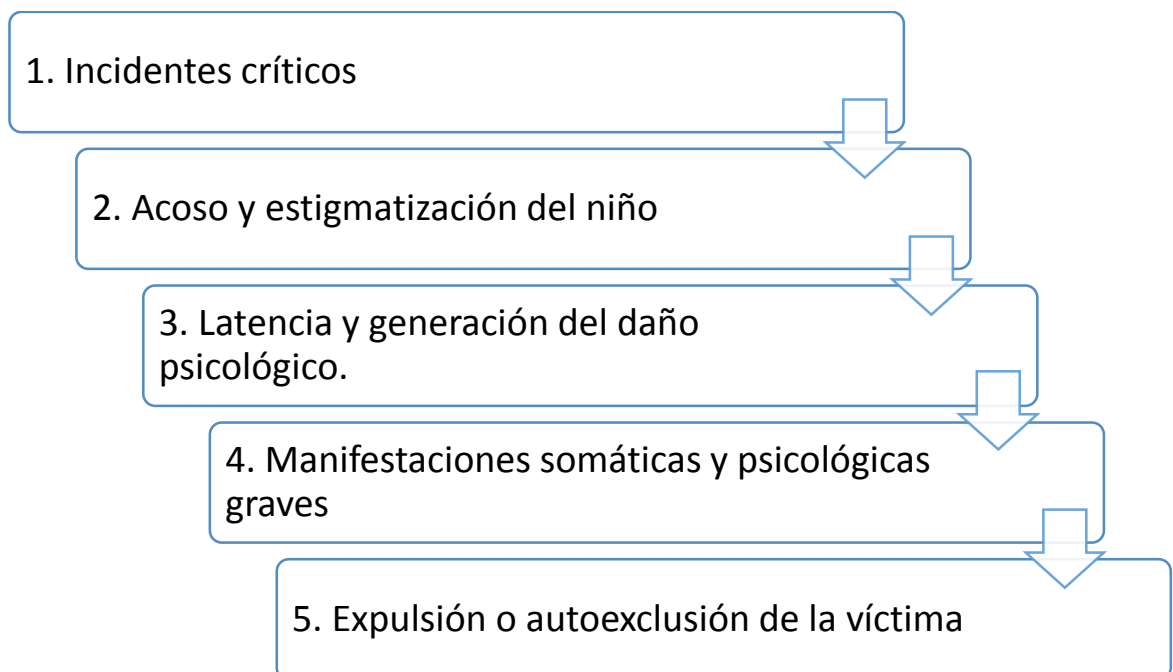
- 1) Están presentes una serie comportamientos, tales como, burlas, amenazas, intimidaciones, hostigamiento, agresiones físicas, exclusión social, ofensas, etc.

- 2) No se trata de un episodio aislado, por el contrario, es reiterativo y se mantiene en un periodo de tiempo. Por lo cual el colegio es un medio que favorece estas características.
- 3) Está provocado por un individuo, que generalmente se apoya en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa.
- 4) Se suele sostener por la pobre reacción de las autoridades y padres, que desconocen el tema o lo minimizan, siendo poco efectiva la intervención que ponen en marcha.

De esta forma, el acoso sigue una secuencia típica de cinco fases propuestas por Piñuel y Oñate (2005), donde cada fase contribuye para que el bullying se perpetúe más y por consiguiente sus consecuencias sean más significativas (véase Figura 1).

Figura 1

Secuencia típica del acoso escolar según Oñate y Piñuel (2005)



Nota: Adaptado de *Evolución y fases del acoso escolar* (p. 6), por Oñate y Piñuel, 2005, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Por otro lado, existen formas o tipos como el acoso escolar puede dirigirse; para la mayor parte de autores son cuatro formas como lo señala Carozzo (2010) (físico, verbal, psicológico y social). Para García (2009) el tipo de maltrato se divide en dos, las directas (se refiere al daño: físico, verbal y psicológico) y las indirectas (se refiere a la forma de maltrato: Exclusiones sociales), a estas formas autores como Enríquez y Garzón (2015), Oliveros et al. (2012), Ccoicca (2010) y Navarro (2000) agregan el cyberbullying, happy slapping y el dating violence.

Por su parte, según Piñuel y Oñate (2005) manifiestan que entre las acciones desplegadas de acoso sistemático se encuentran una serie de modalidades o tipologías, que lo expresaron en las siguientes 8 comportamientos: Despreciar y ridiculizar, coacciones, restricción de la comunicación y ninguneo, agresiones físicas, comportamientos de intimidación y amenaza, comportamientos de exclusión y de bloqueo social, comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal, finalmente, el último caracterizado por robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias.

Asimismo, en la dinámica de agresión entre escolares se observan determinados personajes o sujetos implicados que forman parte del cuadro (Sánchez, 2009). Se ha identificado tres papeles en los que se participa, como mínimo: el agresor o bully, la víctima y los espectadores, que con sus reacciones, suelen reforzar la conducta del bully, sea activamente o mediante su desentendimiento (silencio). A su vez cada uno de estos roles que se cumplen al ser partícipe de la violencia escolar muestran un conjunto de características que hace que dichos roles se subdividan de acuerdo a la forma de participar en dicho fenómeno.

De esta forma, se aprecia que toda esta situación genera diversas secuelas, repercutiendo en el detrimento de la salud emocional de los implicados, inclusive la de los espectadores. Además, genera conflictos en el clima social escolar y en el manejo de las pautas de disciplina y convivencia por parte de las figuras de autoridad correspondiente (profesores, etc.)

2.1.1.2. Modalidades o tipos de acoso escolar

Las modalidades o tipos como se manifiesta el acoso escolar son variadas y depende el autor para clasificarlas, así Enríquez y Garzón (2015) llevaron a cabo un estudio de revisión bibliográfica e hicieron un análisis teórico del acoso escolar, y en uno de sus apartados mencionan que existe dos tipologías de acoso en la escuela: el acoso físico y psicológico, y el relacional o social, donde cada una de estas formas presentan manifestaciones específicas.

Por su parte, Oñate y Piñuel (2005) proponen 8 manifestaciones del acoso que se han observado entre pares del colegio, los mismos que son: Acciones de despreciar y ridiculizar, coacciones, limitación de la comunicación y ninguneo, agresiones físicas, comportamientos de intimidación y amenaza, actos de exclusión y de bloqueo social, conductas de maltrato y hostigamiento verbal, por último, está el caracterizado por robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias.

Musri (2012) propone una cadena de comportamientos generados en la intimidación, así también comenta que dichas conductas merecen ser analizados de manera detallada pues proporcionan información de la dinámica, y debe ser tomada en cuenta a la hora de interpretar las consecuencias y las estrategias de intervención. Entre las acciones que los agresores llevan a cabo para sus víctimas tenemos diversas formas, entre las que se destaca:

- Exclusión y marginación social: No tomar en cuenta prolongadamente a la víctima, sin dejarla participar, apartándola deliberadamente de las conversaciones del grupo.
- Agresión verbal: con insultos, mediante bromas crueles, sobrenombres humillantes, diciendo injurias del otro, esparciendo rumores y mentiras, o ridiculizándola. Usualmente, el agredido presenta una característica que lo distingue de los demás y lo ubica en el grupo minoritario, siendo objeto de discriminación por tales particularidades, dando origen, por ejemplo, al hostigamiento racial, xenófobo, sexista o homofóbico. Además, el hostigamiento verbal se torna en función de las dificultades de la víctima; sin embargo, hasta algunas características positivas, valoradas socialmente, pueden ser la excusa para

hostigarlos, conllevando a los apelativos o “chapas”, como se dice coloquialmente en nuestra cultura.

- Agresión física indirecta: hurtando, destrozando u ocultando cosas.
- Agresión física directa: golpes, patadas, palizas, empujones.
- Intimidación/amenaza/chantaje: Buscan infundir miedo, forzándole a realizar acciones con las que no concuerdan.
- Acoso sexual: Dirigido al detrimento de los derechos y la libertad sexual de los estudiantes agredidos, denigrando su integridad y autoestima. Así tenemos frases u ofensas obscenas, exigiendo que participen en situaciones de contenido sexual con coerciones.
- Ciberacoso (cyberbullying): Implica cualquier modalidad de agresión la cual es grabada y publicada en internet, así también se usa esta plataforma virtual para continuar con el hostigamiento de la víctima, fuera de las instalaciones de la escuela.

Finalmente, se resalta algunas discrepancias entre el acoso tradicional y el digital donde en el último existe mayor facilidad para exponer a un individuo mediante publicaciones de gráficas y/o de texto ofensivos (amplitud de la potencial audiencia), es decir hay un conjunto importante de público que puede participar (probables espectadores y/o agresores); otro punto es la posibilidad de no saber quién o quiénes agreden al sujeto (invisibilidad o anonimato), ya que puede falsearse la identidad del sujeto que lo publica; una tercera diferencia, que comenta Musri (2012) del ciberacoso es la perdurabilidad, ya que se puede realizar en distintas partes e instantes con premura y comodidad (esto es gracias a las características de la internet que permiten romper las barreras del tiempo y espacio).

2.1.1.3 Personajes que intervienen en el acoso escolar

Es necesario reconocer que en este tipo de problemas las agresiones, no se dan en igualdad de condiciones, pues existe todo un contexto donde se inicia y desarrolla dicho fenómeno; en consecuencia, no es que estemos frente, a dos personas enfrentadas,

agresor y víctima, sino tenemos una serie de protagonistas que están implicados en esta problemática. Diversos estudios (véase Díaz, 2015; Enríquez y Garzón, 2015; Sánchez, 2009; Landázuri, 2007) reportan la presencia de cuatro tipos de protagonistas: El agresor, la víctima, los compañeros espectadores y los adultos (padres y maestros), existiendo un vínculo entre estos cuatro.

Olweus (2001), por su parte, como Griffin & Gross (2004), ratifican los tres primeros y agrega un cuarto participante al que denominan víctimas-provocadores, quienes conforman un grupo pequeño que sale del conjunto general de víctimas, y que de acuerdo a variables contextuales y/o situacionales, asumen el papel de víctima o el de agresor, dando lugar a la figura del agresor/victima. Estos sujetos, refiere Cerezo (2001) son considerablemente agresivos, y facilitan la estimulación de embates por parte de otros individuos, así son llamados también víctimas-provocadores.

Así, en la actualidad cuando realizamos la revisión bibliográfica las distintas investigaciones y escritos del tema nos señalan que cada participante (agresor, espectador, víctima y víctima-provocador) del fenómeno acoso escolar presenta perfiles y características distintas, lo que impulsa a profundizar en las particularidades de los distintos actores para lograr una intervención eficaz. Por ello en seguida se describirán las características de los perfiles de cada uno de ellos tomando como referencia lo mencionado por Sánchez (2009) y Hernández (2004).

A) El agresor

Según Blanchard y Muzás (2007) hay que diferenciar entre el individuo agresivo, y la persona que ha respondido agresivamente bajo situaciones particulares. En este caso un criterio de diferencia es la permanencia de la conducta ofensiva a través del tiempo para las personas que presentan in perfil agresivo, sin embargo, es distinto el tener una reacción agresiva producto de un momento específico.

Al respecto, Olweus (1998) describe algunos rasgos que se asocian a este perfil, tal es el caso para el autor que los comportamientos agresivos suelen estar asociado al sexo masculino, dichos estudiantes además presentan mayor fuerza física, acompañado de un temperamento impulsivo y agresivo. Asimismo, resalta dentro de sus rasgos déficit en sus habilidades sociales, específicamente en su comunicación y la forma de

negociar sus peticiones, a ello se le suma una pobre habilidad de empatía, pues carece de estrategias para ponerse en los zapatos del agredido, por lo cual tampoco posee sentimientos de culpabilidad. Otra característica hallada en este grupo de escolares es la dificultad para regular la cólera, así como rasgos marcados referidos al sesgo de hostilidad, conllevando a tener una percepción distorsionada de algunos eventos, convirtiéndolos en peleas y/o agresiones hacia él o ella. Además, tienen una alta autoestima y autosuficiencia. Otro dato importante que menciona el autor, es que, estos alumnos tienen bastante belicosidad con los pares del colegio y adultos, y sienten la necesidad de dominio.

Los agresores escolares suelen describirse como chicos extrovertidos a los que les gustan las situaciones de riesgo (59%) y las películas y videojuegos violentos (41%), además, el 39,3% sienten cólera por los otros (Serrano, 2006). Así, Farrington (2005) menciona que esta autodescripción que los agresores hacen de sí mismos indica una personalidad impulsiva, con bajo control de los impulsos.

Cabe mencionar que Fernández (2008) describe el perfil del acosador como un conjunto de chicos conflictivos generalmente, también varones que no se sienten parte del colegio al que asisten y a veces proceden de contextos familiares problemáticos. Además, refiere son jóvenes y/o niños quienes identifican a compañeros con señas particulares a fin de compensar sus problemas; sintiendo por lo general que no son valorados, usando la violencia como una forma de reclamarlo, para así suplir esta necesidad.

Otro rasgo personal en el que se encuentra relativamente un consenso entre investigadores es el rango de edad, se dice que la conducta de hostigamiento entre compañeros suele darse entre 13 y 15 años (Olweus, 1998), sin embargo, esto no siempre coincide, pues el autor manifiesta que otros estudios refieren los 11 y 14 años, como rango donde se presenta el comportamiento violento, disminuyendo a medida que incrementa la edad.

Algunos autores contemplan dentro de las características típicas de los acosadores la presencia de alteraciones psicopatológicas. Uno de ellos es Cerezo (1999) quien comenta que los escolares violentos, muestran mayores niveles de agresividad y ansiedad, elevada reactividad y facilidad para provocar a otros, déficit en su autocontrol y tendencia a la sinceridad. Pese a ello, le cuesta adaptarse a las normas que rigen los

grupos, siendo percibidos como más aperturados socialmente, con rasgos extrovertidos y tendencia a ser psicóticos y neuróticos. En tanto, Tobeña (2003) analizó el perfil del agresor, considerando que forman un grupo con rasgos de inestabilidad y propensión a presentar comportamientos disruptivos, los mismos que suelen convertirse en hostigadores, debido a la existencia de abusos repetitivos, relaciones totalitarias o abandono infantil

Respecto a los patrones de personalidad que distinguen a estos estudiantes se encuentra la elevada impulsividad, que se muestra en la dificultad para regular su enojo y comportamiento agresivo. Además, suele actuar con premeditación, mostrando sesgos en su percepción al momento de interactuar con los demás, creyendo que será atacado o irán en su contra, dificultando la lectura de los demás en cuanto a sus emociones, se percibe autosuficiente, llegando a ser visto como soberbio, sin culpa, pues considera que el otro se lo merece. Otros rasgos encontrados son la pobre tolerancia a la frustración, escaso insight, problemas para cumplir las normas, y emplea la violencia como medio para relacionarse y resolver problemas, por los que sus habilidades sociales son deficientes (Menéndez, 2004).

Para Hernández (2004) en relación al cuadro psicológico del agresor, menciona, que estos suelen poseer un locus de control externo y con problemas para reconocer cuando están en problemas, tienen la necesidad de inmediatez de sus actos, lo que nos dice que estos alumnos necesitan conseguir sus recompensas de forma inmediata y con poco esfuerzo posible, aunque por ello deban perjudicar a otros. Las personas agresivas pueden actuar solas y/o en grupo, en general, experimentan:

- Deseo de hacer daño a otro.
- Ausencia de empatía.
- Deseo de sobresalir ante el grupo.
- Deseo de ejercer control y dominio.
- Una personalidad antisocial y rutinaria.
- Rara vez son académicamente brillantes.
- Tienen prestigio entre sus compañeros.

- Personalidad problemática, sin sentimiento de culpa
- Siempre encuentra excusas
- Con frecuencia han sido víctima

B) La víctima

Las víctimas son aquellos individuos que soportan las acciones de acoso, situación que es sostenida de forma sistemática, lo cual tendrá múltiples consecuencias para ellos, como miedo y aversión al ambiente donde se genera la violencia, falta de seguridad en sí mismo y en los demás, problemas de rendimiento, baja autoestima, entre otros.

Según Mooij (1997), identifica que con frecuencia se encuentran en los escolares víctimas de acoso mayores niveles para ser acosados directa e indirectamente, con presencia de exclusión social (más notorio en caso de las mujeres). Rápidamente son reconocidos como personas vulnerables o con rasgos que los diferencian de los grupos, siendo menos valorados.

El rol del agredido se distribuye de forma similar tanto en hombres como en mujeres, no obstante, diversos estudios refieren que son los varones los que con mayor frecuencia se involucran (Defensor del Pueblo, 2006), a excepción de lo hallado en Japón donde el hostigamiento está más orientado a las alumnas, pues existen más víctimas de sexo femenino. Para Olweus (1998) el acoso en mujeres ha prestado menor interés, por lo que se ha revisado menos.

Respecto al perfil de las víctimas de violencia escolar, según Serrano (2006), éstas son en gran parte chicos (56,9%) que se ven a sí mismos como sociables (80%), sin llegar a ser populares; además, se definen como alegres (83%) y con amigos (79,3%), se consideran seguros de sí mismos (62,1%). Asimismo, la edad de riesgo está entre los 12 y 13 años. La misma autora resalta que estas víctimas presentan puntuaciones menores en todas las características de personalidad positivas y más altos en los patrones de personalidad negativa: son solitarias (30%), depresivas (35%), inseguros (40%) y con pocos amigos (35%).

Como menciona Blanchard y Múzas (2007), los rasgos distintivos de la víctima corresponde a personas que son tiranizadas por el victimario, siendo considerados débiles, así los agresores fijan su objetivo en esta clase de alumnos; presentan escasas destrezas en la comunicación y de relación con los compañeros, pues les resulta muy difícil pedir ayuda, presentan una baja autoestima, sufren trastornos de ansiedad y confusión, dada su experiencia de miedo e inseguridad y ya en casa suelen presentar alteraciones de sueño y de la alimentación. Añadiendo a lo dicho, Olweus (1998) menciona que buena parte de los alumnos víctimas, se relacionan mejor con personas adultas (padres, profesores y/o autoridades de la escuela) que con sus compañeros o pares; además son cautos, sensibles, tranquilos, huidizos, pasivos, sumisos, tímidos y en situaciones adversas presentan episodios de llanto fácilmente.

También, las víctimas suelen presentar ciertas características físicas o rasgos que los diferencian del grupo mayor alumnos (obesidad, color de cabello y piel). Asimismo, presentar necesidades educativas especiales también incrementa el peligro de sufrir hostigamiento en la escuela, ya que estos alumnos tienden a ser apreciados por sus pares como necesitados de ayuda y transmiten vulnerabilidad, son características asociadas en general al riesgo de victimización (Montañes et al., 2009).

C) Los compañeros espectadores u observadores

Dentro del escenario del bullying, los observadores o los compañeros espectadores desempeñan un rol fundamental, pues de su acción o inacción varía en gran medida la cronificación o la resolución del problema. Los estudios señalan que gran parte de los observadores aprobarán las actitudes del acosador en silencio (Ccoica, 2010). Los espectadores son los testigos, los que asisten y observan los comportamientos de acoso sin ser el agresor o la víctima. Su participación en el problema es variable, y está condicionada en gran medida por la posibilidad de convertirse en las víctimas si interviene ayudando a esta. Sutton y Smith (1999), distinguen cuatro tipos de espectadores:

- *Ayudantes o activos*, son aquellos que ayudan o colaboran al lado del agresor en el maltrato del compañero.

- *Reforzadores o pasivos*, que refuerzan o incitan directamente al agresor hacia la conducta violenta, mediante gritos o aplausos, o indirectamente, solamente con su presencia o con una simple sonrisa.
- *Defensores o pro sociales*, intentan salvaguardar a la víctima ante el bullying.
- *Indiferentes*, que se mantienen alejados de estos hechos.

Es frecuente ver que muchos de los compañeros se mantienen como observadores pasivos (espectadores neutrales), y otros se suman al hostigamiento e incrementan el proceso (espectadores antisociales). Sin embargo, también existe un conjunto de estudiantes (espectadores prosociales) que buscan proteger al agredido. Según Gonzáles (2009), menciona que es normal que los espectadores, a los cuales menciona como observadores de los hechos, entienden que la cosa no va con ellos, que ellos no son unos “chivatos”, o que las víctimas se lo merecen. Sin embargo, es necesario concientizar a cada miembro implicado en el acoso para que de ese modo exista una protección del agredido, a fin de disminuir estos hechos.

D) Los sujetos víctimas-provocadores

Otra forma de víctima, son los individuos denominados “víctimas activas” (Díaz-Aguado, 2006) quienes se distinguen por falta de popularidad entre sus pares, conllevando a una interacción social muy limitada, que llega al aislamiento o exclusión, siendo rechazados de forma importante por sus pares en la dinámica del salón (Cerezo, 2006), hecho que suele ser vista como uno de los fundamentos para iniciar a ser escogidos como víctimas. Sin embargo, la elección de comportamientos fuera del lugar, denota una predisposición exagerada a actuar e intervenir de forma impulsiva, reaccionando con comportamientos violentos e irritantes, lo cual hace que se les llame agresores-víctimas.

Perren y Alsaker (2006) identifican patrones variados de comportamiento para este conjunto de individuos y manifiestan que en contraste con las víctimas no son personas retraídas ni prefieren jugar solas, luego el retraimiento, en este caso, no puede explicar el ser víctima, sino que su marginación puede ser interpretada como

consecuencia de la retirada de sus pares a jugar con ellos, pues tienen elevados niveles de agresividad y exhiben calificaciones muy bajas en conductas prosociales.

A este respecto, De la Torre et al. (2007) consideran que las personas que sostienen este rol son las que presentan mayores riesgos a tener problemas psicosociales por exhibir las calificaciones más bajas en los diferentes componentes de la autoestima (académica, social, emocional y familiar). Como vemos se identifican por una combinación de patrones de respuesta ansiosa y agresiva y su comportamiento suele provocar sentimientos de irritabilidad y tensión en los demás sujetos del contexto escolar.

En este contexto, Olweus (2001) propone que al momento de plantear las estrategias de intervención se tiene que tener particular cuidado pues en la dinámica de acoso entre compañeros de aula con víctimas-provocadores dista en parte de los problemas de bullying con víctimas pasivas, siendo imperiosa la necesidad de profundizar en el estudio de este tipo de participante, para conocer su perfil y la forma de interactuar dentro del problema.

E) Los adultos o profesorado

Los adultos (papás y maestros), usualmente son quienes se enteran tardíamente, al último, identificando el problema recién al tomar magnitudes desproporcionadas, con consecuencias peligrosas. Cabe mencionar que los niños, probablemente quienes cursen la primaria, son más abiertos al momento de comunicar los eventos de hostigamiento a su entorno social inmediato (padres y/o maestros), sin embargo, en la adolescencia, suele ser silenciado, siendo el nivel de comunicación muy por debajo de lo esperado, lo que aumenta el riesgo de que el evento se repita más veces.

En este sentido, Blanchard y Múzas (2007), mencionan que siempre cuando ocurre un evento de acoso dentro del aula, se aprecia que no sucede con todos los profesores, pues la forma de reaccionar del profesor, ante esta situación, dentro del aula influye significativamente.

Así, en relación a la interacción que se formen y las acciones de involucramiento que los docentes emprendan con sus estudiantes, estaremos instalando estrategias de

protección para el acoso entre pares. Además, se debe comprender que parte de las responsabilidades de las escuelas es la custodia del alumno, así como conducirlos al sistema social vigente. No solamente tiene una función pedagógica en la que desarrollar sus habilidades e incrementar sus conocimientos, sino que también debe prepararlo para un contacto social amplio, respetuoso y flexible, siendo responsable de la educación en valores, consciente del importante rol que desempeña en el moldeamiento de su conducta.

2.1.1.4 Factores intervinientes y/o condicionantes del acoso escolar

De acuerdo a la naturaleza del acoso en la escuela, no solo se comenta sobre una única variable que lo explique, más bien el bullying es un problema complejo y multifactorial, donde existe casi un acuerdo unánime entre diversos autores que han investigado al respecto (véase a Jiménez, 2007; Sánchez, 2009; Musri, 2012; Fernández, 2013; Ortega, 2013 y Díaz, 2015) en agrupar los factores causantes o de alarma en cuatro o cinco categorías generales, entre los que se describe los componentes personales, familiares, escolares y a los medios de comunicación (Enríquez y Garzón, 2015). Por su parte, Ortega (2013) y Jiménez (2007) agregan factores relativos al grupo, y socio-culturales. A pesar del consenso en agrupar las variables causantes, se aprecia que al desarrollar cada factor existe ciertas discrepancias entre los investigadores, ya que cada uno enfatiza más alguna característica más que otra, por ejemplo al analizar el factor personal vemos que Díaz (2015) lo subdivide en dos, los sociodemográficos y físicos, y los componentes psicológicos y de personalidad; mientras que Sánchez (2009) destaca a la edad y el sexo, como elementos de riesgo personales, como primeros indicadores que impactan en la ocurrencia del fenómeno. Por tanto, se busca en este acápite hacer un resumen de la información expuesta por los distintos autores citados.

Factores personales

Para Sánchez (2009) son la edad y el sexo las características que están implicadas en el hostigamiento entre pares, mientras que otros estudios se centran en variables como el grado de inteligencia, tener una incapacidad, la raza o la impulsividad (Farrington, 2005). Por su parte Díaz (2015) menciona que existe posibilidad de participar de un adolescente en acciones de acoso o de ser simples espectadores en

relación de factores personales asociados con la cognición social, la emoción y su nivel de desarrollo moral.

En esta línea, la respuesta intimidatoria está probablemente activada por una combinación de sesgos cognitivos retroalimentados entre sí: la interpretación de las señales sociales, la selección de objetivos sociales y la valoración de resultados positivos con la intimidación. Sin embargo, no solo se activan procesos cognitivos, a la par se vive emociones y sentimientos, que son esenciales para algunas habilidades sociales, por ejemplo, la empatía, así reconocer y entender lo que siente el otro, ha demostrado tener un valor predictivo relevante en la génesis y desarrollo de la intimidación. En conclusión, Díaz (2015) menciona que la suma de objetos de dominación, percibir la intimidación como positiva, el déficit de empatía y lazos emocionales con sus pares predicen en gran proporción los comportamientos de acoso.

En cuanto al género, las investigaciones apuntan a los varones como los más implicados en el bullying, registrándose porcentajes elevados tanto como agresores y como víctimas (Fernández, 2013) indistintamente de la edad. Finalmente, en el caso de los agresores-víctimas, éstos también recogen que son mayoritariamente de género masculino (Arroyave, 2012).

Sin embargo, algunos estudios en el acoso reportan que las divergencias según el género se encuentran distinguidas principalmente por las agresiones directas (la violencia física o las amenazas) en caso de los varones, en tanto la violencia indirecta, tales como los rumores, la reclusión social o el rechazo está implicada más a las mujeres (Toldos, 2005). Arroyave (2012) corrobora esta afirmación, pues menciona que las jóvenes son más acosadas en la adolescencia; además, tienden más al acoso relacional (entre ellas principalmente) o al ciberbullying. Estos datos revelarían que las discrepancias en el hostigamiento por sexo podrían ser explicada por el tipo de acoso que se emplea tan en los hombres como en mujeres, aclarando que el acoso relacional o indirecto muchas veces pasa desapercibido.

En cuanto a la edad, algunos autores mencionan que existen marcadas divergencias en el bullying según la edad de los cómplices (Enríquez y Garzón, 2015). Sánchez (2009) describe un conjunto de estudios para remarcar la edad en la que se concentra la mayor proporción de víctimas, siendo los 11 años y los 13 años el rango de mayor número de agredidos; al respecto Díaz (2015) informa que el grado de

agresión autoinformado crece o mínimo se mantiene con la edad y no ocurre así con la victimización, este último dato es consistente con la información de la literatura refiere el autor, siendo mayor en la preadolescencia (pubertad) y/o adolescencia temprana, descendiendo a los 14 años. Por otro lado, el análisis hecho por Rivers et al., (2007, como se citó en Enríquez y Garzón, 2015) va en sentido opuesto, pues muestran que se presenta más intimidación en la etapa de primaria que en la secundaria, concretamente se habla del 17% a los 7 años y del 5% a los 15 años, esto demuestra que los estudios hechos en esta materia respaldan el inicio de la conducta de acoso en edades más tempranas (Cerezo, 2006).

En tanto, para los factores individuales Farrington y Baldry (2005) describen el fracaso escolar y la personalidad e impulsividad (Inteligencia e impulsividad) de los alumnos, señalando que un bajo logro académico a las edades de entre 8 y 10 años predicen de forma significativa el bullying y que los estudiantes con un cuadro de déficit de atención, asociado a hiperactividad e impulsividad son rasgos de personalidad muy sensibles para pronosticar las conductas antisociales, y por ende se ven inmersos en eventos de agresión.

Para Sánchez (2009) los sujetos provocadores muestran mayor predisposición a tener deficiencias en las funciones ejecutivas y se halla asociación entre el TDAH y bullying. Una conclusión que se desprende, es que los chicos con este déficit podrían verse envueltos en estas situaciones como víctimas-provocadores por tener pocos amigos y bajo reconocimiento social y responder de forma impulsiva al momento de defenderse, por tanto, esta impulsividad es la que les hace ser más propensos a utilizar la agresividad a la hora de solucionar sus conflictos.

Por otro lado, los alumnos que tienen algún tipo de discapacidad, tales como déficit cognitivo, presentan mayor riesgo de ser acosados (Card, 2003, como se citó en Sánchez y Cerezo, 2011). Además señalan que son sujetos que con pobre interacción social, no cuentan con defensores por sus pares y despliegan una actitud pasiva ante la violencia de los bullies, particularidades que empujan a que sean víctimas.

Otro de los factores individuales asociado al acoso es la raza. En este punto, el ser parte de una minoría étnica o ser inmigrante resulta ser un elemento de peligro para implicarse en eventos de violencia, pero las características aún no son muy precisas para estos participantes. Al respecto, los estudios de Unnever y Cornell (2003) refieren

que los estudiantes inmigrantes se encuentran involucrados con mayor frecuencia como bullies mientras que Wolke et al. (2001, como se citó en Sánchez, 2009) destacan que los chicos de otras razas se ven comprometidos como víctimas, siendo el insulto racista el tipo de agresión más padecida. En España, el último Informe del Defensor del Pueblo (2007), también pone en evidencia la presencia de los escolares inmigrantes en el bullying, indicando que éstos aparecen involucrados como víctimas o como testigos, mientras que Cerezo et al. (2004, como se citó en Sánchez, 2009) recogen una implicación como víctimas y víctimas-provocadores.

Factores Familiares

Como primer agente para introducir al menor a la cultura tenemos a la familia, por tanto, es sin duda, un componente vital en la génesis de los comportamientos violentos, pues sirve de un laboratorio natural para la socialización con otros, donde el aprendizaje por modelado es eminente. Al respecto Fernández (2013) comenta que se ha investigado la influencia de la familia en hijos agresivos y en situación de riesgo, identificando los siguientes aspectos como elementos de vulnerabilidad del comportamiento violento:

- Disfuncionalidad familiar: roles y límites difusos, la ausencia de uno de los progenitores, la falta de atención, etc.
- Modelo coercitivo, como medio de corrección en la familia, llegando a la violencia, así el niño reconoce que para resolver problemas son la agresión física y/o verbal las herramientas esperadas para hacerlo.
- Ausencia de modelos de negociación de conflicto y diálogo en casa, donde el modelo de poder se impone, vale decir el más fuerte gana.
- Estilos de crianza inconsistentes, con pautas laxas, restrictivas, así como punitivas, con escasa supervisión de los factores relevantes
- Baja cohesión entre la pareja, e implicación con los hijos, donde el afecto y la seguridad es limitada.

Los niños aprenden a interactuar desde edades muy tempranas, se les guía en el manejo de la frustración, a actuar en diversos eventos y resolver problemas con

efectividad. Fernández (2013) comenta que es la familia la que está a cargo de esta primera etapa de socialización, y la relación entre los estilos de crianza y las conductas de los hijos es clara para el autor, los hijos con comportamientos agresivos, tienen padres que usan el castigo como consecuencia predominantemente, de manera ineficaz e inconsistentemente. Asimismo, presentan como características la coerción y manipulación, como forma de educar a sus hijos, y tienen mayores problemas para promover habilidades sociales en ellos. Los estilos punitivos en la socialización de la diada padre/hijo refuerza la conducta coercitiva de los menores, pues reciben consecuencias agradables al dejar de insistir a sus padres, aprendiendo que la agresión en un medio para obtener lo que desean.

En tanto, los progenitores negligentes, que tienden a descuidar o rechazar presentan también un riesgo elevado de que sus menores estén comprometidos en actos de acoso. Es decir, se ha observado que un pobre seguimiento de los cuidadores hacia los hijos es un factor de riesgo para las conductas antisociales, el resentimiento, etc, lo cual se manifiesta mediante pobre rendimiento académico y comportamientos que están fuera de las normas sociales. En contraposición, Ramos (2008) señala que los padres que presentan niveles óptimos de implicación con sus hijos, favorecen el desarrollo de competencias sociales en ellos. Además, los menores con padres con características antisociales elevan su vulnerabilidad para estar en actos delictivos y la violencia, ya que por un lado esta los comportamientos propios de los padres que son observados y aprendidos por los niños, y por otro está el temperamento, el cual tiene un componente genético

Por su parte, Díaz-Aguado (2005), aprecia que los niños con problemas de conducta muestran padres con muchas limitaciones para darles reglas desde el hogar. Además, los padres con menores adolescentes en situación de riesgo no sólo viven con mucha más frecuencia situaciones difíciles que perciben como irresolubles, sino que éstas se producen sobre todo ante conductas antisociales, con escaladas coercitivas que pueden derivar en violencia, y en las que suelen combinar conductas autoritarias con una excesiva pasividad.

Musitu y García (2004) son investigadores que afirman que un ambiente familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre los miembros de casa, el apoyo, la seguridad y cercanía entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática,

promueve el bienestar emocional de los menores. Una situación opuesta a lo mencionado, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados al ajuste conductual y psicológico en los menores.

En este sentido en un trabajo reciente de Navarro et al. (2007) se confirma las familias caóticas (problemas de comunicación, vínculo emocional y capacidad de adaptación) evidencian consecuencias significativas en la adaptación (delincuencia, violencia, victimización y sintomatología depresiva) en los adolescentes. Dentro de lo que se ha llamado clima familiar negativo se conoce un número de elementos propios este grupo que estarían influyendo en el desarrollo de conductas violentas, y que son organizados en la Tabla 1, en función del trabajo revisado por Ramos (2008).

Tabla 1

Variables familiares asociadas con la conducta violenta en adolescentes

Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres.
Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
Problemas de comunicación familiar.
Conflictos frecuentes entre cónyuges.
Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
Interacciones agresivas entre los hermanos.

Nota: Tomado de *Variables familiares asociadas con la conducta violenta en adolescentes* (p. 104), M.J. Ramos, 2014, Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide.

Factores relativos al grupo

Como se ha ido comentando existe una serie de factores que ponen en riesgo a escolares con características particulares, dentro de estas variables, los factores grupales toman cada vez más importancia y son más estudiados, pues su presencia inicia y puede alentar las situaciones de victimización. Recordemos que el 80% de los escolares

acosados lo son por sus pares de curso (Jiménez, 2007) y que en el 85% de los casos los espectadores están presentes.

Parece que el grupo puede enaltecer la posición social del agresor incrementando su estatus social, de hecho ser percibido como poderoso, sentirse fuerte es la motivación más común para intimidar (Ziegler y Rosenstein-Manner, 1991 como se citó en Farrington, 2005); no obstante, según Ortega et. al (2000b, como se citó en Jimenez 1007), esta relación no está clara al ser contradictorios los resultados de varias investigaciones, pues no siempre los agresores aparecen sociométricamente como populares. En relación a las víctimas parece existir más apoyo en que la mayor parte de éstas son rechazadas.

Ampliando al conjunto de escolares aparecen más roles al mismo tiempo que los centrales de agresor y víctima, prueba de ello son los ya referidos de Salmivalli et al. (1996 como se citó en Jiménez, 2007): (*bullies*) agresores, (*assistants*) asistentes, (*reinforcers*) reforzadores, (*victims*) víctimas, (*defenders*) defensor de las víctimas, (*outsiders*) ajenos que arrojarían los siguientes porcentajes entre los preadolescentes y adolescentes: 20%-30% apoya al agresor actuando como asistentes o reforzadores y el 20% se ponen a favor del agredido. Y los de Olweus (2005): agresor o agresores, seguidores, partidarios, espectadores, posibles defensores y defensores. Estando a favor del poder que ejerce el grupo sobre los distintos papeles que juegan los escolares en torno a la victimización escolar, Unnever (2005) concluye que en el caso de las víctimas agresivas o provocadoras esta dinámica grupal tiene menos peso por ser el escaso autocontrol y la agresividad reactiva la nota predominante de esta tipología de alumnos/as. Por último, para resaltar la relevancia de los compañeros, ya que son esenciales para exaltar el resultado final del acoso.

Factores Escolares

Algunas características mismas de las escuelas pueden facilitar la promoción de conductas agresivas en este entorno, tal es el caso del hacinamiento de alumnos en los salones, falta de reglas de convivencia claras para y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado (Henry et al., 2000, como se citó en Ramos, 2008). Algunos autores como Rodríguez (2004) llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones, destacándose:

- La pobre estimulación y falta de estrategias para confrontar los problemas de disciplina de los alumnos.
- La comparación de los alumnos y el trato que se genera por parte de los educadores al dar preferencia a algunos que, a otros, remarcándose el trato desigual.
- La existencia de dobles mensajes en el salón, por ejemplo, cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, lo que además, en muchas ocasiones genera un “efecto rebote” y más agresividad en el alumno.

A estos factores generales del centro educativo, se suman otros factores más específicos de la estructuración del aula relacionados con los problemas de conducta en los alumnos. Por su parte, Cava y Musitu (2002) señalan los siguientes: (1) la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes, (2) el aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos, (3) la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros, (4) la poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales y (5) el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos.

Para contrarrestar esta problemática Ramos (2008) habla de favorecer el clima social escolar mediante dinámicas participativas que favorezcan la reflexión y la cooperación. Por el contrario, remarcar actividades competitivas, donde el énfasis recae fundamentalmente en el éxito en los exámenes, en menoscabo de la generación de actividades cooperativas y de premiar la reflexión personal, son ingredientes para acentuar la individualidad. Así, el trabajar en conjunto, y no individualmente, favorece que el educando desarrolle sus competencias para percibir y comprender la afectividad de sus compañeros, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización. Además, en las acciones de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia saludable entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea.

Concretamente esta actividad pone en práctica, o al menos tiene como objetivo, aunque no siempre se logra, habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el soporte a los compañeros.

Pero ello se materializará por el papel fundamental que desempeña los docentes en la práctica de todas las propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela

y, por tanto, tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos de acoso en el alumnado. En esta línea, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que si el educador persevera en establecer contactos positivos con sus estudiantes, da atención oportuna a cada uno cuando lo requieren, fomenta con el ejemplo al tratarlos con respeto y les ofrece apoyo, minimizan los actos de hostigamiento en el salón, por el contrario cuando no escucha a sus alumnos y se muestra irrespetuoso con ellos, aprovechando su posición, beneficiando la agresividad en el aula (Casamayor, 1999; Hrdlicka et al., 2005; Heehan et al., 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003, como se citó en Ramos, 2008).

Finalmente, se ve que ciertos estudiantes al asociarse con otro compañero que participa en actos de acoso, también muestran conductas violentas, desarrollando entre ellos sus propios valores y reglas, las mismas que refuerzan sus acciones. Las conductas disruptivas, disociales son reconocidas positivamente, incrementándose en su frecuencia e intensidad. Además, cuando un adolescente pertenece a uno de estos grupos violentos, mantiene menos interacciones positivas con otros compañeros y disminuye sus posibilidades de aprender habilidades sociales adecuadas. Por otro lado, los intimidadores, suelen confiar en que sus acciones no tendrán consecuencias, ya que ni las víctimas, ni espectadores tienden a callarse por miedo a las represalias o la inoperancia de las autoridades (Rodríguez, 2004).

Factores asociados a medios de comunicación / Sociales y culturales

Los medios de comunicación están siendo cuestionados como primer catalizador de la información. Los distintos vehículos de información, principalmente la televisión, se han transformado en un ambiente formativo informal de vital relevancia en el progreso y enseñanza de los menores, aunque esto cada vez más se traslada a las tecnologías de información y plataformas de internet como los servidores donde pueden ver o descargar materiales audiovisuales, sin ningún filtro. El mensaje de los medios presenta la violencia como algo inmediato, cotidiano y frecuente, hasta casi natural. Por ejemplo, la violencia física presentada en los programas infantiles hoy en día es, disertada por gran parte de la población en un debate abierto. En consecuencia, los hijos están continuamente expuestos a distintos contenidos televisivos de violencia, mediante películas, musicales, videojuegos, juegos en red, diarios, etc. Así lo reportado por Derksen y Strasberger (1996, como se citó en Fernández, 2013) indican que han

distintas investigaciones han concluido que la exposición a actos violentos está fuertemente relacionada con la predisposición a estar involucrados en conductas violentos.

Para Fernández (2013) los medios de información no explican únicamente el desarrollo de comportamientos violentos infanto-juveniles, no obstante, la programación con contenidos violentos y que son aceptados socialmente forman parte de un conjunto de factores de riesgo. Así, se discute los efectos y su grado en los niños y adolescentes, donde parece existir tres efectos claros que ejerce la violencia a través los medios de comunicación. Primero, los menores que presencian programas con gran carga de violencia, tienden a verlos de manera más natural, relacionándose agresivamente con sus pares. Segundo, la exposición sistemática (frecuente y prolongada en el tiempo) a la violencia en menores produce una desensibilización hacia tales comportamientos y sus consecuencias. Tercero, los niños acostumbrados a ver violencia en los medios de comunicación, perciben un entorno agresivo, donde se tiene que pelear para subsistir, crece en ellos el miedo de ser agredidos en ese mundo y desarrollan la necesidad de luchar y maltratar a otros para no ser ellos las víctimas.

Cabe mencionar, que no es una regla que toda persona menor que crece viendo grandes cantidades de violencia televisiva terminan por convertirse en adolescentes o adultos violentos, pese a ello, sí que muestran ser más agresivos de pequeños y en especial después de ver esa violencia. Contrariamente, los menores que se expongan a contenidos televisivos o de otra índole prosociales tienden a presentar menores niveles de agresividad, resaltando su cooperación y muestra de solidaridad para prestar sus pertenencias a sus compañeros.

Factores Socioculturales

Dentro del componente sociocultural podemos apreciar que determinadas creencias y costumbres sociales facilita los comportamientos acoso y agresión, tales como estereotipos sexistas y xenófobos preconcebidos en la cultura. En tanto, los medios de comunicación social, también cumplen un rol preponderante al presentar modelos carentes de valores en series televisivas y reality-shows, de calidad educativa y cultural muy dudosa en la programación, con elevada presentación de contenidos violentos en los programas televisivos, tratamiento sensacionalista de las noticias con

contenido violento, banalizando o normalizando esta problemática. Asimismo, esto se puede convertir en valores socialmente aceptables, donde se espera que si alguien agrede a alguien hay una justificación para hacerlo; tornándose en un permiso social tácito hacia los actos violentos; así existe una defensa de la cultura por la violencia como vehículo para obtener un fin o resolver conflictos.

2.1.1.5 Consecuencias del acoso escolar

El proceso de maternidad puede causar en algunas mujeres niveles altos de ansiedad ya que si bien la llegada de un bebé es un hecho muy esperado y feliz en la vida de la mayoría de las mujeres también puede producirle trastornos de ansiedad, tales como el trastorno de pánico, que puede resultar incapacitante para la persona que lo sufre.

Es innegable lo que genera el acoso sistemático en los entornos escolares; diversos casos son denunciados en las diversas modalidades de los medios, ya sea por las repercusiones que ha generado, llegando hasta el suicidio en los casos extremos. Pero, bajo esta modalidad de presentar el bullying solo asumiríamos que las consecuencias son sufridas por las víctimas, no obstante, este hecho dista de la que realmente sucede.

Al respecto Musri (2012) menciona que el acoso entre pares tiene secuelas perniciosas para los distintos participantes, pero con diferentes síntomas y niveles de sufrimiento. Aunque son más visibles las consecuencias en las víctimas, los otros implicados (agresores y espectadores) también reciben aprendizajes y patrones de comportamiento nocivos que repercutirán en su adaptabilidad en la esfera social.

Asimismo, la autora agrega que los estudiantes involucrados en eventos de hostigamiento, están expuestos a padecer en mayor medida, desajustes psicosociales y desórdenes emocionales en la adolescencia o adultez, en comparación con los no implicados. Además, resalta que el efecto más pernicioso del acoso es el suicidio o la muerte de la víctima y precisamente fue esto llevó a la primera investigación, hecha en los países nórdicos por Olweus a inicios de la década de los setentas. Estos hechos lamentables y dramáticos sirvieron para poner en alerta e iniciar el estudio y la búsqueda de las estrategias más apropiadas a nivel internacional.

Es indudable, que son los menores hostigados quienes padecen los efectos más nocivos, dentro de los que se observa como el fracaso o abandono escolar, elevados niveles de ansiedad, peligros a nivel físico, lo cual promueve el desarrollo de rasgos de personalidad insegura.

En tanto que, para el acosador, también es esperado que estos eventos se manifiesten en consecuencias, pues refuerza la idea que puede obtener lo que desea a través de la fuerza o intimidación, sentándose las bases de la conducta predelictiva. Además, observa que hay reconocimiento social por lo que hace, aprendiendo modelos de dominación y sumisión, que los podría ejecutar posteriormente en las relaciones de pareja.

Los espectadores, de igual forma, no son ajenos a esta situación pues se fortalece en ellos papeles de individualismo y egoísmo, llegando a valorar como necesarias dichos comportamientos violentos, creciendo cada vez más su desensibilización ante el sufrimiento ajeno.

Por su parte, Fernández (2008) menciona que en las víctimas, agresores y espectadores se producen los siguientes cambios:

A) Para la víctima:

- Se siente solo/a, infeliz, atemorizado/a, pérdida de la autovalía y la seguridad propia y en el resto
- Aumento del riesgo de padecer problemas de salud de tipo físicos y/o emocionales en diversos grados: Por ejemplo, ansiedad y /o depresión, la ideación, y en casos más extremos el intento o suicidio consumado.
- Fobia a ir al centro escolar
- Actos agresivos e intentos de suicidio, llegando en el peor de los casos a consumarlo.
- El hecho supone un detrimento de libertad y derechos del alumno/a que limita su desarrollo personal.
- Ensimismamiento, retraimiento, aislamiento social.
- Bajo rendimiento y fracaso académico, puede conducir a la deserción escolar o las ausencias prolongadas.

- Carencia de asertividad, y habilidades sociales.
- Insomnio, enuresis

B) Para el agresor:

- Bajo rendimiento y fracaso escolar.
- Su predisposición y comportamiento son los pasos previos para estar inmerso en actividades delictivas. El acoso en su modalidad de agresión física, es un hecho ya que puede ser denunciado.
- Aversión al colegio
- Aumento de frecuencia de comportamientos disociales y problemas para seguir normas sociales.
- Interacción social conflictiva
- Pobre capacidad de insight y reflexión
- Falta de empatía y de sentimiento de culpabilidad
- Crueldad e insensibilidad
- Pobre manejo de la ira e impulsividad
- Baja responsabilidad
- Uso y abuso de alcohol y drogas
- Establece una percepción sobre sí mismo y su ambiente, donde es factible obtener poder y jerarquía a través de la violencia, el dominio y la sumisión de los demás.
- Lo más factible es si la conducta agresiva se ha ido modelando a largo de su desarrollo, esta acompaña en las relaciones que establecerá de adulto.

C) Para los espectadores

- Los espectadores u observadores terminan apreciando los comportamientos de acoso como una manera para obtener reconocimiento social
- Ante una serie de exposiciones a eventos violentos los observadores pasan un proceso de desensibilización ante tales situaciones, y el padecimiento ajeno.

- El grupo inmerso en el problema de hostigamiento empieza a presentar sentimientos de indefensión, debilitando su capacidad de afronte, tal como le sucede a la víctima.
- Desconfianza, miedo o ansiedad.
- Subordinación, resignación y humillación
- Déficit en la empatía, y en la sensibilidad del sufrimiento del compañero.
- Aprendizaje de comportamientos fuera de la norma, que lindan con lo delictivo como medio o herramienta para conseguir sus metas.
- Sentimientos de culpabilidad
- Perseverancia de problemas hasta la vida adulta, lo que implica la cronificación de rasgos disfuncionales relacionados a la violencia y agresión.

2.1.2 Estilos de socialización parental

A lo largo de los años la familia ha sido concebida como un sistema esencial para el desarrollo de la persona, muy en particular en la infancia, por la natural dependencia que existe hacia sus progenitores. Esto ha hecho preguntarse a distintas personas, entre científicos y padres de familia, interesados todos en la relación paterno-filial, qué tipo de relación llevará a conseguir un desarrollo óptimo, minimizando la mayor parte de consecuencias por alguna pauta indebida durante la crianza; así este último punto lleva a preguntarse por la influencia que ejercen los padres en los hijos durante su accionar del rol paterno. Como podemos apreciar la inquietud por conocer la dinámica familiar, las pautas de crianza dadas por los padres, y sus respectivas consecuencias se trasladó de conocimientos empíricos a conocimientos sistematizados mediante distintos estudios, desde diversos enfoques.

En este aspecto Musitu y García (2004) manifiestan que la socialización parental ha sido objeto de especial atención de los científicos sociales durante el siglo XX, aunque para ser más precisos, sigue cobrando interés aún a inicios del presente siglo, pues se entiende que los patrones educativos parentales varían en función del tiempo, según los contextos sociales y culturales, en consecuencia el análisis de estilos de socialización empleados no debe ir separado de su contexto social y familiar, así como la relación paterno filial.

2.1.2.1 Socialización parental

Generalmente la noción de socialización denota una evolución donde se transfiere la cultura de una generación a la siguiente, en un desarrollo complejo de interacción e interdependencia de dos frentes, la cultura y la persona, mediado por los agentes de socialización, donde la influencia es bidireccional. Asimismo, diversos autores al conceptualizar la socialización tienen como referencia esta idea como punto de referencia, poniendo énfasis en uno u otro elemento.

Así, Arnett (1995), señala que la socialización es un proceso de intercambio donde se aprenden pautas de actuación y creencias respecto al modo de interactuar en grupo, lo cual pasará a ser parte de la personalidad. Sin embargo, las definiciones, se orientan, a diversas posturas, algunas consideran a la persona como un simple recipiente, un agente pasivo donde se deposita la cultura; esto fue cuestionado por el interaccionismo simbólico, donde proponen un sujeto activo en el desarrollo de socialización. Una tercera postura, remarca la categoría y significatividad de la interdependencia de padres e hijos en sus intercambios sociales, al considerar que estos intercambios son efecto de una negociación constante fundamentada en la investigación y la estimulación mutua.

En este punto, Gimeno (1999, como se citó en Layza y Mercado, 2017) manifiesta que la socialización es el mecanismo donde los individuos interiorizan las reglas del entorno sociocultural en el cual se desarrollan. Igualmente, Rocher (1996, como se citó Layza y Mercado, 2017) señaló que la socialización es el proceso donde la persona aprende e interioriza a lo largo de su vida, los componentes sociales y de la cultura donde está inmerso, incorporándolos como patrones de personalidad, estando afectados por las experiencias y los agentes sociales significativos, para lo cual aprende a convivir pues es el medio donde se desenvuelve.

Para Musitu y García (2004) la socialización es un proceso de intercambio donde se transfiere información de la cultura, la misma que se va estructurando en rasgos de la personalidad. Así también, sostienen que este proceso interactivo puede detallarse mediante la evolución de aprendizajes no formales y en gran parte no consciente, que incluye una serie de interrelaciones, contexto en el que la persona asimila ideas, formas de comportarse, normas, costumbres, valores, sentimientos, y distintos esquemas que la cultura favorece para facilitar su inserción en el grupo social.

También la socialización es conocida como un proceso donde se consigue un sentimiento de identidad personal de quiénes son y a dónde pertenecen (Costa y López, 2010); en otras palabras, la identidad, la comprensión y la conducta humana se debe al proceso de socialización que tiene a partir de sus primeros años, ya que todo esto es aprendido.

Otra definición conceptualiza la socialización como un proceso donde los individuos observan e interiorizan normas, valores, costumbres, permitiéndole relacionarse con su medio que lo rodea (Layza y Mercado, 2017).

De esta forma, el proceso de socialización implica de un aprendizaje en el que coexiste una interdependencia entre el niño y la sociedad, sirviendo como proceso de adaptación, necesario para la supervivencia, tanto del individuo como de los propios grupos sociales. Aquí se aprecia un conjunto de intermediarios llamados agentes de la socialización, siendo la familia con los progenitores a la cabeza, los primeros y por tanto muy significativos en sus aprendizajes iniciales,

Así, cuando nos referimos a la socialización parental, estamos hablando de una parte integrada del proceso de socialización más amplio y complejo que se da en la cultura a la que pertenece, tal como lo resalta Musitu y García (2004).

Para Musitu y García (2001) la socialización parental acontece al interior de la familia y requiere la concurrencia de -al menos- dos personas que interactúen desempeñando papeles complementarios: un hijo (objeto de socialización), un padre/una madre (agente socializador) y paralelamente ambos actuando en el proceso. De esta variable se desprende el concepto de estilos de socialización parental, los mismos que resaltan la preponderancia de los patrones de la relación padre-hijo, los cuales impactan la evolución y ajuste psicosocial del menor en periodos posteriores.

Por su parte Lila, Buelga y Musitu (2006), definen la socialización parental como “el conjunto de procesos de interacción que se producen en el contexto familiar y que tiene por objetivo inculcar en los hijos un determinado sistema de valores, normas y creencias”. (pp.26).

Dicho proceso de interacción, donde los hijos aprenden un conjunto de normas, valores y creencias, que les ayuda a adaptarse socialmente a su entorno, también posibilita la afirmación de la identidad y sentimiento de pertenencia, interviniendo en la estructuración de la personalidad. Por otro lado, ofrece la permanencia de los conocimientos y costumbres de un grupo social y/o cultura, la misma que se va modificando con el tiempo, pero esto favorece a que tal cultura siga manteniéndose actualizada y no se extinga. En consecuencia, se dice que la socialización en primer lugar no es un proceso unidireccional, sino más bien un proceso bidireccional, interdependiente, dado en la familia por los padres, a ello se le denomina socialización parental.

De esta forma, los diferentes comportamientos de educación, formación, habilidades, actitudes y formas paternas habituales en la relación paterno-filial han recibido en el transcurso de los años varias denominaciones: estrategias de socialización, estilos educativos paternos, estilos paternos de socialización, estilos parentales, estilos de crianza, etc (Alarcón, 2012). Además, estas numerosas designaciones de los estilos de socialización parental presentan un consenso al momento de considerar dos dimensiones fundamentales en la práctica de la formación de menores, así Alarcón (2012) resalta las dos dimensiones (responsividad y control) que explican los estilos educativos propuestos por Maccoby y Martin (véase Tabla 2), las mismas que arrojan una tipología que goza de gran reconocimiento en el estudio de esta variable. . Así, se evidencia una coincidencia en el reconocimiento de dos pilares fundamentales en la varianza del comportamiento parental: el apoyo-implicación-aceptación (apego, aceptación, amor, etc.) y el control-severidad-imposición (disciplina, castigo, privación, control, supervisión etc.).

Tabla 2*Estilos educativos paternos según Maccoby y Martin (1983)*

Estilos educativos paternos	Responsiveness Disposición a la respuesta (reciprocidad, implicación, afecto, comunicación...)	Unresponsiveness No-disposición a la respuesta no implicación, no afecto...)
Demandingness (Control fuerte y Exigencia)	Autoritativo-recíproco	Autoritario-represivo
Undemandingness (Control laxo y No-exigencia)	Permisivo-indulgente	Permisivo-negligente

Nota: Tomado de *Estilos educativos paternos según Maccoby y Martin (1983)* (p. 125), por A. Alarcón, 2012, Tesis doctoral, Universidad de Valencia.

Cabe precisar que los patrones de conducta de los progenitores con los niños y adolescentes en variados y distintas situaciones, admiten precisar un rasgo o patrón de educación parental en ellos, patrón que ha sido llamado estilo de socialización. No obstante, así como ocurre en toda relación interpersonal, es complejo poder establecer una relación casual unidireccional, donde se afirme categóricamente que la conducta de los hijos es consecuencia de la práctica de los padres o contrariamente, ya que uno y otro comportamiento están condicionadas y subordinadas. Para analizar cualquier actuación, de alguna de las partes, es necesario conocer también al otro sujeto de la interacción, y a las condiciones en el que se produce.

Asimismo, la socialización involucra la definición de si las acciones son apropiadas o no, lo que suele asociarse a la estimación de los padres respecto a los protocolos sociales en todas sus dimensiones. Sin embargo, al final, muy aparte del contenido concreto, el punto interaccional que presume la responsabilidad de los progenitores ante las conductas de los hijos es algo invariable que va más allá de la pluralidad de las pautas sociales (Darling y Steinberg, 1993).

En este sentido, Goodnow (1985, como se citó en Torio et al, 2008) comenta que el grupo de comportamientos apreciados como adecuados y deseables por parte de los padres para sus hijos, sean para su crecimiento como para su incorporación a sus

grupos sociales de referencia, toman la denominación de estrategias de socialización, lo que los progenitores quieren que suceda respecto a sus hijos y los medios para lograr tales estados deseados. Estos objetivos y tácticas de socialización que usan los padres con los hijos está asociado al tipo de relación, con el grado de comunicación (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-hostilidad, proximidad-distanciamiento) y con acciones para guiar la conducta del menor (autonomía-control, flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción). Son variados los factores principales que se interrelacionan y se han expresado para dar como consecuencia determinados estilos educativos.

En tanto, Coloma (1993), desde la pedagogía, utiliza la denominación de estilos educativos paternos, y los define operativamente como "esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar" (pp.48).

Darling y Steinberg (1993) hacen, alusión al estilo parental como a "una constelación de actitudes hacia el hijo/a que son comunicadas al hijo/a y que, todas juntas, crean un clima emocional en el cual las conductas de los padres son expresadas" (pp.488).

Más recientemente, Musitu y García (2001; 2004) prefieren denominarlo como estilos de socialización parental, los cuales se definen por la "persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la propia relación paterna-filial y para los miembros implicados" (p.10). Asimismo, algunos años más tardes los autores (Musitu y García, 2004) resaltan que "las pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones permiten definir un estilo de actuación el cual es llamado estilo de socialización parental" (p. 10)

Otra forma de definir los estilos de socialización parental es mediante la explicación del modelo bidimensional, es decir de la interacción de dos componentes en la relación paterno-filial, tales dimensiones son llamadas comúnmente *Aceptación/Implicación* y *Coerción/Imposición* (Alarcón, 2012.)

Como vemos lo estilos parentales se distinguen por un grupo de patrones persistentes que pueden ser agrupados en dos dimensiones (afecto-aprobación y

control) reconocidas por los diversos investigadores; dichas conductas delimitan el actuar de los menores y comunican lo que es deseado y lo que no es permitido en la dinámica con los hijos, de tal forma se establece límites, los mismos que establecen los efectos de las conductas de los hijos. Asimismo, la concurrencia de los dos grandes factores proporciona como resultado los estilos de socialización parental.

2.1.2.2 Definición de un modelo de socialización: El Modelo relacional y los dos ejes de la socialización

Como vemos los estilos parentales se distinguen por un grupo de patrones persistentes que pueden ser agrupados en dos dimensiones (afecto-aprobación y control) reconocidas por los diversos investigadores; dichas conductas delimitan el actuar de los menores y comunican lo que es deseado y lo que no es permitido en la dinámica con los hijos, de tal forma se establece límites, los mismos que establecen los efectos de las conductas de los hijos. Asimismo, la concurrencia de los dos grandes factores proporciona como resultado los estilos de socialización parental. Así, los nombres que se usan son diversos, pero aluden al mismo concepto: estilos parentales, estrategias de socialización, estilos educativos parentales y estilos de crianza” por citar algunos comúnmente usados.

El modelo teórico propuesto por Musitu y García (2004) supone que la socialización parental es una parte integrada en el proceso de socialización más amplio y complejo que se da en la sociedad, y tiene objetivos básicos antes señalados: a) control de impulso, b) preparación y realización del rol, y c) cultivo de las fuentes de significado.

Así la socialización es un proceso suplementario que requiere al menos de un agente socializando (hijos) y otros agentes socializadores (padres), donde la complementariedad implica desigualdad en la interacción, enunciado que hace énfasis en la asimetría de la relación (Watzlawick et al., 1985). En el grupo familiar, es necesario que padres e hijos establezcan puntos de consenso o significados compartidos que permitan delimitar y precisar los márgenes de la relación, y la flexibilidad de éstos. El individuo quien es socializado, para conseguir los objetivos básicos de la socialización (Musitu y García, 2001), requiere de la interrelación con

sus progenitores para la obtención de valores, normas y pautas concretas de comportamiento y para conocer cuándo sus conductas y/o accionar se adaptan y resultan adecuados a dichas normas. Ambas adquisiciones se producen como consecuencia de redundancias y congruencias en la relación, muy aparte del contenido normativo de cada grupo social y cultural y de cada familia particular, como resultado de expresiones paternas que retroalimentan las conductas de los hijos indicando si el actuar es, o no, adecuado (Musitu y García, 2004). En este punto, en la dinámica familiar prima en los padres la responsabilidad por los comportamientos de los hijos, siendo un hecho firme, que va más allá de las distintas pautas sociales (Darling y Steinberg, 1993).

En esta interacción paterno-filial bidireccional, de coherencias y redundancias, logran reconocerse “pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones, que permiten definir un estilo de actuación de los padres” (Musitu y García, 2004, p. 10) que suelen nombrarse estilos de socialización parental. Dado que dicha relación es bidireccional (sólo es posible analizarla si consideramos a ambas partes y el ambiente en el que se produce) el tipo de la dinámica determinará las potenciales conductas concretas de ambas partes, y, desde éstas, será posible también determinar qué estilo las caracteriza. De esta manera Musitu y García (2004) definen los estilos de socialización parental “por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen en la propia relación paterno-filial y para los miembros implicados” (10).

En la dinámica padre-hijo una de las más poderosas fuentes de retroalimentación paterna hacia los comportamientos del menor es la manifestación de las reacciones emocionales del padre (Emde et al., 1991 como se citó en Esteve, 2005), especialmente cuando aún no han desarrollado el lenguaje plenamente, ya que las guías del niño para ver si una conducta es correcta o no, a estas edades son básicamente las orientaciones no verbales. Así va aprendiendo el hijo que si su actuar está acorde a las reglas de la familia esperará provocar reacciones emocionales positivas en sus padres. Si estas expresiones positivas, como de afecto y cariño, se proporcionan durante o inmediatamente después de los comportamientos adecuados del niño, se contribuirá a que la dinámica sea más empática y positiva. En consecuencia, en el momento que tales expresiones se dan contingentemente al accionar esperado por el hijo se origina el aprendizaje de las reglas.

Las dimensiones o ejes de la socialización familiar

El modelo relacional de Musitu y García (2004) propone dos ejes de socialización parental, por ello también es llamado modelo bidimensional de socialización, en concordancia con los modelos teóricos bidimensionales y estudios teóricos del sistema familiar, tal como se ha revisado en los apartados de evolución conceptual y definición del constructo, siendo el fundamento de la Escala de Socialización Parental para Adolescentes (ESPA29). Estas dimensiones o ejes son la aceptación/implicación y la coerción/imposición; cabe resaltar que tales dimensiones son connotativamente similares a los descritos en los aparatos anteriores, la diferencia radica, esencialmente, en su denominación y en la tipología que surgen del encuentro de los dos ejes.

Tales factores si son llevados a una gráfica de coordenadas ambos son perpendiculares entre sí, vale decir, que no existe relación alguna (dimensiones ortogonales e independientes), donde el encuentro de los dos favorece el reconocimiento de cuatro áreas, las cuales representan una tipología específica de dichos estilos (Esteve, 2005). Finalmente, cada componente es de por sí un tipo de socialización.

A. La aceptación / implicación

Este tipo de formación es aquel en el que se producen, redundante y congruentemente, expresiones paternas de reacciones de satisfacción, aprobación y afecto en el momento que los hijos desarrollan comportamientos ajustados a las pautas de la dinámica familiar. El extremo de este componente se caracterizará por respuestas de los padres de indiferencia frente a conductas de los menores apropiadas a las reglas establecidas en la familia (Musitu y García, 2001). Este estilo implica tácitamente la aseveración de la independencia del hijo y admite reflexionar las posturas de los dos lados.

Esteve (2005) refiere que en la medida que el adolescente o niño muestre un comportamiento ajustado a las pautas del círculo familiar, y los padres o alguno de ellos reconoce estas conductas expresando aprobación y refuerza el accionar de los

hijos a través de muestras de apego y afecto, entonces estamos frente a un estilo parental de mayor aceptación/implicación. En tanto, si el actuar es desajustado, los progenitores tienden a emplear el diálogo, el razonamiento y la negociación, como estrategias de solución para manejar las transgresiones de las reglas establecidas en casa. En contraposición a ello, hablamos de un estilo parental de baja implicación/aceptación en el momento en que los padres responden con indiferencia ya sea a conductas ajustas a las reglas, tanto como a infracciones de las mismas por parte de los hijos, interactuando con displicencia.

Además, dentro de la tipología se producirá de esta forma el fenómeno de la confirmación en la relación, de modo que el resultado del proceso satisface las perspectivas de los dos miembros, como mínimo. Así, cuando adolescente o niño se ajusta a las pautas del grupo familiar, estos esperan que sus padres refuercen su conducta manifestando su reconocimiento y complacencia; situación opuesta, el menor entenderá que los papás se relacionan con indiferencia, por lo cual ambos extremos, se encuentran en una misma dimensión, por ende están inversamente relacionados, si se refuerza a uno, no es posible también hacerlo con el otro, por lo que cada extremo de la dimensión no se pueden dar a la misma vez.

Los estilos de socialización parental enseñados habrán sido aprendidos cuando los menores tiendan a adecuarse a las pautas del sistema familiar, por lo que estaremos frente a un proceso inductivo. Así, la inducción se define como “el intento de los padres de obtener de sus hijos una complacencia voluntaria ante sus requerimientos, evitando de este modo una confrontación de deseos” (Musitu, Román y Gracia, 1988: p. 119, como se cita en Musitu y Cava, 2001). Al respecto, Lepper (1981, como se citó en Esteve, 2005) manifiesta que mientras menos se presione para conseguir la obediencia del niño o adolescente, mejor será el aprendizaje y puesta en marcha de las reglas.

En tanto, el razonamiento favorece dicha internalización de normas (Maccoby y Martín, 1983, como se citó en Torio et al., 2008), especialmente cuando las estrategias de inducción van acompañadas de expresiones afectivas y se tiene en consideración el estado emocional del niño.

Es así que autores como Musitu y Cava (2001) refieren como un gran aliciente, con gran efectividad, unido a las técnicas de inducción, al apoyo emocional dado,

facilitando apropiados niveles de autoestima, así como un buen manejo del autocontrol, lo que conlleva a un grado de ajuste favorable ante diversos eventos, desarrollándose una mayor estabilidad emocional y social. Lo que confirma los resultados encontrados por Nelson (1984, como se citó en Esteve, 2005), quien comprobó la presencia de una asociación positiva entre la satisfacción familiar y niveles altos de autoestima en los hijos y un ambiente familiar distinguido por una práctica constante de cohesión, expresividad, orientación activa-creativa y ausencia de conflicto y control coercitivo en los padres.

El soporte brindado favorece en los menores la sensación de bienestar al momento de relacionarse con sus pares, actuando con mayor compromiso. De esta forma este soporte o apoyo es proporcionado por los padres por tres vías (Musitu, et al., 1988, como se citó en Esteves, 2005):

- El apoyo emocional, que puede definirse como el cariño y la aceptación que una persona recoge de su entorno, ya sea mediante conductas manifiestas, o de expresiones que indiquen protección y afecto.
- La asistencia instrumental, que toma diversas formas ya sea, la facilitación de información, el consejo y la orientación, la ayuda en las tareas de rutina, y el cuidado y atenciones hacia el hijo.
- Las expectativas sociales, las mismas que actúan como guías referentes a lo qué es adaptativo y favorable para el desempeño social y cuáles no.

Finalmente, a modo de resumen, Musitu y García (2004) señalan que:

Pueden definirse el estilo de los padres de implicación/aceptación como una forma de actuación parental que se refleja tanto en las situaciones convergentes como divergentes con las normas de funcionamiento familiar. Se relaciona positivamente con las muestras parentales de afecto y cariño cuando el hijo se comporta de manera adecuada y, negativamente, con la indiferencia paterna ante esas mismas conductas. A su vez, cuando el comportamiento del hijo viola las normas, este estilo se relacionará positivamente con el dialogo y, negativamente, con la displicencia. Si el estilo de los padres se caracteriza por una alta implicación/aceptación, los hijos perciben que sus conductas acordes con la norma son estimadas por sus padres, mientras que cuando no lo son, los padres utilizan, predominantemente, el

razonamiento y el dialogo. Por el contrario, si el estilo de los padres se caracteriza como de baja implicación/aceptación, actuaran con indiferencia cuando los hijos se comporten de acuerdo con las normas, y actuaran de forma displicente cuando las quebranten (p. 12).

B. La coerción / imposición

Cuando el actuar de los niños es calificada como inadecuada, los padres pueden utilizar además del dialogo y la implicación, la coerción y la imposición. Esta tipología es una dimensión independiente de la implicación/aceptación, por lo que nada podemos prever acerca de ellas conociendo la otra (Musitu y García, 2004).

Esta forma de educación parental se da solo si el menor infringe una o varias de las reglas establecidas por los progenitores. La finalidad de esta tipología es la eliminación de comportamientos valorados como trasgresores, recurriendo solamente o de manera conjunta a la coerción física y/o verbal, así como a la privación (Musitu y García, 2001). Dar consecuencias de este tipo cuando los hijos han mostrado una acción adecuada, es inconsistente y poco frecuente; no obstante, si esto fuese una práctica común, tendría un resultado en los hijos que sería de confusión o, simplemente, les indicaría de manera implícita que su actuación es incorrecta cuando verdaderamente no lo es.

Asimismo, dicho estilo se expresaría mediante actitudes y conductas paternas orientadoras (sugerir, dar consejo) y otras más coactivas, como "amenazar con castigos, castigar directamente, o exigir cumplir ciertas pautas sugiriendo a la eliminación de algún privilegio, o incluso del afecto, si no se cumplen" (Musitu y Cava, 2001).

Aunque Esteve (2005) en su revisión de investigaciones de las tipologías de prácticas educativas parentales para su tesis doctoral manifiesta que algunos autores defienden que la adopción paterna del estilo coercitivo/impositivo está en función fundamentalmente a la clase social, el contexto específico y el tipo de falta cometida, o de la edad del hijo. No obstante, también comenta que al parecer existen serias evidencias de que se pueden detectar patrones familiares sistemáticos

independientemente de estos factores y que dichos patrones son constantes a través de los años. Retirar

En tanto, Hoffman (1970 como se citó en Esteve, 2005) categorizó un conjunto de tácticas correctivas de los progenitores, describiendo a la aserción de poder, el quitar el cariño y la inducción. Así la aserción de poder presume el uso de un conjunto de estrategias coercitivas, tales como golpes, intimidaciones, suspensión de privilegios, etc. En cuanto a, quitar afecto se usa el enfado de los padres y la desaprobación ante conductas negativas, ignorando al menor sin hablarle ni escucharle. Por último, en la inducción están inmersas indicaciones positivas, pues mediante ilustraciones de reglas, principios y valores, y del brindar razones para actuar conforme a lo esperado, intenta de inducir una motivación intrínseca en el niño.

Así, el estilo coercitivo/impositivo se explica por el empleo de prácticas educativas basadas en las distintas clases de amenazas, castigo verbal, castigo físico, privación y otros comportamientos de los padres negativos, por ejemplo la censura, intimidaciones, llantos, gritar y conductas físicas negativas. Al respecto, Esteve (2005) comenta que algunos investigadores han nombrado este tipo de estrategias disciplinarias como:

Atención negativa (Jones y Miller, 1974), castigo social (Doleys et al., 1976), increpación verbal (Parke, 1969), o conducta paterna negativa (Christensen et al., 1980). La deprivación es la limitación de recompensas tangibles, privación de privilegios y retirada de amor; es decir, todos los recursos disciplinarios basados en la negación de afecto, en el poder asertivo y en las técnicas orientadas al amor negativo – como muestras de desagrado, aislamiento, ridiculizar, avergonzar, y retirada de amor -. (p. 40)

Estos estilos de socialización fueron muy usadas y aceptadas hasta la década de los noventas, inclusive llegó a inicios del nuevo milenio, sin embargo, el trabajo desde los colegios con las famosas escuelas para padres, además de un mayor acceso a la información desde los medios de comunicación e internet de los resultados de este estilo coercitivo produjo un viraje, en nuestra realidad, aparente al menos en una parte de las nuevas generaciones de padres.

Así dichas consecuencias tradicionalmente, han sido explicadas por distintas escuelas psicológicas que han aproximado su investigación de los efectos sobre el hijo de estas técnicas disciplinarias de los padres:

Coopersmith (1967) ya señaló que la actitud de los padres era factor de riesgo para el déficit de autoestima, destacando la importancia del afecto expresado, el tipo de normas de conducta y la disciplina. Watson, en 1928, advirtió sobre los peligros que tenía el expresar amor hacia los hijos, y el conductismo más radical recomendaba el uso del castigo como instrumento disciplinario por su mayor eficacia (Barkley, 1987; Eyberg y Boggs, 1989; Forehand y McMahon, 1981; Patterson, 1982), al considerar que el razonamiento era una táctica de disciplina ineficaz o a lo sumo como un contingente del castigo / refuerzo (Blum et al., 1995). (Esteve, 2005; p. 40)

En contraposición, la psicología cognitiva defiende la superioridad del razonamiento sobre el castigo como táctica disciplinaria por su eficacia para favorecer la internalización de las reglas y porque no presenta efectos negativos sobre la autoestima (Grusec y Goonow, 1994). En este sentido, MacKay y Fanning (1991) advertían que el castigo incide negativamente sobre la autoestima, en especial, cuando se da cualquiera de estas condiciones:

- El establecimiento de los padres de leyes de comportamiento basadas en criterios personales (gustos, seguridad, necesidad).
- La no diferenciación, por parte de los progenitores, entre una conducta concreta ante un estímulo determinado por parte del niño y la identidad global.
- La frecuencia de los castigos y la consistencia de los mismos.
- La frecuencia con que los castigos se asocian a ira o agresividad.

Además, existen importantes estudios que muestran la relación cercana entre castigo físico y agresividad debido a un efecto de modelado por el cual, al utilizar los padres el castigo físico, se instaura un modelo de comportamiento agresivo que aprueba la agresión y muestra al niño cómo y cuándo ser agresivo, por lo que el niño es altamente vulnerable a la incorporación de la conducta del modelo del padre punitivo (Musitu, Gracia y Román, 1988, como se citó en Musitu y Cava, 2001).

Esteve (2005) expone que gran parte de estudios revisados acepta que un estilo orientado a la implicación es más eficaz que un estilo orientado hacia la coerción para conseguir que el menor asimile un sentimiento de compromiso hacia sus propios actos. Por ende, eluso del razonamiento conduce a una mayor interiorización que la imposición.

Por otra parte, los estudios interculturales demuestran que existen diferencias culturales en cuanto a la variable control y que las estrategias concretas que operativizan dicha variable por medio de los padres deben estar en concordancia con la edad de los hijos.

En resumen, Musitu y García (2004) consideran que:

La Coerción/ Imposición es un estilo de socialización que se utiliza cuando los hijos se comportan de manera discrepante con las normas familiares. Esta forma de actuación pretende suprimir las conductas inadecuadas utilizando simultánea o independientemente la privación, la coerción verbal y la coerción física. Estas estrategias, aunque suelen ser más efectivas que utilizar únicamente el diálogo, implican intervenciones drásticas con gran contenido emocional, que pueden generar un resentimiento en los hijos hacia los padres, especialmente cuando hacen uso del castigo físico, a la vez que puede desembocar en comportamientos negativos e indeseables (Gershoff 2002). Por otra parte, estas intervenciones, por su alta carga emocional, pueden conseguir un control de la conducta inmediato, pero si no se acompañan del razonamiento y del diálogo el control será temporal o estará limitado a la presencia del padre, que actuará como estímulo inhibitor. (p. 14)

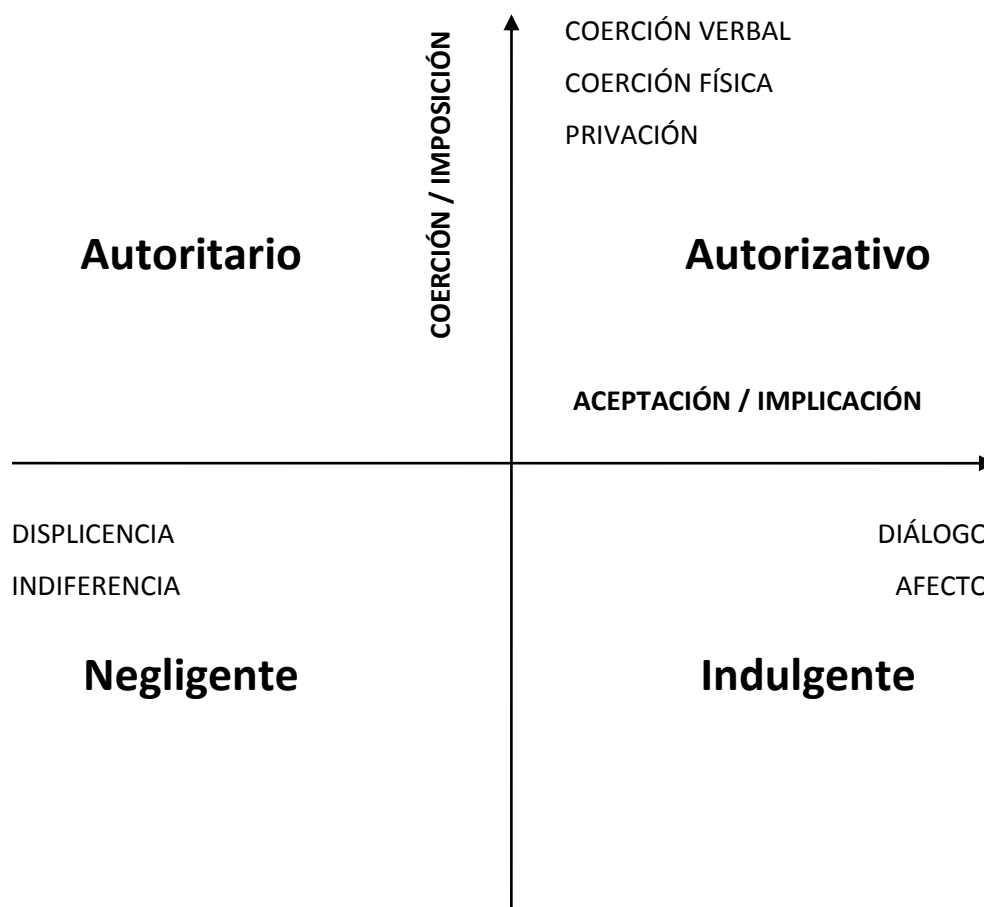
2.1.2.3 Tipologías de la socialización parental

La socialización es definida desde un modelo bidimensional, por lo tanto, las estrategias para educar a los hijos en la familia quedan conceptualizados en las dos dimensiones independientes, aceptación/implicación y coerció/imposición, es decir ambas son ortogonales, y caracterizan el vínculo padres-hijos (Musitu y García, 2004; Martínez, 2005; Esteve, 2005); recordemos que esta relación se entiende en su totalidad considerando ambas dimensiones. Además, al converger las dos dimensiones, los tipos

de educación de los padres se puede agrupar en cuatro modelos, así cada estilo que se forma se distingue por presentar características típicas que usan al socializar a los hijos. Al respecto, Musitu y García (2004) realizaron un gráfico que representa las dimensiones y las tipologías (véase Figura 2).

Figura 2

Modelo bidimensional de socialización y tipologías



Nota: Tomado de *Modelo bidimensional de socialización y tipologías* (p. 15), por G. Musitu y F. García, 2004, Tea Ediciones.

Por su parte, Martínez (2005) resalta que los estilos de socialización resumen una manera de relación que posee una función fundamentalmente heurística, en virtud

que aglutinan las conductas más frecuentes de los progenitores en la educación de su familia. En tal sentido, debe comprenderse como una cuestión de supremacía de un prototipo de actuación sobre otro. Cada estilo cuenta con inconvenientes y ventajas que hay que valorar en cada contexto en el que se da. Por supuesto, toda tipología es una simplificación y en la realidad nunca se dan los tipos puros, pero parece haber una consistencia interna y una coherencia a través de los años en las estrategias manejadas por los padres, en consecuencia, permite hablar de determinados estilos de socialización predominantes y universales.

En seguida se desarrolla los cuatro estilos de socialización parental propuesto por Musitu y García (2004):

a) Estilo autoritativo:

Esta forma se identifica por una elevada aceptación/implicación y una elevada coerción/imposición. Los padres autoritativos son buenos comunicadores, de la misma forma que los de patrones indulgentes, hacen notar a los hijos su complacencia en el momento que muestran una conducta ajustada, brindándoles aceptación y respeto, fomentando el diálogo y la negociación para conseguir acuerdos entre los miembros del grupo familiar (Bersabé et al., 2002). Asimismo, muestran una apropiada disposición para escuchar los argumentos de los hijos, incluso hasta modificar una orden o pauta familiar si la argumentación es adecuada y coherente, usando en mayor medida el diálogo y el razonamiento que la coerción para lograr un comportamiento acorde a las reglas del sistema familiar, es decir inducen al empleo del juicio para la obediencia y el diálogo antes que la imposición, a fin de obtener un acuerdo con el hijo, esto hace que sea más satisfactorio las relaciones padres-hijo. (Esteve, 2005). Por otro lado, cuando la conducta del menor dista de las normas del sistema familiar, y es percibido como incorrecto por los padres, en contraste con los indulgentes, además del diálogo y razonamiento, usan el castigo físico y verbal, además de las privaciones; para Musitu y García (2001) los que asumen la conducción del hogar y emplean estos patrones de socialización se acercan a una estabilidad entre una elevada afectividad con un elevado autocontrol, y entre altas demandas con un diálogo efectivo sobre todo lo que se exige del hijo.

En este sentido, Musitu y García (2004) refieren que una definición principal o básica de padres autorizativos es la siguiente:

Son aquellos que se esfuerzan en dirigir las actividades del hijo, pero de una manera racional y orientada al proceso; estimulan el diálogo verbal y comparten con el hijo el razonamiento que subyace a su política; valoran tanto los atributos expresivos como instrumentales, las decisiones autónomas y la conformidad disciplinada. En consecuencia, ejercen control firme en puntos de divergencia, pero utilizando el diálogo; reconocen sus propios derechos especiales como adultos, pero también los intereses y modos especiales del hijo. Los padres autorizativos afirman las cualidades presentes del hijo, a la vez que establecen líneas para la conducta futura, recurriendo tanto a la razón como al poder para lograr sus objetivos. (p. 16)

b) Estilo indulgente.

Esta forma se especializa por una elevada aceptación/implicación y baja coerción/imposición. Estos padres de la misma forma que los autorizativos, usan el diálogo y la lógica como medio principal para relacionarse con sus hijos, y obtener la complacencia, fomentando la comunicación con el objetivo de llegar a acuerdos entre los miembros. Ante un comportamiento inadecuado de los menores, a diferencia del padre autorizativo, no suelen usar la coerción/imposición, sino el diálogo y el razonamiento, considerando que mediante estas prácticas pueden conseguir inhibir conductas de tipo desajustadas. Los progenitores consideran y tratan a sus hijos como si fuesen personas maduras y capaces de autorregularse, los perciben más simétricos, promueven la opinión de los hijos en decisiones significativas de casa y evaden el control por la fuerza, en sus distintas modalidades (Musitu y García, 2001).

De acuerdo a ello, el modelo de progenitor indulgente, para Musitu y García (2004) es:

El que intenta comportarse de una manera afectiva, aceptando los impulsos, deseos y acciones del hijo. Consulta con ellos las decisiones internas del hogar y les proporciona explicaciones de las reglas familiares. Permite a sus hijos regular sus propias actividades tanto como sea posible, ayudándoles con las explicaciones y razonamientos, pero evita el ejercicio del control impositivo y coercitivo, y no les obliga a obedecer

ciegamente a pautas impuestas por las figuras de autoridad, a no ser que éstas sean razonadas. (p. 18)

c) **Estilo autoritario**

Las familias con estos patrones de interacción se definen por una baja aceptación/implicación y una elevada coerción/imposición, es decir los componentes que distinguen a este estilo en referencia en comparación con los otros tres sistemas familiares es un bajo involucramiento afectivo, aunado a la verticalidad del poder parental. Estos padres son altamente demandantes y, al mismo tiempo, brindan escasa atención y siendo poco perceptivos a las carencias y deseos del hijo. Los mensajes verbales parentales son unilaterales y tienden a ser afectivamente reprobatorios, denotando una comunicación unidireccional descendente donde se llega a la crítica.

Así Esteve (2005) comenta que la formación recibida por los hijos promueve menos la comunicación y el razonamiento frente los comportamientos desadaptados, pues usualmente se emiten órdenes y no razones para la interiorización de las normas; además son muy reacios a cambiar de postura si el niño o adolescente intenta argumentar su defensa. Estos padres se implican con mucha menos probabilidad en interacciones que tengan efectos agradables para los hijos, son generalmente indiferentes a las demandas de soporte y atención de los hijos y utilizan con poca frecuencia el refuerzo positivo, reaccionando con indiferencia cuando observan comportamientos ajustados a la pauta social-familiar de sus menores.

De esta forma para Musitu y García (2004) la definición de un estilo autoritario revela:

Unos padres que intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo de acuerdo con un conjunto de normas de conducta, normalmente de forma absoluta. Valoran la obediencia como una virtud y favorecen medidas punitivas y de fuerza para doblegar la voluntad (la terquedad) cuando las acciones del hijo o las creencias personales de éste entran en conflicto con lo que piensan que es una conducta correcta. Confían en la inculcación de valores instrumentales como el respeto por la autoridad, por el trabajo y por la preservación del orden y de la estructura tradicional. No potencian el diálogo verbal, creyendo que el hijo debería aceptar solamente su palabra que es la “absolutamente” correcta. (p. 18)

d) **Estilo negligente**

Las familias que socializan a sus hijos con estas pautas disciplinarias se distinguen por una baja aceptación/implicación y baja coerción/imposición; este estilo bajo en afecto y en coerción, es en consecuencia también en límites. Este sistema familiar brinda una dinámica privada de organización y de coherencia, pues se distingue por la indolencia, la permisividad y la inactividad (Esteve, 2005). Los menores reciben un mensaje impreciso de irritabilidad o insatisfacción de los progenitores hacia ellos, recibiendo una gran cantidad de peticiones vagas y poco claras, fomentando así un sentimiento de no pertenencia y de no ser querido. Esta dinámica educativa padres-hijos hace que los niveles de interacción sean muy bajos, siendo ésta mayoritariamente negativa.

Al referirse a límites bajos, se hace alusión a una dinámica con carencia de supervisión, control y cuidado de los menores de casa; donde los padres negligentes dejan a los menores en sus manos su cuidado y que se hagan cargo de sus necesidades tanto físicas como psicológicas. Es decir, normalmente exageran en dar demasiada responsabilidad y libertad a sus hijos en aspectos materiales y afectivos, privando a los mismos de necesidades psicológicas fundamentales como el afecto, el apoyo, y la supervisión. Los padres negligentes dialogan poco con la familia, en relación a las decisiones propias de la casa, y les dan escasas explicaciones de las normas familiares, mostrando un estilo educativo más de indiferencia, que una enseñanza de responsabilidad como a veces se suele dar a entender. Asimismo, frente a comportamientos adecuados de los hijos el actuar de los papás es de indiferencia o poco implicados, mientras que si trasgreden las pautas familiares no existe el dialogo, ni restringen su conducta mediante la coerción o imposición de alguna consecuencia (Martínez, 2005; Esteve, 2005; Musitu y García, 2004).

En relación al bajo afecto se entiende por los pobres niveles de interacción entre padres e hijos, estos primeros apoyan menos a los menores, a diferencia de otros estilos; además no se comprometen en interacciones efectivas, son más negativos y no suelen reforzar de forma consistente las conductas adaptativas. Otra característica que se muestra es que se implican menos en el aprendizaje de habilidades para la solución de problemas y de las respuestas adecuadas para resolverlos, así como de conductas disruptivas en las que pueden estar inmersos.

Una definición esencial de esta tipología de padres se podría considerar como (Musitu y García, 2004):

Aquellos que tienen serias dificultades para relacionarse e interactuar con sus hijos, al igual que para definir los límites en sus relaciones con ellos, permitiendo con indefensión que sean los propios hijos quienes las definan; aceptan con dificultades los cambios evolutivos de sus hijos y tienen pocas expresiones de afecto; no se implican en las interacciones con ellos y no supervisan constante y consistentemente las actividades de los hijos. (p. 20)

2.1.2.4 Repercusiones de la socialización parental en adolescentes según los estilos

Los padres, con sus interacciones diarias, van estructurando los rasgos cognitivos, emocionales y comportamentales que quieren observar en sus hijos; aunque para Plá (1999), la diada papás-hijos están afectadas por:

- a. Variables individuales de los adolescentes: aspecto físico, maduración, sexo, rendimiento escolar, temperamento, conducta y bienestar de la persona.
- b. Variables individuales de los padres: género, personalidad, relación y dedicación, estrés familiar, estado de salud, la distancia de padres.
- c. Otras variables: otros cuidadores, relaciones con el colegio y situaciones de vulnerabilidad económica familiar.

En este sentido, los factores implicados del adolescente influyen en las disposiciones de la familia, mediante un incremento de regulación paterna ante la frustración, una disminución del autoritarismo, y un desarrollo de la independencia del menor (Steinberg, 1987 veáse en Esteve, 2005); además, el adolescente, a pesar de su aparente distanciamiento de su grupo primario, seguirá siendo muy influenciado por ésta. De hecho, para los adolescentes, colaborar con sus padres es una importante fuente de autoestima. Esta es la tesis del Contextualismo del Desarrollo que identifica las modificaciones en la dinámica familiar a consecuencia de relaciones recíprocas o interacciones dinámicas, así pues el menor se forma en un operario de su particular evolución al desarrollarse intercambios mutuos – funciones circulares – entre padres e hijos. Como efecto de tales funciones circulares, en la adolescencia, la familia es

responsable de cambiar progresivamente de ser un grupo que protege y resguarda la integridad de los hijos, hacia un grupo que los acondiciona para valerse por sí mismos, pues necesitan estar preparados para las responsabilidades y compromisos propios de las actividades que se vienen en la adultez (Roldán, 1998). Asimismo, la interacción familiar puede ser facilitadora o restrictiva para favorecer la configuración de la identidad.

Así, se observa que las distintas tipologías presentan características particulares, ello se vincula a la forma de empleo, que hacen los progenitores, de las dimensiones y la interacción entre ellas para educar a los niños y/o adolescentes, repercutiendo en la conducta de ellos; cabe resaltar que el contexto y la cultura donde son formados los hijos afecta el impacto de dicha formación. Así, el siguiente punto describe los posibles efectos esperados en los menores, con la predominancia de uno de los cuatro estilos de socialización, según lo planteado por Musitu y García (2001), Musitu y García (2004) y Martínez (2004). Para tal caso se ha organizado los efectos en los menores en función a cada tipología, donde una mayor tendencia o preponderancia de uno de ellos llevaría como posibilidad a tales consecuencias.

a. Estilo Autorizativo

De acuerdo a este estilo se propone que su ajuste psicológico es, en general, bueno, desarrollando autoconfianza y autocontrol como resultado de haber integrado plenamente las reglas sociales y valores familiares, siendo percibido muy competentemente en culturas muy competitivas como la americana y anglosajona (Martínez, 2004). Así, en estudios iniciales y posteriores de culturas con este tipo de formación, señalan de forma unísona que los menores criados en estos hogares suelen poseer mayor competencia social, desarrollo social, autoconcepto y salud mental; además de mejor logro académico y desarrollo psicosocial, y menos problemas de comportamiento y síntomas psicopatológicos (Musitu y García, 2004). En conclusión, los niños que son formados en este tipo de sociedades, se benefician del estilo autorizativo de forma significativa.

Sin embargo, hay que indicar que estudios con familias americanas de origen africano y asiático no se obtuvieron los mismos resultados, ni hubo discrepancias entre el estilo autorizativo y los otros en la aptitud académica del hijo; estos datos se corroboran en estudios transculturales, pues en la comunidad alemana la tipología

autorizativo no se asocia mejores niveles de autoconcepto académico, no obstante sí lo hace positivamente el afecto de los padres. Al parecer en culturas donde la competitividad y el individualismo no cumplen un rol preponderante, y donde las pautas sociales son más estructuradas y complejas, aparentemente, un mayor grado de coerción/imposición parece ser que no proporciona resultados tan extraordinarios como en sociedades típicas como la americana e inglesa. Así pues, en sociedades como la española, italiana e incluso la alemana, el estilo indulgente, diferenciado por un menor nivel de coerción, presenta niños con autoconcepto más alto que los nacidos en un patrón familiar autorizativo e incluso por encima de los otros también (Musitu y García, 2004).

b. Estilo Indulgente

Un efecto que más se tiene en consideración, debido a este estilo de socialización parental, es la internalización de las normas del comportamiento social de modo más consistente por parte de los hijos. Para Llinares (1998, como se cita en Musitu y García, 2004) esto puede estar asociado a recibir un importante feedback positivo de los progenitores cuando sus conductas son valoradas como correctas, y si se desvían de los límites familiares, no reciben sanciones, sino los invitan a razonar qué acciones son las esperadas y por qué las son. Asimismo, la retirada de coerciones fuertes de los padres favorece una orientación hacia sus iguales y las actividades sociales valoradas por los adolescentes, además tienden a interactuar de forma horizontal con sus padres, según los autores, lo que favorece un mejor autoconcepto.

No obstante, para la cultura anglosajona, los adolescentes con estilos indulgentes de socialización muestran una menor implicación y logro escolar, además presentan mayores problemas de consumo de drogas y alcohol, de la mano de problemas de conductas en el aula, en contraste con los adolescentes de hogares autorizativos. Como ya señalamos anteriormente, los hijos de hogares indulgentes anglosajones muestran normalmente puntuaciones más bajas en la implicación y logro escolar, poseen más dificultades asociados al consumo de droga y alcohol, y problemas de conducta escolar que los adolescentes de hogares autorizativos. Resultados que no se corresponden con los encontrados en la cultura española (Bersabé et al., 2002; Musitu

y García, 2001), en la italiana (Marchetti, 1997) y alemana (Barber et al., 1992), donde se ha constatado que el autoconcepto escolar es superior que en los adolescentes de hogares autoritativos, así como de las familias autoritarias y negligentes.

c. Estilo autoritario

En función al proceder parental se sugiere un mayor resentimiento hacia sus padres y un menor autoconcepto familiar, además se espera resultados académicos más bajos. Pese a ello, en estudios americanos presentan puntuaciones razonablemente buenas en medidas de logro e implicación escolar, autoestima promedio, muestran también mayores niveles de distrés internalizado. Así se habla que los mayores niveles de distrés psicológico y somático expresados por los niños y/o adolescentes se vinculan en alguna medida, a la exposición continua a un ambiente familiar que es psicológicamente opresor e inapropiado para su evolución psicosocial. Estas familias favorecen un clima familiar en el que la aceptación de las normas es externa (se aceptan por la fuerza de una autoridad) no hay internalización de las normas familiares y comportamientos sociales, puesto que la obediencia está impregnada de miedo y no de razón y afecto como en otros estilos. Los adolescentes criados bajo este sistema buscan refuerzos positivos inmediatos puesto que sus valores van en principio en búsqueda de satisfacer la necesidad o el placer.

Es innegable que los adolescentes criados en este ambiente familiar evidencian más estados depresivos y ansiosos, por ejemplo, los resultados encontrados en España (Llinares, 1998, como se cita en Musitu y García, 2004) confirman que estos niños que estos niños se muestran más inseguros y temerosos, presentan menor autoconcepto familiar y escolar.

d. Estilo negligente

Para Musitu y García (2004) este estilo puede traer efectos negativos en el comportamiento de los hijos. Además, sostienen que los menores criados en un ambiente negligente aumenta la probabilidad de ser más testarudos, están inmersos en discusiones, mostrándose ofensivos e impulsivos, en ocasiones suelen ser cueles con

los demás, mintiendo y engañando con mayor facilidad que los hijos educados con otros estilos parentales; también son más continuos los comportamientos violentos y están comprometidos en hechos delictivos, así como en el uso y abuso de alcohol y drogas, en contraste con otros menores formados en familias distintas. Otras dificultades conductuales que aparecen son complicaciones en el rendimiento académico y laboral, denotando pobre motivación hacia esas áreas. Así, en cuanto al resultado emocional y psicológico, se observa el miedo al abandono, falta de confianza en los otros, pensamientos suicidas, pobre autoestima, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales (Huxley, 1999, como se cita en Musitu y García, 2004; Steinberg et al., 1994).

Es evidente entonces que las repercusiones en los jóvenes educados en hogares negligentes se dan a nivel conductual como el psicológico, mostrando un pobre ajuste durante la adolescencia, donde la trayectoria es descendente y problemática, mostrándose sin temor e inhibiciones sociales hacia las figuras de autoridad, esto último se relaciona a comportamientos antisociales.

III. Método

3.1 Tipo de investigación

Por la naturaleza del problema y el objetivo general de estudio, el tipo de investigación correspondiente es de naturaleza descriptiva - correlacional (Hernández et al., 2014). El Diseño correspondiente de acuerdo con Kerlinger y Lee (2002) es naturalista o ex-post-facto.

3.2 Ámbito temporal y espacial

El estudio se realizó en una institución educativa nacional de la UGEL 05, ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho en Lima-Este. Asimismo, los instrumentos se aplicaron entre los meses de octubre y noviembre del 2017, en las aulas del nivel primario (quinto y sexto) y secundario (de primero a quinto año).

3.3 Variables

- Variables de estudio:
 - Acoso escolar
 - Estilos de socialización parental

- Definición Conceptual:
 - **Acoso escolar.**- Piñuel y Oñate (2005) definen al acoso escolar como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño”(p. 3).

 - **Estilos de socialización parental.**- Musitu y García (2004) define los estilos parentales como las pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples

y diferentes situaciones, identificándose como patrones persistentes de actuación que influyen en la relación paterno filial y los miembros implicados.

- Definición Operacional de las variables:
 - Acoso escolar: Puntajes obtenidos en el Auto test Cisneros de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa de Lima Este.
 - Estilos de socialización parental: Se mide a través de los puntajes que se obtiene en la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29) en adolescentes de una institución educativa de Lima Este.

- Variables de control
 - Edad
 - Sexo
 - Grado de instrucción
 - Tipo de comunicación

En tanto, la Tabla 3 resume la operacionalización de las distintas variables, tanto las de estudio, como las de control o asignación, mostrando las escalas de medición que presentan, así como, sus indicadores e instrumentos con los cuales se ha procedido a recoger la información respectiva para cada variable (Tabla 3).

Tabla 3**Operacionalización de variables**

Variables	Escala de medición	Indicador	Instrumento
Acoso escolar	Intervalo	Muy bajo, bajo, casi bajo, medio, casi alto, alto y muy alto.	El Auto-Test Cisneros de Acoso Escolar
Estilos de socialización parental	Intervalo	Autoritario, autorizativo, negligente e indulgente	Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia - ESPA29 de Musitu y García (2001)
Sexo	Nominal	Varón - Mujer	Ficha de datos
Edad	Razón	10 a 18 años	Ficha de datos
Grado de instrucción	Ordinal	5°, 6° de primaria, 1°, 2°, 3°, 4° y 5° de secundaria	Ficha de datos
Tipo de comunicación	Nominal	Comunicación conflictiva, poca comunicación y adecuada comunicación	Ficha de datos

3.4 Población y muestra

La población de estudio está constituida por 1250 estudiantes del quinto y sexto de primaria y los alumnos del nivel secundario (de primero a quinto año), de una institución educativa nacional, ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho en Lima-Este, matriculados en el año académico 2017. Dentro de las características sociodemográficas de la población tenemos: escolares el nivel primario (quinto y sexto) y secundario (de primero a quinto año), cuyas edades oscilan en un rango de 10 a 18 años, de ambos sexos. Para la obtención de la muestra se utilizaron los siguientes criterios:

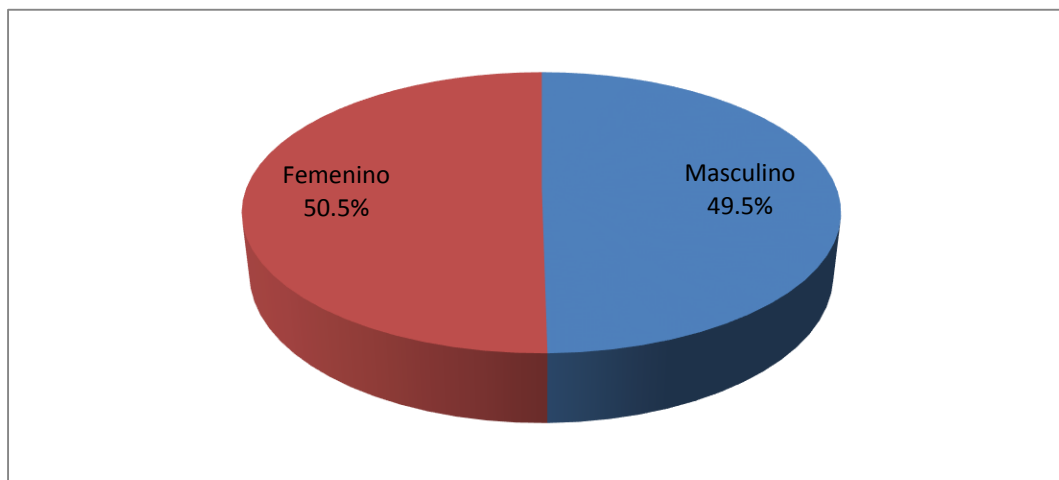
Los criterios de inclusión para la conformación de la muestra fueron:

- Cumplir con el criterio etario (entre 10 y 18 años)
- Estar en un grado del nivel secundario y/o del sexto o quinto de primaria.
- Estudiantes que accedieron de manera voluntaria a ser parte de la muestra.

Los criterios de exclusión fueron:

- Edades menores a 10 y mayores a 18 años.
- Cursar entre primero y cuarto grado del nivel primario,
- Manifestar rechazo hacia la evaluación

Utilizando la Tabla de Fisher - Arkin - Colton (Mejía, 2005) con un margen de error del 5%, el tamaño de la muestra final quedó constituida por 289 estudiantes, los mismos que pertenecen al quinto y sexto de primaria y de todos los grados del nivel secundario. Las unidades de análisis se obtuvieron de forma no probabilística e intencional. En relación a este grupo de escolares podemos apreciar que presentan una edad promedio de 13.15 años, con una desviación estándar de 2.2, apreciándose que la mayor parte de estudiantes se distribuyen entre los 11 años y los 16, pero principalmente entre 11 y 13 que representan casi la mitad de la muestra (50.5%). Por otro lado, en la Figura 4 se aprecia que tanto mujeres como varones se distribuyen en porcentajes similares, 50.5% y 49.5%, respectivamente.

Figura 3*Distribución de la muestra de acuerdo al sexo*

En cuanto a la distribución de la población y la muestra estimada se observa, en la Tabla 4 que el sexto grado de primaria presenta la mayor cantidad (31.5%) de alumnos, mientras que en primero de secundaria se encuentran cursando el 6.2% de la muestra final, siendo menor el porcentaje.

Tabla 4*Distribución de la población y la muestra por grado de instrucción*

<i>Grado</i>	<i>Población</i>		<i>Muestra</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
5° de Primaria	144	12	45	15.6
6° de Primaria	288	24	91	31.5
1° de Secundaria	120	10	18	6.2
2° de Secundaria	144	12	23	8
3° de Secundaria	138	11.5	21	7.4
4° de Secundaria	174	14.5	43	14.9
5° de Secundaria	192	16	48	16.5
Total	1250	100	289	100

3.5 Instrumentos

- ***El Auto-Test Cisneros de Acoso Escolar***

Este instrumento fue elaborado por Piñuel y Oñate (2005) en España, a través del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI), mostrando así sus resultados en el Informe Cisneros VII sobre “Violencia y acoso escolar”, en una muestra de 4,600 estudiantes del nivel primario y bachillerato. La escala Cisneros está diseñado para medir el Índice Global de Acoso y la Intensidad del acoso, también permite hacer un perfil sobre las modalidades más frecuentes de acoso escolar, las cuales son: desprecio-ridiculización, coacción, restricción-comunicación, agresiones, intimidación-amenazas, exclusión-bloqueo social, hostigamiento verbal y robos. Presenta un índice de fiabilidad, medido a través del alfa de Cronbach, de 0.9621 y e índices de correlación ítem – test (más exactamente entre el reactivo y la “modalidad” de acoso) entre 0.36 y 0.75, con altos niveles de significancia.

El tipo de respuestas son de “nunca”, “pocas veces”, “muchas veces”, asumiendo los siguientes valores de 1, 2, 3; respectivamente.

La escala está conformada por 50 preguntas en forma afirmativa y tiene nueve sub-escalas. Está dirigido a la población escolar de primaria y secundaria. La aplicación puede ser individual y colectiva.

Está integrado por las siguientes componentes que a continuación se describen:

- *El Índice global de acoso (M)*: Representado por la suma de las puntuaciones directas de toda la escala. Se debe de obtener un índice entre 50 y 150 puntos.
- *Escala de intensidad de acoso (I)*: Esta escala se obtiene sumando 1 punto por cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el alumno ha seleccionado la respuesta 3 (muchas veces). Se debe de obtener un índice entre 1 y 50 puntos.
- *Escalas A –H*: Son 8 escalas que se obtendrán sumando las puntuaciones directas por columnas.

La prueba fue adaptada en Lima por Ccoicca (2010), para estimar la confiabilidad usó el método de consistencia interna, obtenida a partir de una muestra de 261 escolares de ambos sexos; utilizando para ello el estadístico Alpha de Cronbach, donde muestran que cada uno de los componentes presenta una buena homogeneidad, evidenciando la existencia

de una alta consistencia interna, donde el estadístico se encuentra por encima de 0.810 para las dimensiones y 0.857 en la escala global.

Para los resultados de la validez de constructo utilizó el método de análisis de ítems. Los índices de correlación subtest-test son significativos (tomando como criterio de aceptación, correlaciones con significancia de $p < 0.05$), resulta que todos los coeficientes de correlación son significativos y son mayores a 0.30. Por tanto, se puede afirmar que los análisis ejecutados evidencian la validez de constructo del Auto-Test de Acoso Escolar.

- **Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia - ESPA29**

El instrumento ESPA-29 de Musitu y García (2001), fue elaborado para evaluar los estilos de socialización de los padres en distintos escenarios. El hijo valora la actuación de su padre y de su madre en 29 situaciones significativas, obteniendo una media global para cada padre en las dimensiones de Aceptación/Implicación y Coerción/Imposición. A partir de las puntuaciones en las dos dimensiones se tipifica el estilo de cada padre como autorizativo, indulgente, autoritario o negligente. Asimismo, se pueden obtener valoraciones pormenorizadas de los estilos de socialización de los padres en las subescalas que contribuyen a estas dimensiones principales: en la de Aceptación/Implicación, el afecto, la indiferencia, el diálogo, y la displicencia, y en la de Coerción/Imposición, la coerción verbal, la coerción física y la privación.

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, Musitu y García (2004) manifiestan que para evaluar la confiabilidad se determinó la consistencia interna, calculándose mediante el estadístico Alpha de Cronbach a las diferentes subescalas y para las respectivas dimensiones a las cuales pertenecen, Aceptación/Implicación y Coerción/Imposición. El Coeficiente Alpha osciló entre 0.820 y 0.943 para las subescalas (afecto, indiferencia, diálogo, displicencia, coerción verbal, coerción física y la privación), en ambas versiones, tanto padre y madre; asimismo, la dimensión Aceptación/Implicación arrojó un coeficiente igual a 0.971 y para Coerción/Imposición fue de 0.960, por tanto los autores concluyen que la escala evalúa de forma consistente la actuación de los padres (Musitu y García, 2004). Por otro lado, para el análisis de la validez se realizó mediante el análisis factorial, donde los resultados de dicho análisis confirmaron satisfactoriamente la estructura teórica del modelo bidimensional. El primer factor explica el 29.5% de la varianza, y agrupa a cuatro subescalas (afecto, indiferencia, diálogo y displicencia) las cuales saturan por encima de 0.625 y 0.559, en caso de la madre y el padre, respectivamente;

el siguiente factor explica el 21.2% de la variabilidad de los datos, y reúne a tres subescalas (coerción verbal, coerción física y privación) saturando de forma significativa, con pesos por encima de 0.624 y 0.611, en madre padre, respectivamente. En este sentido, los autores concluyen que el instrumento es válido para medir el constructo que pretende medir, con un rigor aceptable (Musitu y García, 2004).

En el Perú, Bulnes et al. (2013) analizaron la validez y confiabilidad del ESPA29 en escolares de secundaria donde se observa que la fiabilidad mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach es alta en las siete escalas de ambas pruebas (madre y padre, desde 0.90 a 0.94 y 0.92 hasta 0.95 respectivamente) y, en lo que respecta a la validez fue hallada mediante el análisis ítem-test, siendo el índice más bajo es de 0.377, lo que indica que es un instrumento confiable y válido. Mientras que Jara (2013), en Trujillo y con escolares de secundaria, nos menciona que la prueba alcanza una confiabilidad elevada; en las escalas globales en madre y padre (Alfa=0,914) (Alfa=0,963). En las dimensiones de manera independiente en Madre y Padre; en la dimensión aceptación/implicación obtuvo (Alfa=0.86) (Alfa=0.88), y en Coerción/Imposición, (Alfa=0.94) (Alfa=.95), respectivamente. Asimismo, obtuvo una adecuada correlación ítem-test en la mayoría de los ítems oscilando entre ($r=0,299$) ($r=0,841$). Se concluye que la escala de estilos de socialización parental es un instrumento con características psicométricas apropiadas para dicha población de estudio.

3.6 Procedimiento

El proceso de la investigación se llevó a cabo de la siguiente forma:

En primer lugar, se realizó la búsqueda bibliográfica pertinente, así mismo se revisó el instrumento, a fin de disminuir sesgos en la redacción o modificar términos que no se ajusten al lenguaje de la población evaluada. En seguida, se procedió a gestionar los permisos con las autoridades correspondientes para evaluar a los estudiantes de ambos niveles de la institución educativa. El tamaño de la muestra se determinó utilizando el método de Fisher-Arkin-Colton por afijación porcentual considerando al 5% para poblaciones finitas. La elección de las unidades de análisis se dio de manera no probabilística

En segundo lugar, luego de haber revisado la bibliografía, obtenido la muestra y gestionados los permisos correspondientes, se procedió a la aplicación de los instrumentos

a la muestra final de 289 sujetos. Cabe resaltar que el análisis preliminar de los datos ausentes y atípicos existentes en los instrumentos llevó a la supresión de 45 protocolos, donde se halló al menos una de las pruebas sin contestar.

Para la aplicación de los instrumentos se diseñó un solo cuadernillo que incluyó la prueba de investigación, de modo que los evaluados marcaron directamente sus respuestas en una sola sesión y en un tiempo promedio de 30 minutos. Los instrumentos fueron aplicados (por el mismo investigador) de manera grupal en varias sesiones, a quienes voluntariamente aceptaron colaborar con la investigación. Las instrucciones fueron leídas por el evaluador en forma repetida, resaltando una vez más el respeto de la confidencialidad de los datos consignados por los encuestados, a fin de contrarrestar el falseamiento de respuestas.

Finalmente se analizaron los datos para así obtener los resultados de la investigación.

3.7 Análisis de datos

Una vez obtenidos los datos, estos fueron procesados a través del programa SPSS versión 24. Luego, con los resultados obtenidos, se procedió a elaborar las tablas y los gráficos de barras que permitirán una mayor interpretación de los resultados, así como elaboración de la discusión y conclusiones de la investigación. Finalmente, se procedió a la elaboración y presentación del informe final con los resultados obtenidos.

Una vez revisado y depurado los instrumentos, se diseñó una base de datos para realizar todos los análisis estadísticos pertinentes con el paquete SPSS 22.0 para Windows. Los análisis psicométricos fueron desarrollados con el Coeficiente Alfa de Cronbach, para estimar la consistencia interna. En cuanto a la validez se usó el coeficiente de correlación Producto Momento de Pearson para el análisis Ítem-Test. Finalmente se realizó la descripción de los datos mediante el análisis de frecuencia; mientras que para desarrollar los objetivos comparativos y correlacionales se usó la prueba Chi cuadrada y el Coeficiente rho de Spearman para analizar las variables.

IV. Resultados

4.1 Características psicométricas del Auto-test Cisneros de Acoso Escolar y la Escala de Estilos de Socialización Parental.

Resulta necesario examinar que las pruebas de evaluación cuenten con el debido proceso de construcción y/o adaptación, si se desea utilizar en una investigación, pues reducimos los márgenes de error, natural en toda investigación, propios de una medición en psicométrica. En este sentido, Carretero-Dios y Pérez (2007) proponen una serie de puntos, para elegir test psicológicos en contextos de evaluación o investigación, en los que destaca el análisis de las características psicométricas del test. En consecuencia, el siguiente apartado presentará las estimaciones relacionadas a la confiabilidad y validez de los instrumentos usados para medir los constructos en evaluación en la muestra de estudio.

4.1.1 Confiabilidad:

Para la estimación de la fiabilidad de las pruebas se usó el método por consistencia interna, siendo el estadígrafo Alpha de Cronbach (α) el pertinente para dicha evaluación. De esta forma observamos, que en la Tabla 5 se aprecia que las dimensiones del Auto-Test Cisneros presentan niveles apropiados de fiabilidad, pues los diferentes coeficientes se encuentran por encima del punto de corte (0.70) sugerido para investigaciones (Nunnally y Bernstein, 1995; Carretero-Dios y Pérez, 2007), es decir los Coeficientes Alpha de Cronbach varían de 0.894 a 0.700 en los diferentes componentes, a excepción de la dimensión Restricción (C) cuyo coeficiente es de 0.654; mientras que para la escala total el índice de consistencia interna fue de 0,947 (Tabla 5).

Tabla 5*Estimación de la confiabilidad del Auto-test Cisneros*

<i>Dimensiones</i>	<i>N° de ítems</i>	<i>Alpha</i>
Desprecio (A)	17	0.894
Coacción (B)	8	0.716
Restricción (C)	5	0.654
Agresiones (D)	7	0.794
Amenazas (E)	10	0.855
Exclusión (F)	9	0.805
Hostigamiento (G)	12	0.868
Robos (H)	4	0.700
Escala total (M)	50	0.947

En la Tabla 6 observamos que la Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29) evidencia elevados niveles de confiabilidad en las diferentes subescalas que componen las dos dimensiones principales, puesto que los coeficientes de consistencia interna se encuentran por encima de 0.80, punto de corte que refleja niveles óptimos de fiabilidad del instrumento, tanto en la escala para padres como para madres.

Tabla 6*Estimación de la confiabilidad de la Escala ESPA29*

<i>Dimensiones</i>	<i>Subescala</i>	<i>N° de ítems</i>	<i>Alpha</i>	
			<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
Aceptación/Implicación	Afecto	13	0.935	0.958
	Diálogo	16	0.952	0.956
	Indiferencia	13	0.907	0.932
	Displicencia	16	0.932	0.935
Coerción/Imposición	Privación	16	0.934	0.953
	Coerción verbal	16	0.933	0.952
	Coerción física	16	0.936	0.956

4.1.2 Validez

La validez del Auto-test Cisneros fue establecida a través del análisis ítem-test, dicho análisis permite identificar la contribución del reactivo con el puntaje total, en términos de correlación. En este punto se estableció dicho análisis por cada dimensión, de acuerdo al modelo y estructura factorial del test, siguiendo las recomendaciones realizadas por Carretero-Dios y Pérez (2005). Asimismo, Ccoica (2010) señala que “este método tiene por objetivo estimar el grado en que cada componente contribuye a la validez del instrumento al cual pertenece” (p. 104). Por tanto, se decide realizar el mismo procedimiento de validación a fin de contrastar y acumular evidencia que confirme la validez de los instrumentos.

De esta forma se ve que en la Tabla 7 se identifican las asociaciones dimensión-puntaje total del Auto-test Cisneros, observándose correlaciones que oscilan desde 0.473 hasta 0.906 en sus diferentes dimensiones, a un nivel muy significativo ($p < 0.01$), excepto la dimensión C (Restricción-Comunicación) cuyo p es menor de 0.05. En este sentido las correlaciones establecidas son elevadas y estadísticamente significativas entre dimensiones y el puntaje total, evidenciando su validez para la medición del acoso escolar en la muestra de estudio.

Tabla 7

Análisis subtest-test para el Auto Test Cisneros

Dimensiones	R
Desprecio (A)	0.906**
Coacción (B)	0.700**
Restricción (C)	0.473*
Agresiones (D)	0.840**
Amenazas (E)	0.721**
Exclusión (F)	0.854**
Hostigamiento (G)	0.881**
Robos (H)	0.713**

*Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

En la Tabla 8 se puede apreciar que los ítems presentan asociaciones por encima del punto de corte (0.30), todas a niveles muy significativos ($p < 0.01$) en las cuatro subescalas que conforman la dimensión aceptación/implicación. De esta forma se ve por ejemplo que los coeficientes de asociación para la subescala afecto oscilan entre 0.569 y 0.799; en la subescala diálogo los índices están comprendidos entre 0.645 y 0.810; mientras que para el área de indiferencia estos se estiman entre 0.430 y 0.747; por su parte los valores de correlación para el subtest displicencia varían de 0.491 a 0.766, lo cual indica que los diferentes ítems contribuyen con la puntuación total de la dimensión a la que pertenecen.

Tabla 8

Análisis ítem-test de la dimensión Aceptación/Implicación versión padre

<i>Afecto</i>		<i>Diálogo</i>		<i>Indiferencia</i>		<i>Displicencia</i>	
<i>Ítem</i>	<i>r</i>	<i>Ítem</i>	<i>r</i>	<i>Ítem</i>	<i>r</i>	<i>Ítem</i>	<i>r</i>
1 ^a	0.634**	2D	0.647**	1I	0.567**	2Di	0.698**
3 ^a	0.615**	4D	0.724**	3I	0.430**	4Di	0.491**
5 ^a	0.569**	6D	0.730**	5I	0.611**	6Di	0.638**
7 ^a	0.653**	8D	0.781**	7I	0.544**	8Di	0.663**
10 ^a	0.625**	9D	0.684**	10I	0.631**	9Di	0.717**
14 ^a	0.739**	11D	0.777**	14I	0.675**	11Di	0.671**
16 ^a	0.725**	12D	0.754**	16I	0.633**	12Di	0.660**
18 ^a	0.752**	13D	0.758**	18I	0.664**	13Di	0.698**
22 ^a	0.759**	15D	0.810**	22I	0.630**	15Di	0.614**
23 ^a	0.746**	17D	0.772**	23I	0.607**	17Di	0.752**
24 ^a	0.786**	19D	0.737**	24I	0.747**	19Di	0.766**
27 ^a	0.723**	20D	0.712**	27I	0.668**	20Di	0.665**
28 ^a	0.799**	21D	0.735**	28I	0.682**	21Di	0.625**
		25D	0.645**			25Di	0.563**
		26D	0.690**			26Di	0.678**
		29D	0.675**			29Di	0.620**

*Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

En cuanto al análisis de ítems para la dimensión coerción/imposición de la versión padre en la Tabla 9, se observa que los coeficientes de correlación ítem-test se encuentran entre 0.559 y 0.783 para el subtest privación; en tanto la subescala coerción verbal muestra índices de fiabilidad de 0.505 hasta 0.750 y la subescala coerción física presenta valores de asociación que varía desde 0.581 hasta 0.759. Todos los coeficientes de correlación ítem-test son establecidos a niveles muy significativos, cuyos valores de p son igual o menor a 0.01; situación que demuestra que todas las estimaciones obtenidas, en las distintas subescalas, presenta niveles apropiados de relación ítem-test que aportan a la medición de los factores evaluados.

Tabla 9

Análisis ítem-test de la dimensión Coerción/Imposición versión padre

<i>Privación</i>		<i>Coerción Verb.</i>		<i>Coerción Fís.</i>	
Ítem	r	Ítem	r	Ítem	r
2P	0.559**	2CV	0.505**	2CF	0.613**
4P	0.668**	4CV	0.564**	4CF	0.652**
6P	0.632**	6CV	0.616**	6CF	0.581**
8P	0.706**	8CV	0.715**	8CF	0.603**
9P	0.684**	9CV	0.708**	9CF	0.672**
11P	0.672**	11CV	0.723**	11CF	0.727**
12P	0.653**	12CV	0.668**	12CF	0.628**
13P	0.783**	13CV	0.661**	13CF	0.759**
15P	0.693**	15CV	0.701**	15CF	0.695**
17P	0.678**	17CV	0.744**	17CF	0.702**
19P	0.640**	19CV	0.697**	19CF	0.720**
20P	0.631**	20CV	0.617**	20CF	0.682**
21P	0.661**	21CV	0.651**	21CF	0.717**
25P	0.567**	25CV	0.575**	25CF	0.620**
26P	0.693**	26CV	0.750**	26CF	0.696**
29P	0.682**	29CV	0.641**	29CF	0.628**

*Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

Por otro lado, al realizar el análisis ítem-test para la dimensión aceptación/implicación de la versión para la madre se observa que los coeficientes de asociación para la subescala afecto oscilan entre 0.713 y 0.842; en la subescala diálogo los índices están comprendidos entre 0.508 y 0.802; mientras que para el área de indiferencia estos se estiman entre 0.572 y 0.774; por su parte los valores de correlación para el subtest displicencia varían de 0.581 a 0.732, lo cual indica que los diferentes ítems contribuyen con la puntuación total de la dimensión a la que pertenecen. (Tabla 10)

Tabla 10

Análisis ítem-test de la dimensión Aceptación/Implicación versión madre

<i>Afecto</i>		<i>Diálogo</i>		<i>Indiferencia</i>		<i>Displicencia</i>	
<i>Ítem</i>	<i>r</i>	<i>Ítem</i>	<i>R</i>	<i>Ítem</i>	<i>r</i>	<i>Ítem</i>	<i>r</i>
1A	0.732**	2D	0.776**	1I	0.653**	2Di	0.600**
3A	0.721**	4D	0.770**	3I	0.572**	4Di	0.718**
5A	0.713**	6D	0.799**	5I	0.679**	6Di	0.630**
7A	0.780**	8D	0.508**	7I	0.585**	8Di	0.647**
10A	0.759**	9D	0.715**	10I	0.686**	9Di	0.709**
14A	0.777**	11D	0.781**	14I	0.774**	11Di	0.714**
16A	0.842**	12D	0.718**	16I	0.686**	12Di	0.581**
18A	0.799**	13D	0.786**	18I	0.734**	13Di	0.646**
22A	0.836**	15D	0.786**	22I	0.752**	15Di	0.590**
23A	0.785**	17D	0.802**	23I	0.631**	17Di	0.703**
24A	0.803**	19D	0.790**	24I	0.757**	19Di	0.732**
27A	0.784**	20D	0.738**	27I	0.723**	20Di	0.699**
28A	0.812**	21D	0.739**	28I	0.746**	21Di	0.657**
		25D	0.787**			25Di	0.635**
		26D	0.798**			26Di	0.721**
		29D	0.737**			29Di	0.632**

*Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

Se observa que, en la Tabla 11, los coeficientes de correlación ítem-test se encuentran entre 0.597 y 0.814, a un nivel muy significativo ($p \leq 0.05$) en las diferentes subescalas que conforman la dimensión coerción/imposición, situación que demuestra que todos los coeficientes obtenidos presentan niveles adecuados, contribuyendo así a la evaluación de la dimensión y las áreas evaluadas.

Tabla 11

Análisis ítem-test de la dimensión Coerción/Imposición versión madre

<i>Privación</i>		<i>Coerción Verb.</i>		<i>Coerción Fís.</i>	
Ítem	r	Ítem	r	Ítem	r
2P	0.723**	2CV	0.694**	2CF	0.683**
4P	0.754**	4CV	0.664**	4CF	0.597**
6P	0.725**	6CV	0.744**	6CF	0.687**
8P	0.720**	8CV	0.797**	8CF	0.795**
9P	0.763**	9CV	0.738**	9CF	0.797**
11P	0.670**	11CV	0.758**	11CF	0.755**
12P	0.693**	12CV	0.713**	12CF	0.683**
13P	0.788**	13CV	0.705**	13CF	0.757**
15P	0.787**	15CV	0.773**	15CF	0.814**
17P	0.758**	17CV	0.794**	17CF	0.784**
19P	0.663**	19CV	0.719**	19CF	0.682**
20P	0.703**	20CV	0.708**	20CF	0.706**
21P	0.752**	21CV	0.628**	21CF	0.767**
25P	0.712**	25CV	0.646**	25CF	0.781**
26P	0.749**	26CV	0.778**	26CF	0.786**
29P	0.691**	29CV	0.728**	29CF	0.765**

*Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

4.2 Análisis descriptivo del acoso escolar y los estilos de socialización parental

Luego de establecer la muestra final y determinar las propiedades psicométricas correspondientes de los instrumentos empleados, se procedió a realizar el análisis correspondiente a los objetivos planteados. En relación a los niveles de acoso escolar percibido por los estudiantes se puede observar que más de la mitad de alumnos (52.5%) no evidencia indicadores de acoso escolar pues se ubican en las categorías muy bajo y bajo, si a ello le sumamos la categoría casi bajo, estaríamos hablando de casi el 70% de los alumnos. No obstante, un 14.7% evidencia indicadores de sufrir acoso escolar por parte de sus compañeros, pues están dentro de la categoría alto y muy alto, este porcentaje crecería si agregamos los sujetos ubicados en la categoría “casi alto”, así hablaríamos de casi un quinto (18.5%) de la muestra total que evidencia indicadores significativos de sufrir agresiones en la forma de acoso escolar (Tabla 12).

Tabla 12

Niveles de acoso escolar en adolescentes

<i>Acoso escolar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Muy bajo	79	27.3
Bajo	73	25.2
Casi bajo	49	17.1
Medio	34	11.9
Casi alto	11	3.8
Alto	13	4.2
Muy alto	30	10.5
Total	289	100

Po otro lado, al observar los datos obtenidos respecto a los estilos de socialización parental que usa el padre predominantemente; en la mayor parte de ellos el estilo indulgente (41.3%), seguido de los padres autorizativos (26.1%) los cuales representan la cuarta parte; en

menor proporción (10.4%) vemos que el estilo autoritario es percibido como una forma de educar a los hijos. En relación a la madre, los datos muestran que la mayoría de los alumnos (37.3%) perciben a sus madres con un estilo de crianza indulgente, mientras que le sigue el estilo autorizativo con un porcentaje del 33.3%; finalmente se aprecia que pocos (14.7%) estudiantes perciben a madres con estilos negligentes y/o autoritarios de socialización parental (Tabla 13).

Tabla 13

Estilos de socialización en adolescentes

<i>Estilo de socialización parental</i>	<i>Padre</i>		<i>Madre</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Autoritario	30	10.4	42	14.7
Autorizativo	76	26.1	97	33.3
Negligente	64	22.2	42	14.7
Indulgente	119	41.3	108	37.3
Total	289	100	289	100

4.3 Análisis comparativo de las variables de estudio

A continuación, se describe y presenta el análisis de las comparaciones encontradas por variable, agrupadas en función a variables de asignación. Por ser de tipo categóricas las variables se usarán estadísticos no paramétricos apropiados para el análisis comparativo.

4.3.1 Análisis comparativo de las variables de estudio

Al estudiar el nivel del índice general de acoso escolar en función al sexo, podemos ver que hay diferencias en las distintas categorías, por ejemplo en los niveles elevados de acoso los varones presentan un 14.2%, en comparación con las mujeres quienes en la misma categoría agrupan un 15.2%, las diferencias aumentan en otras categoría, sin embargo no llegan a ser

estadísticamente significativas ($X^2=4.75$; $p=0.31$) para afirmar algún comportamiento distinto en función al sexo, por lo que se concluye que en la muestra analizada los niveles de acoso escolar se muestran de forma similar tanto en varones como en mujeres (Tabla 14)

Tabla 14

Acoso escolar en adolescentes según sexo

<i>Acoso escolar</i>		<i>Sexo</i>		X^2	p
		<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>		
Bajo	N	69	83	4.75	0.31
	%	48.2	56.6		
Casi bajo	N	30	19		
	%	21.3	13.1		
Medio	N	16	18		
	%	11.3	12.4		
Casi alto	N	7	4		
	%	5	2.8		
Alto	N	20	23		
	%	14.2	15.2		
Total	N	142	147		
	%	100	100		

En cuanto al acoso escolar y los grados de instrucción, podemos notar que los niveles altos de acoso empiezan a crecer en quinto (11.4%) y sexto (20.9 %) de primaria hasta el segundo (30.4%), que alcanza su pico máximo, y tercero (19%) de secundaria, donde se produce un descenso, el cual es más significativo en los años de cuarto (7%) y quinto (4.3%) de secundaria. Estos datos observados en la Tabla 15 muestra una diferencia estadísticamente significativa ($X^2=37.1$; $p=0.04$) en relación al acoso escolar y el grado de instrucción; es decir que los niveles de agresión varían, sobre todo en la categoría alto, en función a los grados de

estudios, siendo los primeros años de secundaria y los finales de primaria donde se reporta mayor incidencia de casos significativos de bullying (Tabla 15).

Tabla 15

Acoso escolar en adolescentes según grado de instrucción

Acoso escolar		Grado de instrucción							χ^2	P
		5°P.	6°P.	1°	2°	3°	4°	5°		
Bajo	N	21	41	13	14	11	25	25	37.1	0.04
	%	47.7	45.1	76.5	60.9	52.4	58.1	53.2		
Casi bajo	N	10	9	1	2	4	9	14		
	%	22.7	9.9	5.9	8.7	19	20.9	29.8		
Medio	N	6	17	1	0	2	4	4		
	%	13.6	18.7	5.9	0	9.5	9.3	8.5		
Casi Alto	N	2	5	0	0	0	2	2		
	%	4.5	5.5	0	0	0	4.7	4.3		
Alto	N	5	19	2	7	4	3	2		
	%	11.4	20.9	11.8	30.4	19	7	4.3		
Total	N	44	91	17	23	21	43	47		
	%	100		100	100	100	100	100		

En la Tabla 16 se puede apreciar una clara diferencia en los estudiantes que presentan una comunicación conflictiva o inadecuada y aquellos que tienden a tener una más funcional o adecuada con los padres. En este caso se ve que los alumnos que perciben una adecuada comunicación (60.5%) con sus padres presentan un menor nivel de acoso escolar, a diferencia de los que perciben un comunicación conflictiva (23.5%) o poca comunicación (47.3%), donde la incidencia disminuye; y más bien agrupan un mayor porcentaje, 26.5% y 18.9% respectivamente, en la categoría alta, en comparación con los estudiantes que perciben una comunicación favorable (10.2%). Estas diferencias encontradas son estadísticamente significativas, y nos permite afirmar que para la muestra de estudio existe un grado de

dependencia ($X^2=24.87$; $p=0.00$) entre la percepción de comunicación con los padres y los niveles de acoso escolar (Tabla 16).

Tabla 16

Acoso escolar en adolescentes según el tipo de comunicación percibida

<i>Acoso escolar</i>		<i>Tipo de comunicación</i>			X^2	<i>p</i>
		<i>Comunicación conflictiva</i>	<i>Poca comunicación</i>	<i>Adecuada comunicación</i>		
Bajo	N	8	35	107	24.87	0.00
	%	23.5	47.3	60.5		
Casi bajo	N	6	17	26		
	%	17.6	23	14.7		
Medio	N	8	5	21		
	%	23.5	6.8	11.9		
Casi alto	N	3	3	5		
	%	8.8	4.1	2.8		
Alto	N	9	14	18		
	%	26.5	18.9	10.2		
Total	N	34	74	177		
	%	100	100	100		

Al comparar los niveles de acoso escolar y la edad, se aprecia que el acoso escolar se diferencia en los distintos niveles sobre todo en el bajo y casi bajo donde se aprecia un mayor porcentaje en los adolescentes con mayor edad; mientras que en los adolescentes menor edad un mayor porcentaje en los niveles alto y casi alto, no obstante, estas diferencias no son estadísticamente significativas ($X^2=14.92$; $p=0.06$) (Tabla 17).

Tabla 17*Acoso escolar en adolescentes según la edad*

<i>Acoso escolar</i>	<i>Adolescencia</i>			X^2	<i>p</i>	
	<i>A. Temprana</i>	<i>A. Intermedia</i>	<i>A. Tardía</i>			
Bajo	N	60	61	30	14.922	0.061
	%	46.5	57.5	56.9		
Casi bajo	N	19	17	13		
	%	14.7	16	25.5		
Medio	N	21	8	5		
	%	16.3	7.5	9.8		
Casi alto	N	7	2	2		
	%	5.4	1.9	3.9		
Alto	N	22	18	2		
	%	17.1	17	3.9		
Total	N	129	106	52		
	%	100	100	100		

*Nota: A. Temprana: de 10 a 12 años**A. Intermedia: de 13 a 15 años**A. Tardía: de 16 a 18 años*

En cuanto a los estilos de socialización del padre y la percepción que tienen hombres y mujeres se observa que en dos estilos, autoritario e indulgente, las diferencias son más destacadas, siendo en el primer patrón de crianza donde los varones agrupan un 15.4%, a diferencia de las mujeres cuyo porcentaje es 5.3%; asimismo, en el estilo indulgente del padre, la mujeres agrupan un 46%, mientras que los varones son 10% menos (36.8%). Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas, por lo que la percepción ya sea en varones o mujeres, en relación al estilo de socialización parental es similar, no existiendo dependencia entre ambas variables ($X^2=7.22$; $p=0.06$) (Tabla 18).

Tabla 18*Estilo de socialización parental del padre según sexo*

<i>Estilo del padre</i>		<i>Sexo</i>		X^2	<i>p</i>
		<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>		
Autoritario	N	22	8	7.22	0.06
	%	15.4	5.3		
Autorizativo	N	39	36		
	%	27.4	24.8		
Negligente	N	29	35		
	%	20.5	23.9		
Indulgente	N	53	67		
	%	36.8	46		
Total	N	143	146		
	%	100	100		

En relación al sexo y la percepción de los estilos de socialización parental de la madre, podemos apreciar que los porcentajes en los diferentes estilos se presentan de forma similar tanto en varones como en mujeres, a excepción del patrón de crianza autorizativo, donde los estudiantes varones presentan un mayor número de casos en comparación con las mujeres, 38.7% y 28.2, respectivamente; pese a ello el estadígrafo indica que no existe diferencias entre los varones y las mujeres en cuanto a la percepción de los diferentes estilos de crianza que presenta su madre ($X^2=3.56$; $p=0.31$) (Tabla 19)

Tabla 19*Estilo de socialización parental de la madre según sexo*

<i>Estilo de la madre</i>		<i>Sexo</i>		X^2	<i>p</i>
		<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>		
Autoritario	N	19	24	3.56	0.31
	%	13.1	16.2		
Autorizativo	N	55	41		
	%	38.7	28.2		
Negligente	N	19	24		
	%	13.1	16.2		
Indulgente	N	50	57		
	%	35	39.4		
Total	N	143	146		
	%	100	100		

Al observar los análisis comparativos referente a las diferencias obtenidas en función al grado de instrucción y los estilos de socialización parental del padre, vemos que los distintos tipos se distribuyen de forma similar a lo largo de todos los grados, es decir que la distribución de las frecuencias en la tipologías de crianza del padre no cambian en función a grado de instrucción ($X^2=16.6$; $p=0.54$) (Tabla 20).

Tabla 20*Estilo de socialización parental del padre según grado de instrucción*

	Acoso escolar	Grado de instrucción							X^2	p
		5°P.	6°P.	1°	2°	3°	4°	5°		
Autoritario	N	3	13	0	4	1	4	2	16.6	0.54
	%	6.8	14.4	0	17.4	4.8	9.3	4.2		
Autorizativo	N	11	18	4	8	9	15	14		
	%	25	20	22.2	34.8	42.9	34.9	29.2		
Negligente	N	9	23	4	3	1	11	14		
	%	20.5	25.6	22.2	13	4.8	25.6	29.2		
Indulgente	N	22	37	10	8	10	13	18		
	%	47.7	40	55.6	34.8	47.6	30.2	37.4		
Total	N	45	91	18	23	21	43	48		
	%	100	100	100	100	100	100	100		

En la Tabla 21 vemos que los estilos de crianza de la madre varían en función al grado de instrucción ($X^2=37.2$; $p=0.00$), observándose diferencias en los porcentajes entre los distintos grados y estilos de socialización. Un ejemplo de ello es el estilo indulgente donde se ve que a medida que avanza en grado la frecuencia disminuye en este estilo, es decir que en los grados inferiores (5° y 6° de primaria) a diferencia de los últimos de secundaria (4° y 5°) existen un mayor número de estudiantes que reportan este estilo (indulgente) como característico de la madre. En sentido contrario se aprecia la distribución de los estudiantes que reportan que sus madres son autorizatvas (Tabla 21).

Tabla 21

Estilo de socialización parental de la madre según grado de instrucción

Estilo materno		Grado de instrucción							X^2	p
		5°P.	6°P.	1°	2°	3°	4°	5°		
Autoritario	N	4	14	1	7	3	2	10	37.2	0.00
	%	9.5	15.7	5.6	31.8	14.3	4.6	21.3		
Autorizativo	N	9	21	6	6	9	24	21		
	%	21.4	23.6	33.3	27.3	42.9	55.8	42.6		
Negligente	N	7	12	5	1	2	7	7		
	%	16.7	13.5	27.8	4.5	9.5	16.3	14.9		
Indulgente	N	22	42	6	9	7	10	10		
	%	52.4	47.2	33.3	36.4	33.3	23.3	21.3		
Total	N	45	91	18	23	21	43	48		
	%	100	100	100	100	100	100	100		

En la Tabla 22 se observa que existen diferencias entre los estilos de socialización según el tipo de comunicación ($X^2=19.62$; $p=0.00$). Donde los estilos autorizativos e indulgente presentan una tendencia a presentar mayor proporción de sujetos en la comunicación adecuada, contrario a las otras dos categorías, “conflictiva” y “escaza”, donde los porcentajes son menores. Por otro lado, los adolescentes con padres que presenta estilo negligente se ubican en mayor porcentaje la categoría “poca comunicación”, de forma similar, aunque no tan claro se presenta en el estilo autoritario. (Tabla 22)

Tabla 22*Estilo de socialización parental paterno según el tipo de comunicación percibida*

<i>Tipo de comunicación</i>		<i>Estilos de socialización del padre</i>				X^2	<i>p</i>
		<i>Autorit.</i>	<i>Autoriz.</i>	<i>Neglig.</i>	<i>Indulg.</i>		
Conflictiva	N	8	13	8	9	19.62	0.003
	%	26.1	16.7	11.8	7.4		
Poca o escaza	N	5	16	28	22		
	%	17.4	21.7	43.1	18.9		
Adecuada	N	17	47	29	88		
	%	56.5	61.7	45.1	73.7		
Total	N	30	76	64	119		
	%	100	100	100	100		

En cuanto al estilo de socialización en función al tipo de comunicación se aprecia que la tipología de educación familiar por parte de la madre se muestra distinta si observamos la forma de comunicarse o al menos como la perciben los hijos ($X^2=24.67$; $p=0.00$). Es decir, las madres con estilos autoritativos e indulgente presentan una tendencia a ubicarse en mayor proporción en la categoría “comunicación adecuada” (48.5% y 48.3%, respectivamente), contrario a las otras dos categorías, “conflictiva” y “escaza”, donde los porcentajes son menores. Por otro lado, los adolescentes con madres que presentan estilo negligente y autoritario se ubican en mayor porcentaje en la categoría “poca comunicación” o comunicación conflictiva”, ya que si se juntan ambos porcentajes se tendría que el 58.5% y el 56.1% de los padres de tipo negligente o autoritario mantienen problemas en su comunicación. (Tabla 23)

Tabla 23*Estilo de socialización parental materno según el tipo de comunicación percibida*

<i>Tipo de comunicación</i>		<i>Estilos de socialización de la madre</i>				X^2	<i>p</i>
		<i>Autorit.</i>	<i>Autoriz.</i>	<i>Neglig.</i>	<i>Indulg.</i>		
Conflictiva	N	8	16	6	5	24.67	0.000
	%	19.5	16.3	14.6	4.8		
Escaza	N	16	15	19	29		
	%	36.6	15.2	43.9	26.9		
Adecuada	N	19	66	17	74		
	%	43.9	68.5	41.5	68.3		
Total	N	42	97	42	108		
	%	100	100	100	100		

En la Tabla 24 se aprecia que los estilos de socialización son independientes a la edad ($X^2=14.922$; $p=0.061$), es decir las distintas tipologías con las cuales se socializa al adolescente se mantienen permanente a lo largo de la adolescencia. Dicho de otro modo, se puede ver que no existe algún grado de dependencia entre ambas variables, ya que los niveles de significación se encuentran por encima del valor máximo de error permitido (5%). (Tabla 24)

Tabla 24*Estilo de socialización parental paterno según la edad*

<i>Estilos de socialización</i>		<i>Adolescencia</i>			X^2	<i>p</i>
		<i>A. Temprana</i>	<i>A. Intermedia</i>	<i>A. Tardía</i>		
Autoritario	N	13	12	4	14.922	0.061
	%	10.2	11.5	8.3		
Autorizativo	N	28	36	13		
	%	21.9	33.3	25		
Negligente	N	31	19	15		
	%	23.4	17.9	29.2		
Indulgente	N	58	40	19		
	%	44.5	37.2	37.2		
Total	N	130	107	52		
	%	100	100	100		

*Nota:**A. Temprana: de 10 a 12 años**A. Intermedia: de 13 a 15 años**A. Tardía: de 16 a 18 años*

En la Tabla 25 se aprecia que los estilos de socialización son independientes a la edad ($X^2=22.116$; $p=0.592$), es decir las distintas tipologías con las cuales se socializa al adolescente se mantienen permanente a lo largo de la adolescencia. Dicho de otro modo, se puede ver que no existe algún grado de dependencia entre ambas variables, ya que los niveles de significación se encuentran por encima del valor máximo de error permitido (5%). (Tabla 25)

Tabla 25*Estilo de socialización parental materno según la edad*

<i>Estilos de socialización</i>		<i>Adolescencia</i>			X^2	<i>p</i>
		<i>A. Temprana</i>	<i>A. Intermedia</i>	<i>A. Tardía</i>		
Autoritario	N	16	16	10	22.116	0.592
	%	12.7	14.7	19.6		
Autorizativo	N	30	42	25		
	%	23	39.2	47.1		
Negligente	N	18	17	8		
	%	13.5	15.7	15.7		
Indulgente	N	66	32	9		
	%	50.8	30.4	17.6		
Total	N	130	107	52		
	%	100	100	100		

*Nota:**A. Temprana: de 10 a 12 años**A. Intermedia: de 13 a 15 años**A. Tardía: de 16 a 18 años*

4.4 Análisis de relación entre variables

El análisis de asociación entre variables toma en cuenta las sugerencias realizadas por Sánchez y Cerezo (2011) quienes refieren que, sería importante estudiar los estilos de socialización parental y el acoso escolar desde sus componentes (aceptación/implicación y coerción/imposición), pues manifiestan que los aspectos internos en la familia pueden tener mayor relevancia en la asociación con el bullying.

Así tenemos que en la Tabla 26 observamos que el acoso escolar se asocia con los estilos de crianza ($X^2=36.75$; $p=0.000$), existiendo una relación de dependencia entre dichas variables. En este caso vemos que el estilo autoritario presenta mayor porcentaje en los niveles altos en contraposición de los estilos indulgente y negligente quienes agrupan una mayor cantidad de

sujetos en los niveles bajos, asimismo el estilo autorizativo sigue esta última tendencia, pero en menor proporción. (Tabla 26)

Tabla 26

Acoso escolar y estilos de socialización parental del padre

<i>Acoso escolar</i>		<i>Estilos de socialización del padre</i>				X^2	<i>p</i>
		<i>Autorit.</i>	<i>Autoriz.</i>	<i>Neglig.</i>	<i>Indulg.</i>		
Bajo	N	4	29	36	81	36.75	0.000
	%	12.5	38.3	56	68.1		
Casi bajo	N	6	14	9	14		
	%	20.8	18.3	14	11.7		
Medio	N	5	13	6	14		
	%	16.7	16.7	10	11.7		
Casi alto	N	2	5	1	1		
	%	8.3	6.7	2	1.1		
Alto	N	13	15	12	9		
	%	41.7	20	18	7.4		
Total	N	30	76	64	119		
	%	100	100	100	100		

Al analizar la relación del acoso escolar y los estilos de socialización de la madre observamos que aquellas que emplean un estilo autoritario, agrupa un mayor porcentaje (40%) de hijos que presentan niveles elevados de bullying, mientras que los otros tres estilos, se caracterizan por tener a la mayor cantidad de adolescentes en los niveles bajos de acoso escolar, resaltando en primer lugar el estilo indulgente (81.6%), seguido del negligente (80.5%) y por último el autoritario (60.9%), concluyéndose que el nivel de acoso escolar de los adolescentes varían según los estilo de crianza ($X^2=41.49$; $p=0.000$). (Tabla 27)

Tabla 27*Acoso escolar y estilos de socialización parental de la madre*

<i>Acoso escolar</i>		<i>Estilos de socialización de la madre</i>				X^2	<i>p</i>
		<i>Autorit.</i>	<i>Autoriz.</i>	<i>Neglig.</i>	<i>Indulg.</i>		
Bajo	N	13	40	26	72	41.49	0.000
	%	30	41.3	61	67		
Casi bajo	N	8	19	8	16		
	%	20	19.6	19.5	14.6		
Medio	N	4	20	1	10		
	%	10	20.7	2.4	9.7		
Casi alto	N	1	3	2	3		
	%	2.5	3.3	4.9	2.9		
Alto	N	16	15	5	6		
	%	37.5	15.2	12.2	5.8		
Total	N	42	97	42	108		
	%	100	100	100	100		

En la Tabla 28 se analiza la relación entre el acoso escolar y las dimensiones de la socialización parental, apreciándose que la dimensión aceptación/implicación se asocia negativamente con el acoso escolar, tanto en el padre ($\rho = -0.240, p=0.000$), como la madre ($\rho = -0.195, p=0.000$). En cuanto a la dimensión coerción/imposición se observa que presenta una relación positiva con el bullying, tanto para el padre ($\rho = 0.401, p=0.000$) y la madre ($\rho = -0.344, p=0.000$), Es decir que a mayores puntuaciones en acoso escolar, menores puntuaciones en la aceptación/implicación, y mayores puntajes para la dimensión coerción/imposición. (Tabla 28)

Tabla 28*Acoso escolar y dimensiones de la socialización parental*

Dimensiones de la Socialización Parental	Acoso escolar			
	Padre		Madre	
	r_s	p	r_s	p
Aceptación/Implicación	-0.240**	0.000	-0.195**	0.000
Coerción/Imposición	0.401**	0.000	0.344**	0.000

* Significativa ($p < .05$)** Muy significativa ($p < .01$)

Al realizar un análisis de los componentes de cada dimensión y el acoso escolar, vemos que en la Tabla 29 tres de los cuatro áreas que componen la dimensión coerción/imposición del padre presentan una relación significativa ($p < 0.01$) con el acoso escolar, donde el afecto ($r = -0.170$) asocia negativamente al mismo, mientras que la indiferencia ($r = 0.270$) y la displicencia ($r = 0.222$) presentan una asociación positiva; siendo el diálogo la excepción, ya que no muestra relación significativa con el acoso ($r = -0.094$, $p = 154$). De forma similar sucede para el caso de la dimensión aceptación/implicación de la madre, donde el afecto se relaciona negativamente ($r = -0.141$) con el acoso escolar, a su vez la indiferencia ($r = -0.253$) y la displicencia ($r = -0.275$) sostienen un grado de asociación positiva con este; del mismo modo que en la dimensión del padre la subárea diálogo no se relaciona con el bullying. (Tabla 29)

Tabla 29*Acoso escolar y componentes de la dimensión Aceptación/Implicación*

Componentes de la dimensión Aceptación/Implicación	Acoso escolar			
	Padre		Madre	
	r_s	p	r_s	p
Afecto	-0.170**	0.009	-0.141**	0.018
Diálogo	-0.094	0.154	-0.057	0.343
Indiferencia	0.270**	0.000	0.253**	0.000
Displencia	0.222**	0.001	0.275**	0.000

* Significativa ($p < .05$)** Muy significativa ($p < .01$)

En cuanto a la asociación de los componentes de la dimensión coerción/imposición con el acoso escolar, se observa que la relación de los tres componentes, coerción verbal, coerción física y privación, es positiva y altamente significativa, donde los coeficientes de asociación de Rho de Spearman son 0.324, 0.386 y 0.263, respectivamente. (Tabla 30)

Tabla 30*Acoso escolar y componentes de la dimensión Coerción/Imposición*

Componentes de la dimensión Coerción/Imposición	Acoso escolar			
	Padre		Madre	
	r_s	p	r_s	p
Coerción Verbal	0.324**	0.000	0.267**	0.000
Coerción Física	0.386**	0.000	0.383**	0.000
Privación	0.263**	0.000	0.212**	0.000

* Significativa ($p < .05$)** Muy significativa ($p < .01$)

V. Discusión de resultados

La violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo, que crece en el contexto de la convivencia social, cuya organización y normas comunes generan procesos, que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores. El alumnado se relaciona entre sí bajo afectos, actitudes y emociones a los que nuestra cultura educativa nunca ha estado muy atenta. En la vida escolar tienen lugar procesos de actividad y comunicación que no se producen en el vacío, sino sobre el entramado de una microcultura de relaciones interpersonales, en la que se incluye la insolidaridad, la competitividad, la rivalidad y, a veces, el abuso de los más fuertes socialmente hacia los más débiles (Avilés y Monjas, 2005), es en este contexto que va forjándose el acoso escolar, el cual es intencional, repetido y sistemático, donde se abusa del poder real o ficticio que tiene el agresor o agresores hacia la víctima.

Un punto importante es la familia, desde la participación hasta la forma como ha socializado las normas en sus hijos ya que ello tendrá alguna relación con las estrategias de los estudiantes u adolescentes para afrontar el acoso por parte de sus pares. En este sentido, Navarro et al. (2007) refiere que la desorganización familiar (problemas de comunicación, vínculo emocional y capacidad de adaptación) tiene repercusiones muy significativas en el ajuste (delincuencia, violencia, victimización y sintomatología depresiva) en los hijos e hijas adolescentes.

En relación a los resultados hallados podemos destacar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados para la medición del acoso escolar y la socialización parental. En el análisis del Auto Test Cisneros se pudo observar que la prueba muestra niveles óptimos de consistencia interna, lo cual es respaldado por el coeficiente Alpha de Cronbach, que se encuentran por encima del punto de referencia (0.70) señalado por diversos autores (Carretero-Dios & Pérez, 2007); de esta manera, los resultados son congruentes con los encontrados por los autores de la escala, así como Ucañan (2014) y Ccoicca (2010), donde se resalta presencia de niveles óptimos de confiabilidad por consistencia interna, así como validez de constructo. En cuanto a la validez se encontró que los ítems, por un lado, contribuyen de manera significativa a la evaluación de cada una de las áreas de acoso escolar, así como a la puntuación global, ya que se identificó coeficientes de relación ítem-test moderados y altos. Por otro lado,

el total de reactivos para cada dimensión, son considerados una muestra representativa de la variable. Situación similar se observa en los resultados obtenidos en la evaluación de la Escala de Estilos de Socialización Parental para Adolescentes (ESPA-29) donde se aprecia coeficientes de consistencia interna por encima de 0.90, tanto para la escala de padres como madres; asimismo los coeficientes ítem-test para los componentes de las dos dimensiones (aceptación/implicación y coerción/imposición) son asociaciones entre moderadas y altas, lo cual demuestra coherencia del instrumentos para evaluar la socialización parental. Los datos se contrastan con los obtenidos por Jara (2013) y Bulnes et al. (2008) quienes obtienen datos similares en muestras de adolescentes de Chimbote y Lima, respectivamente. Por lo mencionado anteriormente podemos afirmar que los instrumentos evaluados son pertinentes y cumplen con las normas para el estudio de las variables de investigación en adolescentes, demostrándose así que ambas escalas son válidas y confiables para la muestra de estudio.

En relación al análisis de los objetivos descriptivos se puede apreciar que la mayoría de estudiantes (69.6%) manifiesta haber sufrido acoso en niveles bajos o muy bajos. No obstante, llama la atención que un porcentaje importante, casi un quinto (18.5%) de la muestra señala haber sido víctima de acoso escolar en niveles elevados, es decir dichos adolescentes han sufrido de conductas reiterativas y sistemáticas entre algún tipo tales como desprecio, ridiculización, intimidación, amenazas, agresiones, coacción, restricción de la comunicación, exclusión social, hostigamiento verbal y/o robos. Dichos datos muestran la existencia de un grupo considerable que viene recibiendo, algún modo de agresión; además coincide con lo hallado por Portales (2016) y Paredes et al. (2008) quienes reportan que el acoso escolar presente en su estudio fue del 17.1% y 24.6%, respectivamente, para sujetos ubicados en categorías elevadas, del mismo modo que para Ccoicca (2010) y Esteves y Fernández (2013) describen un 21.5% y un 22.2% de adolescentes que han sufrido elevado; por su parte Arroyave (2012) reporta alrededor de 24% entre víctimas y víctimas-agresoras; en una población solo de quinto y sexto de primaria se reporta el 10.6 % de acoso severo (Amemiya et al., 2009). Asimismo, existe una serie de investigaciones que reportan porcentajes más elevados de acoso, si bien es cierto no describen el nivel de acoso sufrido, solo hablan del acoso acumulado, en este sentido podemos ver que los reportes de prevalencia de acoso es mayor, donde los porcentajes oscilan entre 24% y 50% (Albores-Gallo et al., 2011; Paredes et al., 2008), mientras que en el Perú los porcentajes de acoso se sitúan entre un 40% y 58.3% (Ccoicca, 2010; Ameniya et al., 2009; Oliveros et al., 2008; Oliveros, 2008; Oliveros y Barrientos, 2007, por citar algunos estudios). Por otra parte, se aprecia que la prevalencia del bullying por países es

variable, encontrándose estudios europeos que reportan desde un 9% en Suecia hasta extremos alarmantes como un 54% en Lituania (Arroyave, 2012). En Latinoamérica, el porcentaje llama la atención, pues existen estudios en algunos países como en México y Chile, que reportan porcentajes de aparición del fenómeno de 40 y 46%, respectivamente. Según el estudio realizado en Chile, la prevalencia de agresores es del 10.2%, víctimas 12% y víctima/ agresor de 12% (Arroyave, 2012). Además, dicho fenómeno se asocia a múltiples patologías, al respecto Albores-Gallo et al. (2011) refieren que se asocian a trastornos psicológicos, además que padres y profesores se enteran tarde, lo que permite que se instaure con mayor facilidad. Los resultados hallados en el estudio se encuentran por debajo de los porcentajes reportados en diversas investigaciones nacionales e internacionales, coincidiendo con los que consideran niveles elevados de acoso sufrido, un ejemplo de ellos es la discrepancia aparente con Ccoicca (2010), quien reporta presencia de acoso escolar por encima del 50%, sin embargo si se considera solo los niveles altos, sin los sujetos ubicados en la categoría “promedio”, esta prevalencia se reduce hasta el 21.5%, ello puede explicar las diferencias entre los estudios, así como la consideración de los instrumentos de medición y características de la muestra, que en su mayoría estima la variable en adolescentes de secundaria, a diferencia del informe que considera estudiantes de los dos últimos grados de primaria.

Para finalizar en este punto, cabe resaltar lo mencionado por Sánchez y Cerezo (2011) quienes comentan que los alumnos implicados en bullying, en el caso de las víctimas, perciben contextos familiares poco cohesionados y organizados, mientras que Cerezo et al. (2015) señalan que las personas que quienes sufren de acoso presentan mayores problemas para relacionarse entre sus pares, evidenciándose, por lo que un 20% de la población es probable que se encuentren viviendo bajo este contexto.

En ese sentido, al observar los estilos de socialización parental usados por los padres se encontró que los adolescentes perciben que el padre usa en mayor medida el estilo indulgente (41.3%), seguido del autoritativo (26.1%), igualmente sucede en el caso de la madre donde los porcentajes son 37.3% y 33.3%, respectivamente para cada estilo; los tipos negligente y autoritario siguen en orden de frecuencia en caso del padre, en cuanto a la madre ambos estilos presentan el mismo porcentaje. De esta forma, de acuerdo a la percepción de los adolescentes los padres en general intentan comportarse de una manera afectiva, aceptando los impulsos, deseos y acciones del hijo.

En congruencia con estos resultados y de forma muy parecida tenemos a lo encontrado por Esteves y Fernández (2013) quienes reportan que el 43.8% de padres usa el estilo indulgente como forma de crianza predominantemente, y la madre de igual forma en un 35.9%. En esta misma línea Saavedra (2016) reporta al estilo indulgente como el más empleado como forma de crianza en adolescentes, tanto para el padre como la madre, datos similares se encuentra en el estudio de Portales (2016) en cuanto a la prevalencia de los estilos de socialización en los padres. Una variación parcial a esta tendencia es lo hallado por Sánchez et al. (2008) quienes indican que predomina el estilo autoritativo, seguido del indulgente en el cuidado de los padres hacia sus hijos adolescentes; en un sentido opuesto a lo descrito está Bernaola (2008) cuyos resultados ponen en primer lugar al estilo autoritario, para ambos padres, y el estilo indulgente como el menos usado para la socialización, un dato importante es que la evaluación fue hecha a alumnos del quinto y sexto grado de primaria. Como se puede apreciar existe una tendencia que se aprecia en los distintos estudios nacionales revisados para percibir que en la crianza de adolescentes se usa predominantemente el estilo indulgente el cual se caracteriza por favorecer la comunicación y el afecto, permitiendo a sus hijos regular sus propias actividades tanto como sea posible, ayudándoles con las explicaciones y razonamientos, favoreciendo la negociación, pero evita el ejercicio del control impositivo y coercitivo, y no les obliga a obedecer ciegamente a pautas impuestas por las figuras de autoridad, a no ser que éstas sean razonadas. Este estilo permite que los adolescentes internalicen de forma más consciente las normas, ya que tienden a dar una retroalimentación positiva, constante cuando se comportan ajustadamente a la situación; además, la ausencia de coerciones fuertes de los padres favorece una orientación hacia sus iguales y las actividades sociales valoradas por los adolescentes, además tienden a relacionarse de forma más igualitaria con sus padres, según los autores, lo que favorece un mejor autoconcepto.

Al parecer las coincidencias de los estudios nos da un indicio de la dinámica familiar para establecer pautas de crianza en los adolescentes donde la aceptación e implicación son claves al momento de enseñar las normas familiares, siendo el dialogo y el afecto aspectos importante en la relación. Cabe precisar que las investigaciones coinciden en la metodología de recogida de información, así como de las características de las muestras usadas. En cuanto a los resultados encontrados por Bernaola (2008) la discrepancia puede radicar, por un lado, en el grado de instrucción y edad que tienen los sujetos pues son estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. Por otro, en estas edades donde la transición es mucho más marcada entre la niñez y la adolescencia, la directiva muchas veces usada en los primeros años para educar a

los hijos, puede aún ejercerse a estas edades de forma importante, mientras que en la adolescencia tal vez esto vira hacia un mayor diálogo y negociación, ya que los adolescentes tienden a cuestionar más la figura de autoridad y las normas de la familia, por lo que una forma de adaptarse al desarrollo evolutivo de los hijos por parte de los padres, es proponer otros medios de comunicación entre ellos la negociación y el dialogo.

En el análisis de los objetivos comparativos apreciamos que el acoso escolar se muestra de forma independiente del sexo y la edad, vale decir que no se encontraron diferencias en función a estas variables, donde sí se observaron diferencias y se asume un grado de dependencia es en variables como el grado de instrucción y el tipo de comunicación. En este sentido vemos que en los dos años de primaria empieza a incrementar el porcentaje de sujetos con acoso, y en los primeros años de secundaria, el porcentaje es mayor, hasta el tercer año, disminuyendo hacia los dos últimos años de secundaria. Al respecto, Arroyave (2012) manifiesta diferencias entre acoso escolar y el grado de instrucción, donde los años finales de primaria y los primeros años de bachillerato (secundaria aproximadamente en Perú) son los que presentan mayores índices de acoso, así también el autor sostiene diferencias en cuanto el sexo y la edad, que en el estudio no se hallaron. En esta línea, Oliveros et al. (2008) describen la semejanza en los niveles de acoso registrado tanto en hombres como en mujeres, lo que coincide con lo hallado en la investigación, situación distinta la que plantea Arroyave (2012) y Ccoicca (2010) quienes manifiestan la existencia de diferencias de acuerdo al sexo al igual que Oliveros y Barrientos (2007), observándose un mayor porcentaje en mujeres que en varones, en este punto. Sin embargo, Landázuri (2007), hace referencia que existen más varones como víctimas y agresores. Y en la investigación de Barrientos et al. (2009) demuestran que la incidencia de bullying fue de 53.2% en varones y 48.0% en mujeres, corroborando de ese modo lo referido por Landázuri (2007). Una revisión al respecto hecha por Salgado (2012) señala que numerosos estudios hablan de un maltrato o violencia femenina de naturaleza distinta a la masculina, la mayoría coincide en señalar que los varones son más abiertamente agresivos, de modo directo, sea físico o verbal, mientras que en las mujeres se da una agresión de tipo verbal indirecta, básicamente relacional, consistente en hablar mal de un tercero a sus espaldas, amenazar con retirar la amistad, la exclusión social o la extensión de rumores falsos, el ostracismo y aislamiento social; además sostiene que es abrumadora la literatura científica que señala a los varones quienes tiene mayor proporción como agresores.

En tanto el tipo de comunicación evidencia diferencias al compararse con los niveles de acoso escolar, lo cual ya ha sido señalado por León et al. (2015) quienes manifiestan que las

víctimas se caracterizarían por percibir un mayor afecto y comunicación de sus madres. Los agresores y los agresores/víctimas por percibir rechazo y crítica, especialmente del padre y poco afecto y comunicación de sus madres, lo cual es avalado por Gómez-Ortiz et al. (2015), además Varela et al. (2013) informa que los adolescentes con elevada violencia escolar presentan una comunicación ofensiva y evitativa con ambos padres.

Por otra parte, en relación a lo hallado en el estudio comparativo de los estilos de socialización parental y las variables de asignación encontramos que existe diferencia solo al comparar las tipologías de socialización con la forma de comunicación que sostienen los adolescentes tanto con el padre como con la madre, y también con el grado de instrucción y el estilo de la madre, en tanto el sexo y la edad son variables que son independientes a la socialización parental de ambos padres.

Así se aprecia que los padres que usan estilos autorizativos o indulgentes, tienden a comunicarse de forma más apropiada, según la percepción de sus hijos, mientras que los padres que brindan las pautas familiares con predominancia de los estilos negligente o autoritario, presentan conflictos al momento de dirigirse a sus hijos o lo hacen de forma muy reducida, coincidiendo así los tipos de comunicación con las características de cada estilo de socialización parental, ya que se espera que los padres autorizativos o indulgentes, busquen apoyarse en el dialogo y el afecto, base de la dimensión aceptación/implicación donde tienden a tener mayores puntuaciones, distinto a los padres que regulan la crianza en base a los estilos autoritarios, donde el predominio es un control vertical del poder, sin involucramiento afectivo y poca empatía, no promoviendo el diálogo ni el razonamiento, buscan dar órdenes que en ocasiones llegan a ser críticas; y en cuanto a los padres con estilo negligente carecen de interés, su afectividad para implicarse, y su control para ejercer coerción es reducida, siendo sus rasgos la indiferencia y la pasividad, estas características coinciden con las categoría de comunicación de forma coherente.

Finalmente, el estudio del análisis de relación muestra que el acoso escolar se asocia con los estilos de socialización parental, existiendo una dependencia entre estas variables, dado que los distintos estilos de crianza presentan mayor o menor número de adolescentes en los niveles altos o bajos, así es el caso que los hijos que presentan padres que usan estilos indulgente y negligente, se agrupan en mayor proporción en los niveles bajos de acoso escolar, siguiendo esta misma línea esta los escolares con padres autorizativos, aunque en menor proporción. En contraposición a ello, se ve que los padres con estilo autoritario tienen hijos con

mayor frecuencia que caen en categorías de acoso escolar elevado; cabe indicar que es indistinto sea en caso del padre o de la madre, lo cual confirma la relación de dependencia entre dichas variables, tal como lo corrobora los estadísticos no paramétricos usados. En esta misma dirección encontramos a lo señalado por Pérez y Castañeda (2015) quienes sostienen que las relaciones parentales pueden ser factores de riesgo o protección ante el acoso escolar, tal como lo sostiene Gómez-Ortiz et al. (2014).

La literatura encontrada apoya los resultados encontrados salvo por el estilo negligente que usualmente es reportado como una forma de crianza que pone en riesgo de ser acosados en la escuela, situación distinta en los resultados presentados. Así tenemos que lo hallado por León (2016) quienes sostienen que las familias con estilos autoritarios y negligentes presentan mayores puntuaciones en las expresiones de violencia, mientras que los tipos autorizativos e indulgente obtuvieron las más bajas puntuaciones en violencia; resultados parecidos son los reportados por Alarcón (2012) quienes observan un mejor ajuste psicosocial a los adolescentes con padres de estilos indulgentes y autorizativos, que los otros dos, lo que va en concordancia con el estudio. Una vez más se resalta que estas dos tipologías de crianza familiar de los padres actuarán como factor protector ante el acoso escolar (Cava, 2011). Por su parte, Martínez et al (2013) sostiene que el estilo indulgente y autorizativo serían los que, en mayor medida, actuarían como factores de prevención de estas conductas problemáticas, tal es el caso de consumo de drogas. Un estudio de acoso escolar virtual hecho por Blanco et al. (2017) concluyen que los estilos de crianza inciden en la presencia del ciberbullying, afirmando la relación entre los estilos de socialización y el ciberbullying, además comenta que la víctima se asocia al estilo de crianza autoritario, y el agresor a los estilos democráticos y negligentes. Los estudios son numerosos los que reportan la relación entre ambos constructos, donde los estudiantes con padres de estilos que presentan un rasgo más resaltante de aceptación/implicación, como el indulgente y autorizativo, se alejan de los niveles altos de acoso escolar, situación particular resulta con el estilo negligente donde la implicación es mínima; sin embargo los adolescentes que viven en hogares con predominio de estilo autoritario se acercan más a niveles altos de acoso, es probable que los factores implícitos que se usan para llamar la atención estén teniendo un peso preponderante.

En este punto, al seguir explorando la relación entre los constructos de estudios, tomamos en cuenta las sugerencias dadas por Sánchez y Cerezo (2011) quienes refieren que los aspectos internos en la familia pueden tener mayor relevancia al momento de estimar la asociación con el bullying, cabe decir que no solo hay que revisar el análisis de las tipologías

familiares, sino el dimensional de los estilos de socialización y los componentes por cada dimensión.

En este sentido, se ve que la dimensión aceptación/implicación sostiene coeficientes de relación negativos y altamente significativos, pero débiles, con el índice de acoso escolar, en el caso de ambos progenitores, ello se hace más evidente en las subdimensiones afecto y diálogo, donde la última no se relaciona, con el acoso, mientras la indiferencia y la displicencia si lo hace positivamente. En tanto la dimensión coerción/imposición presenta mayores índices de correlación positivos y altamente significativos, acercándose más a niveles moderados de asociación. Esto puede explicarse, pues los componentes (coerción verbal, coerción física y privación) de dicha dimensión presentan índices de correlación más elevados, destacando la coerción física, componente que se acerca a niveles moderados de asociación, vale decir que dentro de los aspectos internos de la socialización parental, mientras exista más comportamientos de control que ejercen los padres frente conductas inadecuadas, encontraremos adolescentes que estén implicados o sean víctimas de acoso escolar; dentro de estas conductas en primer lugar están las agresiones físicas (golpes, lapos, etc.) como método para llamar la atención o corregir o sancionar, siguiendo la coerción verbal. Ello puede deberse a que los adolescentes que presentan este tipo de relación constantemente son desvalorizados y criticados, mermando su percepción de valía personal, además de su habilidad para resolver problemas, creando mayor inseguridad en ellos al momento de relacionarse, lo que limita su interacción con sus pares y su habilidad para defenderse y reclamar sus derechos frente a otros, por lo que se podría suponer que uno de los papeles que más podría asumirse es el víctimas o víctima-agresores; dicho de otro modo Paredes et al. (2008) comenta que las actitudes de indefensión y temor al enfrentar dichas situaciones de hostigamiento, dependen del tipo de estrategias educativas utilizadas por los padres en la socialización con sus hijos.

El análisis de componentes aclara los resultados de los estilos de padres, propiamente dichos, y el nivel de acoso escolar, pues es coherente que los padres con estilos autoritarios presenten una mayor proporción de adolescentes implicados en niveles de bullying elevado, ya que en esta tipología, la aceptación implicación es baja, y prima un ejercicio más del poder vertical, donde no se considera al adolescente, y tienden a usar la coerción o la imposición como forma de socializar a sus hijos; situación contraria con los estilos indulgente, autoritativo e incluso el negligente, donde el control y regulación de normas son distintos.

Finalmente, los resultados a la vista sugieren que en caso del acoso escolar la coerción es un componente dentro de los estilos de socialización parental que se asocia fuertemente a los comportamientos de agresión.

VI. Conclusiones

- Alrededor de un quinto de los adolescentes en estudio presentan niveles de acoso escolar elevado; mientras más de la mitad de escolares se ubica en los niveles bajos de bullying.
- Dentro de los estilos de socialización parental más predominantes en la muestra de estudio tenemos en primer lugar al estilo indulgente, seguido del autorizativo, tanto en caso del padre como de la madre.
- Los niveles de acoso escolar presentan diferencias en función al grado de instrucción y el tipo de comunicación, manteniéndose independientes al sexo y edad.
- Los estilos de socialización parental tienden a variar según el tipo de comunicación que sostienen los padres con sus hijos, además se vio que solo la variable grado de instrucción depende del estilo de la madre, más no en el padre. Y la edad y el sexo no reportan diferencias en cuanto a los estilos de socialización parental, para ninguno de los progenitores.
- El instrumento empleado se muestra consistente y válido en la muestra de estudio, considerándose pertinente para la evaluación del acoso escolar y la socialización parental en adolescentes de instituciones educativas nacionales
- Existe un grado de asociación baja, pero altamente significativa entre el acoso escolar y los estilos de socialización parental, enfatizándose un grado de relación más fuerte con los componentes de la dimensión coerción/imposición

VII. Recomendaciones

- Realizar estudios más amplios teniendo en cuenta una población mayor, donde el criterio para elegir una muestra sea de tipo probabilística, a fin de extrapolar los resultados.
- Considerar en el estudio de las variables, otras variables para hacer los comparativos respectivos, tales como instituciones educativas particulares, estratos socioeconómicos, grado de estudios de los padres.
- Considerar métodos de evaluación que permitan discriminar los distintos personajes que intervienen en la dinámica del bullying, así como las modalidades de acoso escolar y los lugares donde más se desarrollan.
- Realizar investigaciones de tipo psicométrico donde se evalúen en muestras más grandes y variadas el funcionamiento de los instrumentos usados, así mismo presentar una baremación de los mismos.

VIII. Referencias

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, JM., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), p. 220-227.
- Alarcon, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescents: Un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia-España.
- Arnett, J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, p. 617-628.
- Amemiya, I.; Oliveros, M. y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(4), 255-258.
- Arroyave, P. (2012) Factores de vulnerabilidad y riesgos asociados al bullying. *Revista CES Psicología*. 5(1) pp. 118-125.
- Ávila, M., Becerra, S., Vásquez, J. y Becerra, S. (2011). Acoso escolar en instituciones educativas de la ciudad de Huancayo en el 2011. *Apuntes de Ciencias & Sociedad*, 1(2), p. 83-91.
- Avilés, J. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales). *Anales de Psicología*, 21(1), p. 27-41.
- Barber, B.K., Chadwick, B.A., & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 128-141.
- Barrientos, A.; Oliveros, M. y Amemiya, I. (2009). Violencia escolar “Bullying” según sexo colegios nacionales de secundaria en zonas de Violencia política del Perú. Primer taller sobre investigación en violencia en la UNMSM, Lima, Perú.

- Becerra, S; Flores, V; Vásquez, J y Becerra, S. (2009) Acoso escolar (bullying) en Lima Metropolitana. *Scielo*, 6 (3), p. 56-59.
- Bernaola, L. (2008). *Estudio correlacional entre los estilos de crianza e indefensión aprendida en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 2013 Asociación Policial* (Tesis de licenciatura no publicada). Facultad de Medicina Humana, Escuela de Enfermería, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú
- Bersabé, R., Rivas, T., Fuentes, M.J., & Motrico, E. (2002). Aplicación de la teoría de la Generalizabilidad a una escala para evaluar estilos de autoridad paterna. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4, 111-119.
- Blanchard, M. y Muzás, E. (2007). *Acoso escolar. Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Narcea, S.A.
- Blanco, M., Gordillo, M., Redondo, J. y Luzardo, M. (2017). Estilos de crianza que inciden en la presencia de ciberbullying en un colegio público de Bucaramanga. *Revista Psicoespacios*, 11(18), pp. 95-114.
- Bulnes, M., Ponce, C., Huerta, R., Álvarez, C., Santivañez, W., Atalaya, M. ... y Morocho, J. (2008). Resiliencia y estilos de socialización parental en escolares de cuarto y quinto de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 67 – 91.
- Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychological*, 7(3), pp. 863-882.
- Carozzo, J. (2010). El bullying en la escuela. *Revista de Psicología*, 12, p. 329-346.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychological*, 5(3), pp. 521-551.
- Carozzo, J. (2010). El bullying en la escuela. *Revista de Psicología*, 12, 329 - 346.
- Cava, M. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), p. 183 - 192.

- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La Convivencia en la Escuela*. Barcelona: Paidós
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Areñse, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista Psicodidáctica*, 20(1), pp. 139-155
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso víctima-provocador. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2, pp. 27-34.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide
- Ccoicca, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de Comas* (Tesis de licenciatura no publicada). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-Perú.
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J.M. Quintana (Ed.), *Pedagogía familiar*, Madrid, Narcea.
- Costa, P. y López, S. (2010). Socialización y ambientes virtuales. *Educación y Futuro*, 22, p. 109-126
- Chulli, D., Cárdenas, J. y Vilca, L. (2017). Funcionamiento familiar y bullying en estudiantes de instituciones educativas públicas del distrito de Lurigancho. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 2(1), pp. 43-52.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993): *Parenting style as context: An integrative model*. *Psychological Bulletin*, 113, p. 487-496.
- De la Torre, M., García, M., Villa, M. y Casanova, P. (2007). La autoestima y la violencia entre iguales en Segundo Ciclo de la ESO. En *Situación actual y características de la Violencia Escolar*, 335-339. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Defensor del Pueblo (2007). *II Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero,

- L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor Español del Pueblo.
- Díaz, E. (2015). *Acoso escolar, apoyo social y calidad de vida relacionada con la salud* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, Departamento de Psicología, Programa de Doctorado en Psicología, Castilla, España.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Enríquez, M. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), pp. 219-233
- Esteves, M. y Fernández, K. (2013). Estilos de socialización parental y bullying en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Parroquial “Santa María de Cervello” de Nuevo Chimbote. *Revista de Estudiantes de Psicología “JANG”*, 2(1), p. 98 – 110.
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, ciclo familiar y autoestima física en adolescentes* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Valencia, Valencia.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12(3), 177-190.
- Farrington, D. y Baldry, A. (2005). *Factores de riesgo individuales de la violencia escolar*. Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Violencia y Escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia: Valencia, 6 y 7 de Octubre.
- Fernández, M. (2013). *Estudio de los roles en el acoso escolar: adopción de perspectivas e integración en el aula* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Madrid, España.
- Fernández, F. (2008). La Familia: Pilar fundamental en la solución de caso de acoso escolar. En F. Gonzáles (2009). *Violencia escolar: aspectos socioculturales, penales y procesales* (pp. 33-40). Madrid: Dykinson
- García, L. (2009). *Programa Antibullying*. Ponencia conferida en la Jornada de Orientadores Vocaciones. Problemática del comportamiento escolar, estrategias orientadas al éxito, Lima, Perú.

- Griffin, R. S. & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), pp. 379-400.
- González, F. (2009). *Violencia escolar: aspectos socioculturales, penales y procesales*. Madrid: Dykinson
- Gómez-Ortíz, O., Del Rey, R., Casas, J. y Ortega, R. (2014). Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación*, 26(1), p. 145-158.
- Jara, K. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Estilos de Socialización Parental en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología*, 15(2), p. 194 – 207.
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Departamento de Educación, Huelva-España.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México, D.F.: Mc Graw-Hill.
- Landazuri, V. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista Psicológica Herediana*, 2(2), 71 – 80.
- Layza, S. y Mercado, N. (2017). *Estilos de socialización parental y actitudes ante situaciones de agravio en estudiantes de una institución educativa privada de Lima – Este, 2016* (Tesis de licenciatura). Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela Profesional de Psicología, Lima-Perú
- León, C. (2016). Estilos de Socialización parental, violencia escolar y filoparental: un estudio de la adolescencia. *Revista institucional de la universidad de Alicante*, 14(1), pp. 767-778.
- León, B., Felipe, E., Polo, M. y Fajardo, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología*, 31(2), pp. 600-606.
- Lila, M., Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Programa LISIS. Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

- Loredo, A., Perea, A. y López, G. (2008). “Bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real entre adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29(4), pp. 210-214.
- Hernández, R.; Fernandez, C. y Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). Mexico: Mc Graw Hill.
- Hernández, M., Gómez, I., Martín, M. y González, C. (2008). Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), p. 73-84.
- Hernández, M. A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar* (Tesis Doctoral), Universidad de Murcia, Murcia-España.
- Mac Kay, M., & Fanning, P. (1991). *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se' relazioni familiari e valori* (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad de Bolonia. Bloña-Italia.
- Marín-Martínez, A. y Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del Cuestionario “Así no llevamos en la Escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), p. 11-36.
- Martínez, I., Fuentes, M., García, F. y Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25(3), p. 235 – 242.
- Martínez, I. (2005). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: UNMSM.
- Menéndez, I. (2004). *Bullying. Acoso escolar*. Clínica de Psicología. Asturias.
- Montañés M., Bartolomé R., Parra, M. y Montañés J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacet*, 24, pp.1 – 13.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Facultad de Psicología, Madrid, España.

- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, pp. 29-52.
- Musitu, G. y García, F. (2004). *Manual del ESPA29: Escala de Estilos de Socialización parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Estilos de socialización parental en la preadolescencia* (3° Ed.). Madrid, España: Morata.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musri, S. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio* (Tesis de licenciatura). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Tecnológica Intercontinental, San Lorenzo-Paraguay.
- Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y Problemas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Oliveros, M., Quispe, Y. y Cano, B. (2009). *Diagnóstico de bullying severo en colegios nacionales del Perú*. Primer taller sobre investigación en violencia en la UNMSM, Lima, Perú.
- Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, M., Barrientos, A. y Rivas, B. (2012). Cyberbullying- Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 73(1), pp. 13-18.
- Oliveros, M.; Figueroa, L.; Mayorga, G.; Cano, B.; Quispe, Y. y Barriento, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*. 61(4), 215 -220.
- Oliveros, M. y Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú, 2007. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), p. 150-155.
- Olweus, D. (2005). *Bullying en la escuela: datos e intervención*. Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la violencia. Violencia y Escuela. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, 6 y 7 de octubre.

- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp.3-20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Editorial Morata.
- Olweus, D. (1973). "Personlity and aggression". En J. K. Cole & D. D. Jensen, (Eds.), Nebraska: Symposium on Motivation 1972. Lincoln, University of Nebraska Press.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller. *Informe para el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo*. España.
- Ordoñez, M., Mora, J. y Shephard, B. (2016). Estudio transversal: variables asociadas al acoso escolar. *Revista Médica HJCA*, 8(1), pp. 44-52.
- Ortega, A. (2013). *Manifestaciones de la agresión verbal entre adolescentes escolarizados* (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad de Cuenca, Cuenca-Ecuador.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del bullying en la ciudad de Cali-Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), p. 295-317.
- Pérez, E. y Castañeda, I. (2015). El impacto de los estilos parentales en la dinámica de bullying a nivel secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), pp. 77-101.
- Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bullyvictims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology y Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). Informe Cisneros VII "Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, eso y bachiller. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo* 1 – 49. Recuperado el 12 de Julio del 2010, de www.acosoescolar.com
- Plá, C. (1999). Relación padres-hijos en la adolescencia. *Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 3, p.143-148.

- Portales, P. (2016). *Estilos de socialización parental y acoso escolar en estudiante de secundaria de instituciones educativas nacionales de Chimbote* (Tesis de licenciatura). Escuela Profesional de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad César Vallejo, Chimbote-Perú.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Ruiz, G., García, N. y Moras, E. (2013). Estilos de crianza y empatía en adolescentes implicados en ciberbullying. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(2), p. 61-87.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares* (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olvide, Sevilla-España.
- Salgado, C. (2012). *Revisión de las investigaciones acerca del bullying: desafíos para su estudio*. En L. Benites, J. Carozzo, V. Horna, L. Palomino, S. Cecilia, C. Uribe, & L. Zapata, *Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales aplicativos y de investigación* (p. 127 - 178). Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Saavedra, B. (2016). *Estilos de socialización parental y agresividad en adolescentes de una institución educativa de pública Nuevo Chimbote* (Tesis de licenciatura). Escuela Profesional de Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad Cesar Vallejo, Chimbote-Perú.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Factores de riesgo familiares y nivel de implicación en bullying en alumnos de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1(1), p. 241 – 250
- Sánchez, E. (2009). *Nivel de implicancia en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Murcia, España.
- Sánchez, E., Zapata, K., León, M. y Fabián, E. (2008) Crianza y consumo de drogas en una población de adolescentes de un suburbio de Lima ciudad. *Revista Enfermería Herediana*, 01 (1), 57-61.

- Sanmartin, J. (2006). La violencia escolar. A. Serrano (Eds). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 21 – 31). Barcelona.: Ariel.
- Santamaría, B. (2013). Estilo educativo parental asociado al rol de víctimas en el fenómeno del bullying. *Revista Electrónica de Psicología Social "Poiésis"*, 26, p. 1-16.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Sutton, J. y Smith, P. (1999). Bullying as a process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, pp. 97 – 111.
- Tobeña, A. (2003). *Anatomía de la agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31(1), pp. 13-23.
- Torio, S., Peña, J. y Rodríguez, M.^a del C. (2008) Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría Educativa*, 20, pp. 151-178.
- Ucañan, J. (2014). Propiedades psicométricas del Autotest de Cisneros de Acoso Escolar en adolescentes del valle de Chicama. *Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología "JANG"*, 3(1), p. 58-84
- Unnever, J. D. y Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.
- Varela, R., Ávila, M. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, pp. 25-32.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. 1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder

ANEXOS

I. ANEXOS

ANEXO A: *Matriz de Consistencia*

Problema	Objetivos	Hipótesis
<p>¿Cuál es la relación entre el acoso escolar y los estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa de Lima Este?</p>	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar la relación entre el acoso escolar y los estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa de Lima Este. <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir los niveles de acoso escolar global en adolescentes de una institución educativa de Lima Este. • Identificar los estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa de Lima Este. • Analizar las diferencias significativas del acoso escolar en adolescentes de una institución educativa de Lima Este según el sexo, el grado de instrucción, tipo de comunicación y edad. • Analizar las diferencias significativas de los estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa de Lima Este según el sexo, el grado de instrucción, tipo de comunicación y edad. • Identificar la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación en adolescentes de una institución educativa de Lima Este. 	<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe asociación significativa entre el acoso escolar y los estilos de socialización parental en adolescentes en una institución educativa de Lima Este. <p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen diferencias significativas en los estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa de Lima Este según el sexo, el grado de instrucción, tipo de instrucción y edad. • Existen diferencias significativas en el acoso escolar en adolescentes de una institución educativa según el sexo, el grado de instrucción, tipo de comunicación y edad.

ANEXO B: Protocolo de la Escala de Estilos de Socialización Parental versión para el padre

ESPA 29

Escala de Estilos de Socialización Parental

Gonzalo Misitu y Fernando García

Nombre y Apellidos: Edad: años Sexo: () 1= mujer 0=varón

Institución Educativa: Grado de Instrucción: (1ro) (2do) (3ro) (4to) (5to) (6to)

A continuación encontraras una serie de situaciones que pueden tener lugar en tu familia. Estas situaciones se refieren a las formas en que tus padres responden cuando tú haces algo. Lee atentamente las situaciones y contesta a cada una de ellas con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas, lo que más vale es la sinceridad.

Las puntuaciones q vas a utilizar van de 1 hasta 4, así:

- El **1** es igual a **NUNCA**
- El **2** es igual a **ALGUNAS VECES**
- El **3** es igual a **MUCHAS VECES** y
- El **4** es igual a **SIEMPRE**

Utiliza aquella puntuación que tú creas que responde mejor a la situación que tú vives en tu casa.

Ejemplo

Ítem	Mi Padre								
	Me muestra cariño				Se muestra indiferente				
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Si recojo la mesa			3			2			

- Has contestado rodeando el 3 en el apartado “Me muestra cariño”, que quiere decir que tu padre te muestra cariño **MUCHAS VECES** cuando tu recoges la mesa.
- Has contestado 2 en el apartado “se muestra indiferente”, que quiere decir que tu padre **ALGUNAS VECES** se muestra indiferente cuando tú recoges la mesa.
- Para cada una de las situaciones que te planteamos valora estos aspectos:
 - **ME MUESTRA CARIÑO:** Quiere decir que te felicita, le dice que lo has hecho muy bien, que está muy orgulloso de ti, te da un beso, abrazo, o cualquier otra muestra de cariño.
 - **SE MUESTRA INDIFERENTE:** Quiere decir, que aunque hagas las cosas bien, no se preocupa mucho de ti ni de lo que haces.
 - **HABLA CONMIGO:** Cuando haces algo que no está bien, te hace pensar en tu comportamiento y te razona porque no debes volver hacerlo.
 - **LE DA IGUAL:** Significa que sabe lo que has hecho, y aunque considere que no es adecuado no te dice nada. Supone que es normal que actúes así.
 - **ME RIÑE:** quiere decir que te riñe por las cosas que están mal hechas.
 - **ME PEGA:** quiere decir que te golpea, o te pega con la mano o con cualquier objeto.
 - **ME PRIVA DE ALGO:** es cuando te quita algo que normalmente te concede, como puede ser retirarte la propina del fin de semana, o darte menos de lo normal como castigo, dejarte sin ver televisión durante un tiempo, impedirte salir de la casa ; encerrarte en tu habitación, o cosas parecidas.

Verás que las situaciones que pueden suceder en tu familia se encuentran al lado derecho de la página. En primer lugar deberás leer cada situación y contestar en el bloque de la derecha, destinado a las reacciones que tiene tu PADRE. Cuando acabes de valorar las reacciones de tu PADRE a todas las situaciones, deberás volver a leer las situaciones en el bloque destinado a las reacciones que producen en tu MADRE. Es muy importante que sigas este orden y que las valoraciones que hagas de tu MADRE sean independientes de las que has hecho de tu PADRE.

1 NUNCA	2 ALGUNAS VECES	3 MUCHAS VECES	4 SIEMPRE
--------------------------	--	---	----------------------------

ITEM	MI PADRE																							
	Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega				Me priva de algo							
9. Si traigo a casa la libreta de notas al final del curso con algún suspenso	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
10. Si al llegar la noche, vuelvo a casa a la hora acordada, sin retraso	Me nuestra cariño				Se muestra indiferente																			
	1	2	3	4	1	2	3	4																
11. Si me marchó de casa para ir algún sitio, sin pedirle permiso a nadie	Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
12. Si me quedo levantada hasta muy tarde, por ejemplo viendo televisión	Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
13. Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en la clase	Me riñe				Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
14. Si cuido mis cosas y voy limpio y aseado	Se muestra indiferente				Me nuestra cariño																			
	1	2	3	4	1	2	3	4																
15. Si digo una mentira y me descubren	Le da igual				Me riñe				Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
16. Si respeto los horarios establecidos en mi casa	Me nuestra cariño				Se muestra indiferente																			
	1	2	3	4	1	2	3	4																
17. Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y llego tarde a casa por la noche	Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega				Me priva de algo							

	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
18. Si ordeno y cuido las cosas en mi casa	Se muestra indiferente				Me muestra cariño															
	1	2	3	4	1	2	3	4												

1 NUNCA	2 ALGUNAS VECES	3 MUCHAS VECES	4 SIEMPRE
--------------------------	--	---	----------------------------

ITEM	MI PADRE																			
19. Si me peleo con algún amigo o alguno de mis vecinos	Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
20. Si me pongo furioso y pierdo el control por algo que me ha salido mal o por alguna cosa que no me ha concedido	Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
21. Cuando no como las cosas que me ponen en la mesa	Me riñe				Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
22. Si mis amigos o cualquier persona le comunican que soy buen compañero	Me muestra cariño				Se muestra indiferente															
	1	2	3	4	1	2	3	4												
23. Si habla con alguno de mis profesores y recibe algún informe del colegio diciendo que me porto bien	Se muestra indiferente				Me muestra cariño															
	1	2	3	4	1	2	3	4												
24. Si estudio lo necesario y hago los deberes y trabajos que mandan en clase	Me muestra cariño				Se muestra indiferente															
	1	2	3	4	1	2	3	4												
25. Si molesto en casa o no dejo que mis padres vean las noticias o el partido de fútbol	Le da igual				Me riñe				Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
26. Si soy desobediente	Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega				Me priva de algo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

27. Si como todo lo que me ponen en la mesa	Se muestra indiferente				Me muestra cariño															
	1	2	3	4	1	2	3	4												
28. Si no faltó nunca a clase y llego todos los días puntual	Me muestra cariño				Se muestra indiferente															
	1	2	3	4	1	2	3	4												
29. Si alguien viene a casa a visitarnos y hago ruido o molesto	Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

ANEXO C: Protocolo de la Escala de Estilos de Socialización Parental versión para la madre

ESPA 29

1	2	3	4
NUNCA	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE

ITEM	MI MADRE																			
30. Si obedezco las cosas que me manda	Me muestra cariño				Se muestra indiferente															
	1	2	3	4	1	2	3	4												
31. Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el colegio.	Le da igual				Me riñe				Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
32. Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto con cortesía	Se muestra indiferente				Me muestra cariño															
	1	2	3	4	1	2	3	4												
33. Si rompo o estropeo alguna cosa de mi casa	Me riñe				Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
34. Si traigo a casa la libreta de notas al final del curso con buenas calificaciones	Me muestra cariño				Se muestra indiferente															
	1	2	3	4	1	2	3	4												
35. Si voy sucio y desarreglado	Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
36. Si me porto adecuadamente en casa y no interrumpo sus actividades	Se muestra indiferente				Me muestra cariño															
	1	2	3	4	1	2	3	4												

37. Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

1 NUNCA	2 ALGUNAS VECES	3 MUCHAS VECES	4 SIEMPRE
--------------------------	--	---	----------------------------

ITEM	MI MADRE																							
38. Si traigo a casa la libreta de notas al final del curso con algún suspenso	Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega				Me priva de algo							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
39. Si al llegar la noche, vuelvo a casa a la hora acordada, sin retraso	Me muestra cariño				Se muestra indiferente																			
	1	2	3	4	1	2	3	4																
40. Si me marchó de casa para ir algún sitio, sin pedirle permiso a nadie	Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
41. Si me quedo levantada hasta muy tarde, por ejemplo viendo televisión	Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
42. Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en la clase	Me riñe				Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
43. Si cuido mis cosas y voy limpio y aseado	Se muestra indiferente				Me muestra cariño																			
	1	2	3	4	1	2	3	4																
44. Si digo una mentira y me descubren	Le da igual				Me riñe				Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
45. Si respeto los horarios establecidos en mi casa	Me muestra cariño				Se muestra indiferente																			

	1	2	3	4	1	2	3	4															
46. Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y llego tarde a casa por la noche	Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega				Me priva de algo						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
47. Si ordeno y cuido las cosas en mi casa	Se muestra indiferente				Me muestra cariño																		
	1	2	3	4	1	2	3	4															

1 NUNCA	2 ALGUNAS VECES	3 MUCHAS VECES	4 SIEMPRE
--------------------------	--	---	----------------------------

ITEM	MI MADRE																						
48. Si me peleo con algún amigo o alguno de mis vecinos	Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
49. Si me pongo furioso y pierdo el control por algo que me ha salido mal o por alguna cosa que no me ha concedido	Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
50. Cuando no como las cosas que me ponen en la mesa	Me riñe				Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
51. Si mis amigos o cualquier persona le comunican que soy buen compañero	Me muestra cariño				Se muestra indiferente																		
	1	2	3	4	1	2	3	4															
52. Si habla con alguno de mis profesores y recibe algún informe del colegio diciendo que me porto bien	Se muestra indiferente				Me muestra cariño																		
	1	2	3	4	1	2	3	4															
53. Si estudio lo necesario y hago los deberes y trabajos que mandan en clase	Me muestra cariño				Se muestra indiferente																		

	1	2	3	4	1	2	3	4																
54. Si molesto en casa o no dejo que mis padres vean las noticias o el partido de fútbol	Le da igual				Me riñe				Me pega				Me priva de algo				Habla conmigo							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
55. Si soy desobediente	Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega				Me priva de algo							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
56. Si como todo lo que me ponen en la mesa	Se muestra indiferente				Me muestra cariño																			
	1	2	3	4	1	2	3	4																
57. Si no faltó nunca a clase y llego todos los días puntual	Me muestra cariño				Se muestra indiferente																			
	1	2	3	4	1	2	3	4																
58. Si alguien viene a casa a visitarnos y hago ruido o molesto	Me priva de algo				Habla conmigo				Le da igual				Me riñe				Me pega							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				

ANEXO D: Protocolo del AutoTest Cisneros

Grado: _____ Sección: _____ Edad: _____ Sexo: M () H () Con quienes vives en casa: _____

A continuación podrás leer algunas afirmaciones sobre cosas que les pasan a algunos niños y niñas en el colegio y a otros no. Lee con mucho cuidado cada una de ellas. Marcaras con una X, el número 1 si a ti **NUNCA** te pasa, el 2 si te pasa **POCAS VECES** y el 3 si te pasa **MUCHAS VECES**.

Mira el ejemplo:

	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
Trato con cuidado mis útiles escolares	1	2	3

Este niño ha marcado el número 2 porque **POCAS VECES** trata con cuidado sus útiles escolares. Contesta con sinceridad y recuerda que ninguna respuesta es buena o mala, esto te servirá para conocerte mejor. Gracias.

	Señala con qué frecuencia ocurren estos comportamientos en el colegio	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
1	No me hablan	1	2	3
2	Me ignoran, me hacen el vacío.	1	2	3
3	Me ponen en ridículo ante los demás	1	2	3
4	No me dejan hablar	1	2	3
5	No me dejan jugar con ellos	1	2	3
6	Me llaman por apodos	1	2	3
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero	1	2	3
8	Me obligan a hacer cosas que están mal	1	2	3
9	Me tienen cólera	1	2	3
10	No me dejan que participe, me excluyen	1	2	3
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	1	2	3
12	Me obligan a hacer cosas que me molestan	1	2	3
13	Me obligan a darle mis cosas o dinero	1	2	3
14	Rompen mis cosas a propósito	1	2	3
15	Me esconden las cosas	1	2	3
16	Roban mis cosas	1	2	3
17	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo	1	2	3
18	Les prohíben a otros que jueguen conmigo	1	2	3
19	Me insultan	1	2	3
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí	1	2	3
21	No me dejan que hable o me relacione con otros	1	2	3
22	Me impiden que juegue con otros	1	2	3
23	Me pegan puñetazos o patadas, etc.	1	2	3
24	Me gritan	1	2	3
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho.	1	2	3

	Señala con qué frecuencia ocurren estos comportamientos en el colegio	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
26	Me critican por todo lo que hago	1	2	3
27	Se ríen de mí cuando me equivoco	1	2	3
28	Me amenazan con pegarme	1	2	3
29	Me pegan con objetos	1	2	3
30	Cambian el significado de lo que digo	1	2	3
31	Se meten conmigo para hacerme llorar	1	2	3
32	Me imitan para burlarse de mí	1	2	3
33	Se meten conmigo por mi forma de ser	1	2	3
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar	1	2	3
35	Se meten conmigo por ser diferente	1	2	3
36	Se burlan de mi apariencia física	1	2	3
37	Van contando por ahí mentiras acerca de mí	1	2	3
38	Procuran que les caiga mal a otros	1	2	3
39	Me amenazan	1	2	3
40	Me esperan a la salida para meterse conmigo	1	2	3
41	Me hacen gestos para darme miedo	1	2	3
42	Me envían mensajes para amenazarme	1	2	3
43	Me zarandean o empujan para intimidarme	1	2	3
44	Se portan cruelmente conmigo	1	2	3
45	Intentan que me castiguen	1	2	3
46	Me desprecian	1	2	3
47	Me amenazan con armas	1	2	3
48	Amenazan con dañar mi familia	1	2	3
49	Intentan perjudicarme en todo	1	2	3
50	Me odian sin razón	1	2	3