

---

# Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja

## *Communication Skills within the Family: An Essential Measure against Bullying at La Rioja*

---

LARA LÓPEZ HERNÁEZ

Universidad Católica de Murcia  
llopezhernaez@ucam.edu

MARÍA MERCEDES OVEJERO BRUNA

Universidad Complutense de Madrid

**Resumen:** En función del análisis de diferentes estudios que resaltan el importante papel del afecto y el diálogo intrafamiliar contra el mal comportamiento de los hijos en sociedad, nos planteamos qué opina la comunidad educativa respecto a esto y qué medidas proponen para erradicar el acoso escolar. Para obtener esta información, se ha llevado a cabo un estudio en la comunidad de La Rioja, a través de un cuestionario dirigido a 348 alumnos de ESO; entrevistas a treinta profesores, dos grupos de discusión entre padres, y otros dos entre alumnos de diferentes lugares y tipos de centro. La comunidad educativa riojana confirma que un ambiente familiar carente de afecto y diálogo influye significativa y positivamente en el comporta-

miento violento de los alumnos en la escuela, proponiendo como medida principal la formación de padres en habilidades comunicativas, opiniones menos claras en chicos y alumnos más jóvenes. Otras medidas propuestas son: que los padres pasen más tiempo con sus hijos, les aporten más afecto y una educación basada en valores, además de vigilar el consumo de violencia en los medios audiovisuales, denunciando más y estrechando su relación con la comunidad educativa y social para recibir ayuda.

**Palabras clave:** comunidad educativa; acoso escolar; habilidades de comunicación; familia.

**Abstract:** Based on the analysis of different studies that highlight the important role of affect and intra-family dialogue against the misbehavior of children in society, we plan to know the opinion of the educational community about this and which ones measures they propose to eradicate bullying. To obtain this information, we carried out a study in the community of La Rioja, using a questionnaire in a sample of 348 middle-school students. Also, thirty teachers were interviewed; two focus groups with parents and two with students from different places and types of school. Rioja educational community confirms that a family atmosphere devoid of affection and dialogue influ-

ences significantly and positively in the violent behavior of students in the school, proposing as the primary measure parent training in communication skills, less clear opinions in boys and younger students. Other proposed measures are: that parents to spend more time with their children, provide them more affection and values-based education, in addition to monitor the consumption of violence in the media, denouncing more and by making close their relationship with the educational and social community to get help.

**Keywords:** educational community; bullying; communication skills; family.

### ACOSO ESCOLAR: EL ROL DEL AFECTO Y LA COMUNICACIÓN FAMILIAR EN SU PREVENCIÓN

El acoso escolar es un fenómeno grupal que produce una jerarquización en su organización, creando un desequilibrio de poder, y trasgrediendo la expectativa igualitaria que articula la vida de los que se consideran homólogos (Ortega y Mora-Merchán, 2005). Su característica principal es el sometimiento dirigido de uno o unos alumnos agresores hacia una o varias víctimas, algo que ocurre gracias a la pasividad del grupo de compañeros que no interviene (Lee, 2004). El acoso escolar es una subcategoría de la violencia y de la agresión, aunque algo más y distinto de la conducta agresiva (Ortega, 2008); es un mecanismo relacional y dinámico entre alumnos, que hace referencia a la violencia en general, y dentro de la escuela a la violencia en particular (Del Rey y Ortega, 2007). Ocurre en todos los países y en todas las escuelas, no se ajusta a estereotipos y no está restringido a zonas de pobreza, marginalidad, o minorías étnicas (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

Los datos de prevalencia cambian dependiendo de dónde, cómo y cuando sean recogidos (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Según profesores, un 50% de alumnos serían agresores en algún momento, un 1,1% según alumnos a los que les preguntan por ellos mismos, o un 12% si les preguntan por otros compañeros (Ortega, 2008); en general, hay un 21% de alumnos implicados en actos de acoso según Cerezo (2011). Aunque en La Rioja la prevalencia es inferior, el estudio de López-Hernández y Ramírez (2013) refleja un 8% víctimas y un 7,5% de agresores, y aún menos -un 3,6% agresores- según Sáez, Calvo, Fernández y Silván (2005). El Defensor del Pueblo riojano (2008) y el Observatorio riojano de convivencia escolar (Larioja.org, 2011) concluyen que no existe una situación preocupante de

acoso escolar, y sí incidentes puntuales o conductas de indisciplina. A su vez, la mayoría de estudios revisados, muestra una mayor prevalencia del acoso en chicos y alumnos más jóvenes de la ESO (Garaigordobil y Oñederra, 2010; López-Hernández, 2013; Ortega, 2008).

El concepto actual de acoso escolar es entendido desde la interrelación del alumno y los contextos en los que se desenvuelve (Ortega, 2008), por lo que las propuestas de intervención están orientadas a la prevención a nivel de centros y comunidades locales, dando especial importancia a la formación de la familia como contexto más próximo (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010). Varios estudios responsabilizan a la familia del comportamiento de los hijos en la escuela, según Nikiforou, Georgiou y Stavrinides (2013) un pobre vínculo afectivo-comunicativo padres-hijos predice el acoso y la victimización, siendo más importante en el caso de las chicas (Georgiou y Stavrinides, 2012).

La carencia de afecto familiar causa baja autoestima e infelicidad en los hijos, lo que hace que estos no logren su identidad personal, se relacionen con los demás según un modelo interno inseguro e inestable, y tengan dificultades para evaluar la situación social real, encontrándose continuamente ansiosos con los otros (Morley-Williams y Cowie, 1999; citados en Ortega, 2008). El autoconcepto y la identidad se consiguen en base a las valoraciones y afecto recibidos por las personas significativas, determinando el sentido de valor y bienestar emocional (González, 1994; citado en Gallego, 2007). En los adolescentes, el vínculo afectivo con sus padres juega un papel crucial en el desarrollo de la violencia y agresividad y en una mayor identificación con elementos agresivos (Brando, Valera y Zárata, 2008). “El cariño y dedicación de las personas que crían al niño dentro de unos límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no (...), crean niños independientes y armoniosos” (Olweus, 1998: 60). Los niños inseguros suelen manifestar más pautas de comportamiento de víctima durante el juego, aunque en ocasiones también desencadenan actos agresivos, ya que no han conseguido una independencia emocional, debido a esta falta de cariño y comunicación con sus cuidadores (Smith, 2006).

Una percepción de estilo parental de control conductual, bajo afecto y pobre comunicación, se relaciona significativamente con la implicación de los alumnos en acoso escolar, concretamente en el rol de agresor (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2014), unido a un clima familiar conflictivo, un menor respeto hacia las opiniones de los hijos, mayor nivel de exigencia paterna y ser objeto de más castigos físicos y psicológicos por parte de los padres (Moral y Ovejero, 2013). Las víctimas que mantienen mejores relaciones de comunicación con sus padres, profesores e iguales, muestran mejor ajuste psicológico que las víctimas con

peor calidad en estas relaciones, de lo que se debe partir para desarrollar mejores programas de intervención (Cava, 2011). Tanto el pobre autoconcepto familiar debido a una comunicación negativa con los padres, como el escolar, influyen en el comportamiento violento del hijo-alumno (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). Según Jimenez, Murgui, Estevez, y Musitu (2007) hay un efecto protector de las autoestimas familiar y escolar frente a la implicación en comportamientos delictivos, como un efecto de riesgo de las autoestimas social y física. Una percepción positiva del clima familiar, alta autoestima y satisfacción con la vida, se relacionan de forma significativa y negativa con la victimización escolar (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011).

Los padres poco comunicativos muestran además actitudes pasivas hacia la escuela, siendo su relación con los profesores casi nula, lo cual va en detrimento de la integración y convivencia de sus hijos dentro de la misma (Ortega y Mora-Merchán, 2005). Es frecuente que desconozcan cuándo tienen exámenes, qué optativas han elegido u otras actividades realizadas fuera de casa, como dónde y con quién se relacionan (Díaz-Aguado, 2006). Los alumnos con principios morales más elevados como la empatía, la solidaridad y la cooperación, tienen una educación familiar basada en la comunicación razonada dentro de un modelo educativo abierto y tolerante (Díaz-Aguado, 1986). Por el contrario, las conductas comunicativas basadas en expresiones de ira y afectividad negativa por parte de los padres están asociadas a un incremento de conductas de acoso –hacia los iguales y hacia los padres- (Shetgiri, Lin y Flores, 2013) y de victimización (Lereya, Samara y Wolke, 2013).

El bajo rendimiento académico, tener amistades de diferentes edades y de baja calidad, pobre comunicación con los padres y estar aislado de los compañeros de clase, son factores de riesgo (Erginoz et al., 2013); aunque el alumnado otorga una importancia mayor a las variables relacionadas con el contexto social y menos al familiar; específicamente, las que más influyen son el consumo de sustancias y la pertenencia a un grupo de iguales conflictivo (Pérez y Gázquez, 2010).

Cada vez hay más constatación de la necesidad de asesorar a las familias, profesorado y alumnado sobre estrategias con las que resolver de forma positiva los conflictos de convivencia, especialmente en la etapa de la adolescencia (Fernández, Aguilar, Álvarez, Pérez-Gallardo y Salguero, 2013; Lereya, Samara y Wolke, 2013). Desde la escuela se deberían crear nuevos programas que promuevan una formación en dirección a la mejora de la comunicación y colaboración conjunta en tareas escolares y extraescolares que integren a las familias (Hoover-Dempsey et al., 2005).

En función del análisis teórico, se plantean los siguientes objetivos:

- Averiguar la opinión de la comunidad educativa respecto a la relación entre una educación familiar carente de afecto y diálogo y el comportamiento violento de los hijos en la escuela.
- Encontrar qué medidas generales propone la comunidad educativa contra el acoso escolar –entre las que se encuentra la formación de padres en habilidades comunicativas con sus hijos–.
- Conocer si las variables género y edad de los participantes son significativas en su opinión sobre la influencia de la educación familiar en el comportamiento violento de los alumnos, y en su opinión sobre medidas antiacoso.

## MÉTODO

### *Participantes*

La población estudiada está compuesta por 10.073 alumnos que durante el año 2010 estuvieron matriculados en cualquiera de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) –datos extraídos de la Consejería de Educación de ese mismo año–. Con el fin de que la muestra seleccionada fuera representativa se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple, según un criterio de zona, con una fórmula de tres simple porcentual, por lo que el número total de alumnos participantes resultó ser  $n=348$ . Según este criterio, como la población se encuentra desajustada por sectores, la muestra también. Predomina la participación de centros educativos públicos frente a los concertados, así como una mayor participación de la capital que de la comarca, más chicos que chicas y más alumnos de los primeros cursos de la ESO que de los últimos (Tabla 1).

En la selección de la muestra, se tuvo en cuenta todos los centros educativos públicos y concertados de Logroño y de cada una de las cabeceras de comarca. La demanda de participación tuvo lugar mediante correo electrónico enviado a los orientadores de cada centro, en el que se explicaron los objetivos de la investigación, a la vez de conocer su decisión acerca de su participación. El alumnado fue elegido por parte de los orientadores y tutores de cada centro de manera aleatoria, aunque la muestra se fijó previamente teniendo en cuenta la proporción del número de alumnos por tipo de centro (públicos y concertados), localidad (Logroño y provincia) y curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO).

**Tabla 1. Distribución de la muestra**

	TIPOLOGÍA CENTRO		LOCALIDAD CENTRO		CURSO		GÉNERO	
	PÚBLICO	CONCERTADO	LOGROÑO	COMARCA	1º-2º	3º-4º	CHICOS	CHICAS
N	206	142	215	133	190	158	179	169
%	59,2	40,8	61,8	38,2	54,6	45,4	54,1	48,6

Las entrevistas semiestructuradas han estado constituidas por treinta profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y jefes de estudios. La muestra está formada por hombres y mujeres de entre 27 y 64 años, que imparten docencia en diferentes materias de todos los cursos de la ESO, de centros públicos y concertados de Logroño y otras zonas. El criterio de elección de los participantes se caracterizó por su voluntariedad y facilidad de acceso, por lo que su distribución quedó expresada en una mayor participación de la comarca respecto a Logroño, más mujeres que hombres y más profesionales de centros públicos que de concertados.

En los grupos de discusión (Tabla 2), se distribuyó a los participantes en cuatro, dos grupos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, los cuales eran representativos de todas las variables de estudio. Elegidos según criterios homogéneos -mismo género y localidad- y heterogéneos -diferente tipo de curso y centro- para encontrar más riqueza en los datos.

**Tabla 2. Muestra de los grupos de discusión**

	GRUPO ALUMNOS-1	GRUPO ALUMNOS-2	GRUPO PADRES-1	GRUPO PADRES-2
N	8	8	8	8
HOMOGE- NEIDAD	mujeres zona Logroño rol alumno	hombres otras zonas rol alumno	zona Logroño centros públicos rol padre	otras zonas centros concertados rol padre
	5 alumnas de públicos y 3 de concertados	4 alumnos de 1º de la ESO y 4 alumnos de 2º de la ESO	5 padres y 3 madres	4 padres y 4 madres
HETEROGE- NEIDAD	3 alumnas de 3º de la ESO y 5 de 4º de la ESO	3 alumnos de centros concertados y 5 de públicos.	las edad de ellos oscila entre 38 y 52 años	las edad de ellos osci- la entre 41 y 50 años.
	todas viven en barrios diferentes de Logroño	pertenecen a pueblos diferentes de la comarca del Najerilla	pertenecen a diferentes barrios de Logroño	pertenecen a dife- rentes pueblos de la comarca del Najerilla

Nota: N: número de participantes

*Instrumentos de evaluación*

La construcción del cuestionario se realizó a finales del curso 2009 y su aplicación y recogida de datos tuvo lugar en mayo y junio del año 2010. Se tomó como referencia el instrumento ideado por Medina (2006), “Cuestionario sobre Acoso Escolar” elaborado en el marco de los trabajos preparatorios para las Jornadas Universitarias sobre Acoso Escolar en la UNED, aunque una vez definidos los objetivos generales de la investigación, se rediseñó y se elaboró uno *ad hoc* para la misma.

Se sometió a una primera valoración de validez según “criterio de expertos” con el fin de asegurar que los ítems cumplían los requisitos establecidos y previstos para los objetivos de la investigación, claridad en la formulación de preguntas, posibles errores de comprensión y orden, amplitud y número de cuestiones y dimensiones en función de la prioridad de los objetivos. Para ello se contactó con diez profesores universitarios pertenecientes a las áreas de Didáctica y Organización Escolar, un profesor, un padre y un alumno de ESO. Tras su recogida, se modificó el cuestionario inicial en función de sus recomendaciones, obteniendo un instrumento constituido por 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: La primera recoge información sobre el “conocimiento y características del acoso escolar”; identificación, concepto y causas/consecuencias del acoso en alumnos, familia y sociedad –23 preguntas–; la segunda informa sobre “medidas” que se están tomando o se deberían tomar en los centros educativos, con las familias y otros contextos sociales riojanos –3 preguntas–; la tercera, sobre el “ambiente” en la familia y en los centros educativos –3 preguntas–; y la última, sobre “los ambientes” que influyen en la prevalencia de acoso escolar –2 preguntas–. En este artículo se analiza la dimensión 2 –dentro de la cual se elige la pregunta que recoge un mayor número de medidas e incluye a las otras dos; y la dimensión 4 –que analiza la única pregunta referente a la relación entre la influencia familiar en el acoso escolar.

Posteriormente, el cuestionario se sometió a un estudio piloto para averiguar la consistencia interna y fiabilidad de las preguntas, algo que se obtuvo mediante el establecimiento de preguntas de control, que aseguraban la veracidad de las respuestas (García-Longoria, 2000). Para ello, se administró aleatoriamente a treinta y cinco alumnos, que equivalían al 10% de la muestra total. Los datos resultantes se procesaron a través del programa de estadística SPSS, 19.0 de Windows y el análisis de frecuencias y porcentajes sirvieron para conservar aquellas preguntas que fueron respondidas con un porcentaje superior al 10%, desestimando las que no lo alcanzaron. En último lugar, se estudió la fiabilidad del mismo a través de la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo como resultado una fiabilidad total de 0,8938. Los resultados con respecto a la factorialización (análisis factorial

exploratorio con rotación varimax) permiten concluir que el cuestionario explica un 70% de la varianza total.

En cuanto a las entrevistas realizadas, su tipología es “documental” y de “opinión” (Duverger, 1996), ya que lo que interesa de los participantes es su opinión y actuación ante el acoso escolar dentro de los centros educativos, asimismo, manifiestan un carácter semiestructurado. Las cuestiones que se vinculaban con los tres objetivos son iguales a las del cuestionario en cuanto a contenidos, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, aunque el planteamiento fue más informal –quedan reflejadas en las Tablas 3, 4 y 5–; y tanto unas como otras fueron sometidas a la técnica Delphi por el grupo de expertos, que participó en la validación del cuestionario. Asimismo, las preguntas definitivas quedaron matizadas tras la celebración de la primera entrevista y grupo de discusión y el análisis de sus resultados.

### *Procedimiento*

La administración del cuestionario se produjo dentro de las clases junto a los orientadores y tutores, con el fin de explicar mejor las instrucciones de cumplimentación a los participantes y facilitar que contestaran de forma más completa a todas las cuestiones. Los valores perdidos constituyeron el 0,21% de los casos, estos fueron desestimados debido a que no resultaba un porcentaje significativo de la muestra. Respecto a las entrevistas y grupos de discusión, se contactó con los participantes en el momento de la entrega de cuestionarios, acordando una cita para el encuentro. Esta se llevó a cabo en un lugar tranquilo, donde se les explicaron las consignas del trabajo, como que serían grabados, no hablar con rapidez y no citar nombres propios, entre otras cuestiones. Las conversaciones tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión fueron grabadas y procesadas (Gil-Flores y Perera, 2001).

Este estudio manifiesta una naturaleza descriptiva; no obstante, también se ha tratado de determinar posibles asociaciones entre variables y la significatividad de las mismas. Los objetivos planteados conjugan una metodología cuantitativa y cualitativa, fruto de una visión integradora.

### *Análisis de datos*

Una vez administrados todos los instrumentos, se procedió a codificar, clasificar y analizar la información recogida con el empleo de diferentes técnicas. Los datos de tipo cuantitativo se analizaron con la ayuda del programa de técnicas estadísticas



SPSS 19, obteniendo frecuencias, porcentajes y coeficientes de correlación entre las variables, atendiendo a los estadísticos Chi-cuadrado de Pearson, V de Cramer y análisis de residuos tipificados, para determinar si existía relación –y su intensidad– entre las variables dependientes e independientes.

Respecto a la información de carácter cualitativo, las grabaciones se transcribieron a través del programa Atlas.ti y los textos se analizaron dividiéndolos en categorías que fueron encajando dentro de los objetivos planteados. A la hora de analizar la información se tuvo en cuenta criterios cuantitativos, es decir que una idea fuese repetida por varios participantes, unido a criterios de calidad informativa. Las variables de interés en este estudio son: dependientes, 1 –relación entre la educación familiar carente de afecto y diálogo y acoso escolar, y 2 –medidas contra el acoso escolar; e independientes, 1 –el género, y 2 –el curso de los participantes. Los diferentes datos fueron triangulados configurando los resultados.

### Resultados

Para dar respuesta al primer objetivo, *averiguar la opinión de la comunidad educativa respecto a la relación entre una educación familiar carente de afecto y diálogo y el comportamiento violento de los hijos en la escuela*, un 67.7% de ellos dice que el comportamiento violento de los alumnos en la escuela depende de esta educación (Tabla 3).

**Tabla 3. Distribución de frecuencias, % y contingencia sobre la relación entre educación familiar carente de afecto y diálogo y acoso**

¿CREES QUE UNA EDUCACIÓN FAMILIAR CARENTE DE AFECTO Y DIÁLOGO INFLUYE EN UN COMPORTAMIENTO MÁS VIOLENTO EN LA ESCUELA?	FRECUENCIA	%	CONTINGENCIA-		RESIDUO	RESIDUO
			GÉNERO	CONTINGENCIA-CURSO	TIPIFICADO-CORREGIDO-GÉNERO	TIPIFICADO-CORREGIDO-CURSO
1. Sí	232	67.7	Chicos: 63.4%	1º y 2º: 61.6%	1.1	-2.2*
			Chicas: 68.9%	3º y 4º: 72.8%	-1.1	2.2**
2. No	23	6.6	Chicos: 9.7%	1º y 2º: 4.2%	2.8**	-2*
			Chicas: 2.1%	3º y 4º: 9.5%	-2.8*	2**
3. En alguna ocasión	56	16.1	Chicos: 17.5%	1º y 2º: 19.5%	.8	1.9**
			Chicas: 14.1%	3º y 4º: 12%	-.8	-1.9*

¿CREES QUE UNA EDUCACIÓN FAMILIAR CARENTE DE AFECTO Y DIÁLOGO INFLUYE EN UN COMPORTAMIENTO MÁS VIOLENTO EN LA ESCUELA?	FRECUENCIA	%	CONTINGENCIA- GÉNERO		RESIDUO TIPIFICADO CORREGIDO- GÉNERO	RESIDUO TIPIFICADO CORREGIDO- CURSO
			CONTINGENCIA- GÉNERO	CONTINGENCIA-CURSO		
4. NS/ NC	37	10.6	Chicos: 3.9%	1º y 2º: : 14.7%	-4.9*	2.7**
			Chicas: 20.4%	3º y 4º: 5.7%	4.9**	-2.7**
TOTAL	348	100.0	100.0	100.0		

Nota. Se analiza cada opción de respuesta a la pregunta por separado. \*Residuo inferior a -1.96.

\*\*Residuo superior a 1.96. En negrita: resultados significativos.

La relación entre el género y la respuesta dada a esta pregunta resultó ser significativa ( $\chi^2=29.954$ ,  $gl=3$ ,  $p<.000$ ;  $V=.293$ ) y el análisis de residuos tipificados corregidos permitió concluir que se encontraron significativamente menos casos de los previstos en la casilla mujer que contesta negativamente ( $r_{ij}^A=-2.8$ ) y en los hombres que no contestan a la pregunta ( $r_{ij}^A=-4.9$ ). En relación al curso, se encontró también un resultado estadísticamente significativo ( $\chi^2=14.873$ ,  $gl=3$ ,  $p<.002$ ;  $V=.207$ ); donde el análisis de residuos tipificados corregidos permite concluir que los alumnos de cursos superiores (tercero y cuarto de la ESO) tienden a afirmar que la educación familiar influye en el comportamiento ( $r_{ij}^A=2.2$ ), mientras que los alumnos de cursos inferiores tienden a contestar que no saben o no contestan a la pregunta ( $r_{ij}^A=2.7$ ).

En cuanto al segundo objetivo, *qué medidas se deberían tomar en general contra el acoso escolar según la comunidad educativa*, los resultados obtenidos han quedado plasmados en la Tabla 4. Se observa que la mayoría de los alumnos participantes, ven a las familias como principales responsables de que existan acosadores escolares –el 25.9% responde que los padres no saben dialogar con sus hijos y el 20.7% responde que los acosadores están abandonados por sus padres, por lo que habría que enseñarles a relacionarse y comunicarse mejor con ellos– seguido de que los compañeros del grupo deberían pararlo.

**Tabla 4. Distribución de frecuencias, porcentajes y contingencia sobre medidas generales contra el acoso escolar**

¿QUÉ PODRÍA HACERSE PARA ERRADICAR EL ACOSO ESCOLAR?	FRECUENCIA	%	CONTINGENCIA- GÉNERO	CONTINGENCIA- CURSO	RESIDUO T IPIFICADO CORREGIDO- GÉNERO	RESIDUO TIPIFICADO CORREGIDO- CURSO
1. Los padres no saben dialogar con sus hijos por lo que habría que formarlos en habilidades de comunicación	90	25.9	Chicos: 25.1%	1º y 2º: 22.2%	-.3	-.8
			Chicas: 26.6%	3º y 4º: 27.8%	.3	.8
2. No se puede hacer nada	32	9.2	Chicos: 10.6%	1º y 2º: 11.6%	.9	1.7
			Chicas: 7.7%	3º y 4º: 6.3%	-.9	-1.7
3. Los alumnos acosadores deberían estar en centros de menores	19	5.5	Chicos: 2.8%	1º y 2º: 4.2%	-2.3*	-1.1
			Chicas: 8.3%	3º y 4º: 7.0%	2.3**	1.1
4. Los acosadores están abandonados por sus padres, por lo que habría que enseñar a estos últimos como relacionarse y comunicarse mejor con sus hijos	72	20.7	Chicos: 16.6%	1º y 2º: 17.4%	1.8	-1.7
			Chicas: 24.6%	3º y 4º: 24.7%	-1.8	1.7
5. Los compañeros del grupo deberían pararlo	62	17.8	Chicos: 8.9%	1º y 2º: 18.4%	-4.5*	.3
			Chicas: 27.7%	3º y 4º: 17.1%	4.5**	-.3
6. Los centros no deben trasladar a las víctimas a otros centros y si a los agresores	22	6.3	Chicos: 7.3%	1º y 2º: 5.3%	.7	-.9
			Chicas: 5.3%	3º y 4º: 7.6%	-.7	.9
7. Se deberían poner leyes más duras contra los acosadores	12	3.4	Chicos: 3.4%	1º y 2º: 3.2%	-.1	-.3
			Chicas: 3.6%	3º y 4º: 3.8%	.1	.3

¿QUÉ PODRÍA HACERSE PARA ERRADICAR EL ACOSO ESCOLAR?	FRECUECIA %		CONTINGENCIA- GÉNERO	CONTINGENCIA- CURSO	RESIDUO TIPIFICADO CORREGIDO- GÉNERO	RESIDUO TIPIFICADO CORREGIDO- CURSO
	8. NS / NC	39	11.2	Chicos: 17.3% Chicas: 4.7%	1º y 2º: 15.8% 3º y 4º: 5.7%	3.7** -3.7*
Total	348	100.0	100.0	100.0		

Nota. Se analiza cada opción de respuesta a la pregunta por separado. \*Residuo inferior a -1.96. \*\*Residuo superior a 1.96. En negrita: resultados significativos

La correlación entre la opción de respuesta dada y el género resultó ser significativa ( $\chi^2=37.495$ ,  $gl=7$ ,  $p<.000$ ;  $V=.328$ ), siendo las chicas las que tienden a contestar que los compañeros de grupo deberían pararlo ( $r_{ij}^A=4.5$ ) y los chicos responden menos o no saben que responder ( $r_{ij}^A=3.7$ ). En la relación entre el curso y las medidas antiacoso ( $\chi^2=15.226$ ,  $gl=7$ ,  $p<.003$ ;  $V=.209$ ), la intensidad de estas correlaciones es media-baja, y el análisis de residuos permite concluir que la intensidad de la correlación viene dada por una mayor concentración de la esperada en los alumnos que están en primer ciclo de educación secundaria que no contestan la pregunta o no saben qué contestar ( $r_{ij}^A=3$ ).

Referente a la opinión de los alumnos sobre la influencia de la comunicación familiar en su comportamiento y sobre las posibles medidas antiacoso, los estadísticos muestran significatividad alta en relación al género –los chicos responden más que no hay influencia familiar en su comportamiento violento e ignoran más medidas antiacoso. Referente a la relación entre el curso y ambas cuestiones, los estadísticos muestran significatividad media/baja –los alumnos más mayores tienen más clara la influencia familiar y dudan menos que los jóvenes al responder sobre medidas antiacoso (Tabla 5).

**Tabla 5. Correlación cualitativa y tamaño del efecto**

ÍTEM	GÉNERO		CURSO	
	$\chi^2$	V	$\chi^2$	V
¿Crees que una educación familiar carente de afecto y diálogo influye en tener un comportamiento más violento en la escuela?	29.96***	.29	14.873***	.207
¿Qué podría hacerse para erradicar el acoso escolar?	37.5***	.31	15.21	.21

Nota. V: Coeficiente V de Cramer. En negrita: resultados significativos. \*\*\*:  $p<.001$

Los resultados del análisis cualitativo apoyan y amplían estos datos, aunque sus participantes no encuentran relación significativa entre género y curso y las variables dependientes. Según profesores, la mayor responsabilidad de que ocurran casos de acoso la tienen las familias y en concreto, su desconocimiento sobre cómo educar y dialogar, proponiendo una formación en habilidades de comunicación, dentro de escuelas de padres, y/o en grupos de discusión dentro de la escuela:

Profesor 16: *“los padres no sabemos cómo hablarles para llegar hasta ellos”*

Profesor 18: *“lo ideal sería contratar personal parecido a los orientadores, hacer equipos de debate, para aprender a dialogar entre las familias (...)”.*

Profesor 21: *“cuando hay un acuerdo entre todos, incluida familia todo va bien, (...) lo más importante es realizar mucha intervención con las familias desde la escuela”.*

Los docentes también opinan que contra el acoso escolar, los padres deberían estar más pendientes de sus hijos cuando consumen medios audiovisuales con contenidos violentos, además de pasar más tiempo y hablar más con ellos, educando más en valores para la cooperación:

Profesor 1: *“que los padres no dejen ver series violentas a sus hijos en la televisión y prohibirles también el uso de videojuegos agresivos antes de los 18 años”*

Profesor 14: *“cuando se ve la tele si el padre está al lado y le explica la verdad, hable con él, pero el problema es que el padre prefiere estar a su aire”*

Profesor 19: *“hay que educar con mayúsculas, para que los chavales cooperen, se ayuden entre ellos algo que no se hace, se les educa para que sean mejores que los demás”*

Según los alumnos participantes, la clave está en que los padres aprendan a comunicarse más y mejor con sus hijos, vigilarles más, darles más cariño y pasar más tiempo con ellos; y la escuela y otras instituciones sociales deberían apoyarles más en esta labor:

Alumno 1, grupo 1: *“la culpa es de los padres, pues que lo solucionen y hablen con sus hijos y que vayan más al instituto para vigilar lo que hacen a las salidas”.*

Alumno 6, grupo 1: *“los padres de estos chicos que montan alguna gorda casi ninguno los conocemos apenas, no suelen participar en nada”*

Alumno 5, grupo 2: *“están poco en su casa, pasan poco tiempo y dan poco cariño a sus hijos”.*

Alumno 5, grupo 1: *“pues también estaría bien que gente que ayuda a viejos se pase por las casas de estos padres para ayudarles también con estos balas de hijos”*

Para los padres, las familias deberían fomentar más la estabilidad entre los miembros y aumentar la autoestima de sus hijos, a través del diálogo asertivo con ellos, además de denunciar más y establecer mejor comunicación con otros miembros de la comunidad escolar y social:

Padre 5, grupo 1: *“la solución es crear niños sanos, más autoestima y más estabilidad, pero como eso es imposible porque ahora hay más carencias al haber familias más desestructuradas”*

Padre 2, grupo 2: *“la prevención está en que los padres sepamos dialogar”.*

Padre 1, grupo 1: *“hay que denunciarlo en la escuela y socialmente”.*

### CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La comunidad educativa riojana confirma que un ambiente familiar carente de afecto y diálogo influye significativa y positivamente en el comportamiento violento de los alumnos en la escuela; proponiendo como medida principal la formación de padres en habilidades comunicativas. Aquellos padres que dialogan asertivamente con sus hijos favorecen su crecimiento y desarrollo integral, que actúa como variable protectora; por el contrario, los hijos de padres que no usan el diálogo sino el control autoritario, son más pasivos, más conformistas y carecen a su vez de habilidades comunicativas, que les llevan a utilizar la agresión física o verbal para relacionarse con los demás (Díaz-Aguado, 2006).

Los padres que usan un estilo de comunicación que implica intercambios de puntos de vista y pensamiento crítico, estimulan la participación de sus hijos en la toma de decisiones y dedican más tiempo a la discusión asertiva, hacen que desarrollen altos valores de altruismo, cooperación y respeto (Matalinares et al., 2009). Por el contrario, los hijos que conviven en ambientes de deterioro de la interacción y comunicación, tienen una menor probabilidad de establecer relaciones positivas, además de generar situaciones crónicas de violencia y aumentar la opción de generalizar los comportamientos violentos a otros contextos próximos (Castro, 2011). Programas como el PIECE (Valléz-Arándiga, 2013) o el OBPP *–Olweus Bullying Prevention Program–* (Olweus y Limber, 2010) están diseñados para el desarrollo de competencias sociales y de autocontrol de los alumnos de secundaria, con entrenamiento en habilidades de comunicación para ser trabajadas en casa con sus padres, tratando de reducir el acoso escolar a

través de la mejora de las relaciones comunicativas asertivas de adolescentes con sus familias.

Los chicos y participantes más jóvenes tienen menos clara la influencia de un ambiente afectivo-comunicativo familiar en su comportamiento, y conocen menos medidas antiacoso que las chicas o alumnos más mayores, resultado congruente con lo encontrado por Hinduja y Patchin (2013). Tanto el curso/edad como el género aparecen como factores relevantes en la tipología de la violencia (López-Hernández, 2013); y en la opinión sobre víctimas y causas/consecuencias de acoso, las chicas resultan ser más comprensivas, empáticas y prosociales, mientras que los varones son más impulsivos y se sienten más aislados (García y Orellana, 2008).

Las chicas participantes también son más conscientes que los chicos de que el grupo de iguales como observadores del acoso, tiene un gran poder en detener su curso, hallazgo encontrado en el estudio de Sánchez y Cerezo (2011), que proponen promover más oportunidades de interacción y afiliación dentro del grupo como factores de protección. En este sentido, los padres que dialogan más abiertamente con sus hijos respecto a cualquier tema en general, y sobre el acoso escolar en particular, explican a sus hijos la responsabilidad en la participación pasiva del mismo y les conciencian de la necesidad de ayudar a las víctimas (Voors, 2005); además suelen identificar enseguida si sus hijos están involucrados en algún acto de acoso, como víctimas, agresores o espectadores (Teruel-Romero, 2007), orientándolos mejor en la búsqueda de estrategias de relación de comunicación positivas en el grupo (Blanchard y Muzás, 2007). Las guías del CEAPA, ofrecen a los padres una explicación de lo que es el acoso escolar, como prevenirlo, cuáles son derechos y responsabilidades y cómo deben actuar en caso necesario, aprendiendo a comunicarse con sus hijos e interviniendo a través de los procedimientos establecidos, siempre en estrecha colaboración con la escuela (Meyaro, 2013).

Si los padres se mostrasen más cariñosos con sus hijos, pasasen más tiempo con ellos y les aportasen más valores para reforzar su autoestima, el comportamiento de estos últimos en la escuela sería mejor, según los participantes; la creación de programas de educación parental en esta dirección, les hará adquirir más confianza en sí mismos y aprender a relacionarse más asertivamente con sus hijos (Blanchard y Muzás, 2007). A su vez, el contacto más estrecho con toda la comunidad educativa y otras instituciones sociales de las que recibir apoyo es otra propuesta de los participantes; en efecto, los padres cooperativos con la comunidad escolar son más atentos, comprensivos y democráticos, utilizado siempre el razonamiento, aportando a su hijos modelos de expresión emocional adecuados para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). Programas como COFAMI de

Maganto y Bartau (2004) y el PATHE (Rodrigues, 2009) forman a profesores y padres en métodos de enseñanza participativa, técnicas de apoyo, orientación y gestión de actividades extraescolares con la intención de facilitar la integración del alumnado en la comunidad educativa.

Mateu-Martínez et al. (2013) diseñan un programa de prevención cognitivo-conductual para prevenir el rechazo social en los niños, que consiste en una formación dirigida a las familias, cuyo objetivo es la educación en valores, el fomento de habilidades comunicativas con sus hijos y la sensibilización por la participación en la comunidad educativa a través de una intervención multicomponente que entrena en solución de problemas y habilidades comunicativas y sociales, con tareas para realizar en casa. Desde la administración también han surgido cursos de parentalidad positiva desde el nuevo modelo ecológico –FAD, el Instituto de la Mujer, y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad–; que posicionan a la familia como la institución social en la que se fundamenta la convivencia democrática, por lo se fomenta un enfoque psicoeducativo y comunitario que fortalezca las políticas locales de atención a las mismas (Rodrigo, Maíquez y Martín, 2010).

En conclusión, se propone el desarrollo de programas de concienciación, principalmente en chicos, sobre lo que supone el acoso escolar, causas/consecuencias e intervención. Además de una mayor formación a padres dentro de las escuelas, habilidades de comunicación, negociación y establecimiento de límites que faciliten una mejor convivencia (Martínez, Pérez y Álvarez, 2007). Es necesario que entiendan la importancia de evitar tomar actitudes pasivas ante el acoso (Lovegrove et al., 2013), actuando como modelos adecuados a seguir. Por otra parte, las principales limitaciones de este estudio, tienen que ver fundamentalmente con el tamaño muestral y la procedencia de los participantes, lo cual limita la generalización de las conclusiones y hace recomendable tomar las implicaciones de la investigación con la debida cautela.

Fecha de recepción del original: 2 de diciembre de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 16 de septiembre de 2014

## REFERENCIAS

- Blanchard, M. y Muzás, E. (2007). *Acoso escolar. Desarrollo prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Narcea.
- Brando, M., Valera, J.M. y Zárate, Y. (2008). Estilos de apego y agresividad en adolescentes. *Revista de psicología: Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela* [online], 27(1), 16-42.



- Castro, J. (2011). Acoso Escolar. *Revista de neuro-psiquiatría*, 74, 242-249.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Cerezo, F. (2011). *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Programas dirigidos a la familia. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 215-239). Barcelona: Ariel.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Erginoz, E., Alikasifoglu, M., Ercan, O., Uysal, O., Alp, Z., Ocak, S. et al. (2013). The role of parental, school, and peer factors in adolescent bullying involvement: Results from the Turkish HBSC 2005/2006 study. *Asia Pacific Public Health*, 27(2), 591-603. doi: 10.1177/1010539512473144.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Fernández, J. M., Aguilar, J. M., Álvarez, J., Pérez-Gallardo, E. R. y Salguero, D. (2013). Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 131-138.
- Gallego, J. (2007). *Educación en la adolescencia*. Madrid: Paraninfo.
- Galloway, D. y Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? En P. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in school. How successful can interventions be?* (pp. 37-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, J. y Orellana M. C. (2008). Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar, el papel del género y el currículo escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 41-55.
- García-Longoria, M. P. (2000). *El Procedimiento metodológico en trabajo social*. Murcia: José M<sup>a</sup> Carbonell Arias.
- Georgiou, S. N. y Stavrinides, P. (2012). Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology of Education*, 16, 165-179. doi: 10.1007/s11218-012-9209-z
- Gil-Flores, J. y Perera, V. H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*. Sevilla: Kronos.

- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2014) Parenting styles and bullying involvement. *Culture and Education*, 26(1), 132-158.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviours among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 711-722.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. , Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Jimenez, I., Murgui, S., Estevez, E. y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 473-485.
- Larioja.org (2011, 23 de junio). El Observatorio de la violencia escolar registra 21 intervenciones durante el curso 2010-2011 [nota de prensa]. *Prensa y Comunicación*. Extraído de <http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=502068&IdDoc=627430>
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child abuse & neglect*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- López-Hernández, L. y Ramírez, A. (2013). El acoso escolar en La Rioja. Necesidad de formación para reducir su incidencia. *Revista Berceo: Monográfico de educación*, 165, 183-202.
- López-Hernández, L. (2013). Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 2-13
- Lovegrove, P.J., Bellmore, A. D., Greif-Green, J., Jens, K. y Ostrov, J. M. (2013). “My voice is not going to be silent”: What can parents do about children’s bullying? *Journal of School Violence*, 12, 253-267. doi: 10.1080/15388220.2013.790070.
- Maganto, J. M., y Bartau, I. (2004). *Programa COFAMI. Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, R. A., Pérez, M. H., y Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Matalinares, M. L., Sotelo, L., Sotelo, N., Arenas, C., Díaz, G. y Pareja, C. (2009). Juicio moral y valores interpersonales en estudiantes de secundaria de las ciudades de Lima y Jauja. *Revista IIPSI*, 12, 115-132.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M. I., Espada, J. P., Carballo, J. L. y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica*, 31, 187-195.

- Medina, A. (2006). *Cuestionario sobre acoso escolar*. Jornadas universitarias sobre acoso escolar; propuestas educativas para su solución. Madrid, del 21 al 22 de junio de 2006. Extraído el 28 de septiembre de 2007, de <http://www.uned.es/jutedu>.
- Meyaro, M. M. (2013). *Acoso Escolar: guía para padres y madres*. Madrid: CEAPA
- Moral, M.,V. y Ovejero, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health*, 3(2), 149-160.
- Nikiforou, M., Georgiou, S. N. y Stavrinides, P. (2013). Attachment to parents and peers as a parameter of bullying and victimization. *Journal of criminology*. doi: <http://dx.doi.org/10.1155/2013/484871>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134.
- Ortega, R y Mora-Merchán, J. (2005): *Conflictividad y violencia en la escuela*. Madrid: Díada.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica - CIDE.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* (pp. 299-319). Madrid: Alianza.
- Pérez, M. C. y Gázquez J. J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos M. J. y Varela, R. (2011). Victimización Escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Rodrigo, M. J., Maíquez, M. L. y Martín, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Madrid: FEMP.
- Rodrigues, S. M. (2009). Perspectivas de formación de los profesionales de educación para la promoción del bienestar en los contextos educativos. *Exedra*, 2, 105-128.
- Sáez, T., Calvo, J., Fernández, F. y Silván, A. (2005). *Acoso escolar en los centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja*. Logroño: Servicio de inspección técnica de la comunidad autónoma de La Rioja.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en *bullying*. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.

- Shetgiri, R., Lin, H. y Flores, G. (2013). Trends in risk and protective factors for child bullying perpetration in the United States. *Child psychiatry and human development*, 44, 89-104. doi: 10.1007/s10578-012-0312-3
- Smith, P. K. (2006). Factores de riesgo familiares. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 135-157). Barcelona: Ariel.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar, cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- Teruel-Romero, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Valléz-Arándiga, A. (2013). Propuestas emocionales para la convivencia escolar: El Programa Piece. En J. C. Carozzo (Comp.), *Bullying. Opiniones reunidas* (pp. 33-70). Lima: Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R.E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- Voors, W. (2005). *Bullying: el acoso escolar*. Barcelona: Oniro.