

**LAS PAUTAS DE CRIANZA Y LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO
EXPLICATIVO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS
DE LOS MUNICIPIOS DE CHACHAGÜI Y PASTO**

MÓNICA DEL ROSARIO BENAVIDES DÍAZ

GLADYS PATRICIA ORTIZ ZAMORA

MARÍA ALEJANDRA RUANO LEYTÓN

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SAN JUAN DE PASTO

2021

**LAS PAUTAS DE CRIANZA Y LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO
EXPLICATIVO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS DE
LOS MUNICIPIOS DE CHACHAGÜI Y PASTO**

MÓNICA DEL ROSARIO BENAVIDES DÍAZ

GLADYS PATRICIA ORTIZ ZAMORA

MARÍA ALEJANDRA RUANO LEYTÓN

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Magister en Educación.**

Asesor.

Ps. Mauricio Herrera Mg. Ph.D

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO**

2021

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN:

Fecha de sustentación. 10-May-2021

Puntaje. 88 puntos

Mg. Christian Alexander Zambrano Guerrero

Firma del Presidente del Jurado

Mg. Graciela Salas Enríquez.

Firma del Jurado

PhD. Gabriela Hernández Vega

Firma del Jurado

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Nariño y a los docentes del programa de la Maestría en Educación por impartir sus conocimientos y aportar a nuestra formación profesional y personal.

Nuestros más sinceros agradecimientos al presidente de este trabajo Mauricio Herrera López Ph.D; por compartir sus valiosos conocimientos, por la dedicación, apoyo incondicional y por la confianza brindada en todo este proceso,

A nuestros, familiares y a todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron a la culminación de este trabajo

Mil gracias

RESUMEN

La familia y la escuela contribuyen a la formación de los seres humanos y los elevan a la categoría de personas. El hogar como primera institución socializadora gesta procesos de desarrollo como: la expresión emocional, la personalidad y patrones de conducta; aportando a la seguridad y firmeza del ser humano. Mientras que la escuela tiene como misión trasmitir conocimientos científicos que facilitan a los sujetos interactuar con el mundo exterior generando dinámicas de aprendizaje y espacios de reflexión sobre la necesidad de concientizar a sus miembros de la importancia de la educación.

La violencia escolar y los estilos de crianza son un fenómeno de estudio necesario que se derivan de la situación evolutiva de los protagonistas, de sus condiciones de vida y de sus perspectivas futuras. Sin embargo, es justo no eludir el análisis desde el plano concreto donde la violencia tiene lugar en el ámbito de la convivencia diaria de sus actores, en el tipo de relaciones afectivas que se da en la actividad familiar, escolar y en los sistemas de poder y comunicación.

Aunque son multidimensionales los factores que afectan el desarrollo de los adolescentes, es importante resaltar la influencia de la familia y con ello los estilos de crianza que se ejercen al interior de este núcleo, para convivir sanamente bajo normas explícitas permitiendo conseguir lo mejor de cada persona, con el fin optimizar las relaciones sociales, específicamente en el entorno escolar.

Palabras clave: Violencia escolar, Estilos de crianza, Familia, Escuela.

ABSTRACT

The family and the school contribute to the formation of human beings and elevate them to the category of persons. The home as the first socializing institution gestates development processes such as: emotional expression, personality and behavior patterns; contributing to the security and firmness of the human being. While the school's mission is to transmit scientific knowledge that makes it easier for subjects to interact with the outside world, generating learning dynamics and spaces for reflection on the need to make its members aware of the importance of education.

School violence and parenting styles are a necessary study phenomenon that derives from the evolutionary situation of the protagonists, their living conditions and their future prospects. However, it is fair not to avoid the analysis from the concrete plane where violence takes place in the sphere of the daily coexistence of its actors, in the type of affective relationships that occurs in family and school activities and in power systems and communication.

Although the factors that affect the development of adolescents are multidimensional, it is important to highlight the influence of the family and with it the parenting styles that are exercised within this nucleus, to live together healthily under explicit norms allowing to get the best of each person, in order to optimize social relationships, specifically in the school environment.

Keywords: School violence, parenting styles, family, school.

CONTENIDO

	pág.
PRESENTACIÓN.....	17
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	19
1.1 Descripción del problema de investigación	19
2. OBJETIVOS	23
2.1 Objetivo general	23
2.2 Objetivos específicos.....	23
3. HIPÓTESIS.....	24
3.1 Hipótesis 0 (nula)	24
3.2 Hipótesis 1 (de trabajo)	24
4. JUSTIFICACIÓN	25
5. REFERENTES DE INVESTIGACIÓN	28
5.1 Antecedentes	28
5.2 Marco contextual.....	32
5.2.1 Microcontexto.....	32
5.2.1.1 Institución Educativa Municipal Pedagógico.	33
5.2.1.2 Colegio la Inmaculada.	34
5.2.1.3 Colegio Sagrados Corazones de Jesús y María del Municipio de Chachagüí	35
5.3 Referente teórico-conceptual.....	36
5.3.1 Pautas de crianza.	36
5.3.2 Entorno familiar.....	38
5.3.3 Sistemas del modelo ecológico.....	38

5.3.4 Estilos de crianza parentales.....	39
5.3.5 Violencia relacional en la escuela.	42
5.3.6 Violencia física	42
5.3.7 Violencia verbal.....	42
5.3.8 Violencia psicológica.	43
6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	45
6.1 Paradigma de investigación.....	45
6.2 Enfoque de investigación	45
6.3 Tipo de investigación	46
6.4 Población general	48
6.5 Muestra.....	48
6.6 Instrumentos	49
6.7 Análisis de datos.....	50
6.8 Aspectos éticos.....	53
6.8.1 Consentimiento informado.....	53
6.8.2 Asentimiento.....	53
6.8.3 Declaración de helsinki.	53
7. Resultados	55
7.1 Informe de la prueba piloto del Cuestionario inventario de Pautas de Crianza (IPC)	55
7.2 Análisis de normalidad multivariante.	56
7.3 Evidencia de validez de contenido.....	56
7.4 Análisis de fiabilidad.....	58
7.4.1 Consistencia interna.....	58

7.5 Análisis descriptivo	59
7.5.1 Aspectos sociodemográficos.	60
7.5.2 Análisis descriptivo del cuestionario Inventario de Pautas de Crianza.	79
7.5.3 Análisis descriptivo del Cuestionario Violencia Escolar (EBIP-Q).	123
7.5.4 Prevalencia del rol de agresor y victimización en violencia escolar.	143
7.5.5 Prevalencia de roles por género.....	144
7.6 Análisis de diferencias significativas y asociación de variables.	144
7.7 Evidencias de validez de constructo.....	145
7.7.1 Análisis factorial exploratorio AFE.....	145
7.7.2 Análisis factorial confirmatorio AFC.	147
7.7.3 Influencias y efectos de las pautas de crianza sobre la violencia escolar: análisis multivariante a través de modelos de ecuaciones estructurales “SEM”.....	149
8. Análisis y discusión	152
8.1 Caracterización de las pautas de Crianza (Primer objetivo específico).	153
8.2 Influencia de las pautas de crianza frente a la violencia escolar (Segundo objetivo específico).	158
8.3 Ejes y lineamientos para la prevención de la violencia escolar	163
CONCLUSIONES	170
RECOMENDACIONES.....	173
CRONOGRAMA.....	175
REFERENCIAS.....	176

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Estructuras del modelo ecológico.....	39
Tabla 2. Estilos Parentales.....	40
Tabla 3. Dimensiones Básicas	41
Tabla 4. Población	48
Tabla 5. Muestreo Probabilístico.....	49
Tabla 6. V-Aiken para claridad, pertinencia y relevancia del IPC.	56
Tabla 7. Valores de consistencia interna de las medida de las pautas de crianza.....	58
Tabla 8. Valores de consistencia interna de las medida de violencia escolar.....	59
Tabla 9. Resultados de las escalas.....	59
Tabla 10. Rol agresión.....	143
Tabla 11. Rol Victimización.....	143
Tabla 12. Rol Mixto (agresor-victimizado).....	144
Tabla 13. Prevalencias de roles por género.	144
Tabla 14. Análisis Factorial Exploratorio del Inventario de Pautas de Crianza (IPC).	146

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Ciclo empírico analítico de la investigación científica.....	46
Figura 2. Pregunta 1	60
Figura 3. Pregunta 2.....	61
Figura 4. Pregunta 3.....	62
Figura 5. Pregunta 4.....	63
Figura 6. Pregunta 5	64
Figura 7. Pregunta 6.....	65
Figura 8. Pregunta 7	66
Figura 9. Pregunta 8.....	67
Figura 10. Pregunta 9.....	68
Figura 11. Pregunta 10.....	69
Figura 12. Pregunta 11	70
Figura 13. Pregunta 12.....	71
Figura 14. Pregunta 13	72
Figura 15. Pregunta 14.....	73
Figura 16. Pregunta 15.....	74
Figura 17. Pregunta 16.....	75
Figura 18. Pregunta 17	76
Figura 19. Pregunta 18.....	77
Figura 20. Pregunta 19	78
Figura 21. Ítem 1	79

Figura 22. Ítem 2.....	80
Figura 23. Ítem 3.....	82
Figura 24. Ítem 4.....	83
Figura 25. Ítem 5.....	85
Figura 26. Ítem 6.....	86
Figura 27. Ítem 7.....	88
Figura 28. Ítem 8.....	89
Figura 29. Ítem 9.....	90
Figura 30. Ítem 10.....	92
Figura 31. Ítem 11.....	93
Figura 32. Ítem 12.....	95
Figura 33. Ítem 13.....	96
Figura 34. Ítem 14.....	98
Figura 35. Ítem 15.....	99
Figura 36. Ítem 16.....	101
Figura 37. Ítem 17.....	102
Figura 38. Ítem 18.....	103
Figura 39. Ítem 19.....	104
Figura 40. Ítem 20.....	106
Figura 41. Ítem 21.....	107
Figura 42. Ítem 22.....	108
Figura 43. Ítem 23.....	110
Figura 44. Ítem 24.....	111

Figura 45. Ítem 25.....	112
Figura 46. Ítem 26.....	114
Figura 47. Ítem 27.....	115
Figura 48. Ítem 28.....	116
Figura 49. Ítem 29.....	118
Figura 50. Ítem 30.....	119
Figura 51. Ítem 31.....	121
Figura 52. Ítem 32.....	122
Figura 53. Ítem 1.....	123
Figura 54. Ítem 2.....	125
Figura 55. Ítem 3.....	126
Figura 56. Ítem 4.....	128
Figura 57. Ítem 5.....	129
Figura 58. Ítem 6.....	131
Figura 59. Ítem 7.....	132
Figura 60. Ítem 8.....	134
Figura 61. Ítem 9.....	135
Figura 62. Ítem 10.....	136
Figura 63. Ítem 11.....	138
Figura 64. Ítem 12.....	139
Figura 65. Ítem 13.....	140
Figura 66. Ítem 14.....	142

Figura 67. CFA Inventario de Pautas de Crianza – IPC. (DEMO = democrático; AUTO = autoritario; NEGLI= negligente; PERM= permisivo) (*p≤ .05)..... 148

Figura 68. Modelo SEM. Pautas de crianza sobre/hacia roles de violencia escolar..... 150

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Consentimiento informado	184
Anexo B. Asentimiento informado	185
Anexo C. Cuestionario -EBIPQ	186
Anexo D. Cuestionario de Inventario de Pautas de Crianza	188

PRESENTACIÓN

La presente investigación se suscribe en la línea de educación y pedagogía. Es una experiencia pionera en la región, de acuerdo a los antecedentes revisados, que intenta analizar la influencia de las pautas de crianza y la violencia escolar desde un paradigma cuantitativo, bajo una mirada empírica-analítica. Este esfuerzo representa un primer avance importante, no solo para el cuerpo teórico-científico sobre los temas, sino también para intentar comprender la importancia de estas dos variables en el contexto escolar sur colombiano.

El proyecto aportará importantes análisis y reflexiones sobre la convivencia escolar y la dinámica familiar, con el fin de orientar la puesta en marcha de algunas estrategias que pueden servir para fortalecer el papel de la familia en el desarrollo de los procesos educativos en el ámbito escolar. Abordar a profundidad el estudio de las pautas de crianza y la violencia escolar, permitirá al grupo de investigación proponer algunos lineamientos para que sean luego implementados en proyectos que permitan fortalecer la conexión entre la familia y la escuela, en la búsqueda de alternativas viables para una mejor calidad educativa.

El aporte en el ámbito escolar se sustenta en el esfuerzo de tratar de entender la dinámica familiar y su impacto en los procesos de formación, de enseñanza y aprendizaje; esfuerzo que abrirá una línea de análisis que integra el escenario de la familia, con la convivencia pacífica en la escuela. Intentar aportar a la configuración de la familia como comunidad protectora y mediadora en la prevención de la violencia escolar, es un valor agregado de este estudio; esto será posible si se develan algunos mecanismos, que a través de las diferentes dinámicas de pautas de crianza, podrían ayudar a mitigar o prevenir conductas violentas en los adolescentes. Evidentemente este esfuerzo aportará importantes análisis para mejorar los procesos educativos.

A la escuela no solamente se va a aprender saber y ciencia, se va a aprender a convivir y a

“ser personas”, a desarrollarnos como seres humanos sociales y moralmente éticos comprometidos con la sociedad en la que vivimos. La planificación y el diseño de nuestras prácticas educativas deben tener siempre este objetivo básico como referente; y es precisamente este cometido, el que convierte a la educación en el elemento clave para el desarrollo de las comunidades y de ciudadanos dispuestos a poner lo mejor de sí mismos, para construir el mundo en el que quieren vivir (Ortega, 2005). Las pautas de crianza, pueden ayudar en este propósito de construir mejores escenarios de convivencia en la escuela, para poder desplegar todas nuestras potencialidades y capacidades socio-emocionales, que nos lleven a desarrollar mejores y óptimos procesos formativos y educativos.

En el contexto escolarizado, los sentimientos, las emociones y, en gran medida, los valores, no siempre han sido materia de atención y trabajo escolar, y en muchas ocasiones no son considerados en los procesos de implementación de los currículos y de normas institucionales; por esta razón, es posible afirmar que si no se restituye el valor de estas habilidades, y no se aprovecha el verdadero potencial socio-emocional de los adolescentes y padres, en favor de una mejor convivencia, por omisión, estaríamos atentando contra los derechos y dignidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, es oportuno atender el llamado que al respecto hace Diana Baumrind (1971), cuando sostiene que el estilo de relación socio-afectiva de adolescentes y padres, se asocia con el despliegue de características socio-emocionales de los niños y niñas en la escuela, y en conjunto con otras variables, pueden ser el origen de algunas dinámicas que perpetúan la violencia escolar (Contreras, 2014).

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema de investigación

“La familia y las pautas de crianza facilitan el desarrollo de habilidades sociales y conductas prosociales en la infancia, por lo cual es importante brindar sensibilización y orientación” (Cuervo, 2010, p.116).

La familia tiene un papel protagónico en la formación integral de sus hijos donde se establecen variadas interacciones, además de satisfacer sus necesidades inmediatas que van determinando la manera de ver el mundo. En el hogar se inicia la estructuración de la personalidad, se adquieren hábitos con respecto al aprendizaje, a la educación y al trabajo, se aprende a convivir con otros, se socializan normas, valores, autocontrol, la responsabilidad, el desarrollo social, el equilibrio emocional y la autonomía. Considerando los planteamientos de Bellido y Villegas (1992) “La familia es el ámbito en que se inicia el proceso de socialización que va condicionar de forma radical las conductas y comportamientos del menor” (p.2).

La escuela y los padres de familia tienen una estrecha relación con el aprendizaje y el desarrollo emocional de los estudiantes, entonces involucrar a adultos significativos en una educación de calidad donde se aprovechen tiempos, actividades e iniciativas permitirá minimizar algunas conductas agresivas que se generan al interior de las aulas. Dicho planteamiento se sustenta con los aportes de Casera, Fullana y Torrubia *et al.*, (2002), donde se menciona que las diferentes prácticas implementadas por los padres afectan directamente el comportamiento de los niños, ya sea de manera positiva o negativa.

En la actualidad, la mayoría de los padres educan sin límites y respeto a sus hijos y de aquí viene una de las dicotomías entre la escuela y la familia, cuando las familias delegan la totalidad de la educación de sus hijos en los maestros. García (1984). Esta separación se podría manifestar

como violencia escolar, considerada una forma de agresión muy común, que ocasiona daño entre los escolares con un alto impacto socioeducativo, motivo de preocupación tanto para las instituciones educativas como para los padres de familia, acarreando serias consecuencias en las relaciones interpersonales que mantienen los niños y adolescentes. Su incidencia se ve influenciada por diferentes factores de riesgo que aumentan la probabilidad de que los jóvenes presenten conductas agresivas: el contexto violento, las características individuales y el rol que cumplen los padres en la educación de los niños a través de sus diferentes prácticas de crianza, según Aguirre (2002) y Baumrind (1973).

Años atrás, el tema de violencia escolar se asumía como parte del desarrollo normal del individuo sin generar daño alguno para los involucrados. Hoy se sabe que es un fenómeno de gran preocupación a nivel mundial que afecta al agresor, a la víctima y al espectador convirtiéndose en una forma de violencia verbal, física y psicológica muy preocupante en todos los ámbitos que se generan al interior de las instituciones educativas e incluso fuera de ellas. Ante esta preocupante situación el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013), Colombia promulgó la Ley 1620 de marzo 15 del 2013, la cual crea un Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar; en la que propone una Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.

En busca de explicar las causales de algunos comportamientos violentos de los estudiantes sobre todo adolescentes, debemos considerar que esta etapa del ciclo de vida es crucial, es un período de transición de la infancia a la vida adulta, caracterizada por grandes descubrimientos, el adolescente está expuesto a condiciones de vulnerabilidad, así como a situaciones de violencia, tanto en la condición de víctima como de agresor. (Vieira, Oliveira, Santana, Nunes, &

Souza, 2009).

Precisamente la población motivo de estudio presenta ciertas tendencias a conductas agresivas en los adolescentes escolarizados. Esta investigación demostrará la relación existente entre las pautas de crianza y la violencia escolar en los jóvenes de secundaria de la Institución Educativa Municipal Pedagógico, el Colegio la Inmaculada del municipio de Pasto y la Institución Educativa Sagrados Corazones de Jesús y María del municipio de Chachagüi. Las instituciones se ubican en el sector urbano y rural, además son de carácter privado y público pertenecientes a estratos socio-económicos bajos. Estas Instituciones se focalizaron por ser escenarios laborales de dos de las investigadoras y por el aval de las directivas de cada Institución ya que tienen la necesidad de ser indagadas.

Se debe resaltar que los adolescentes escolarizados son fácilmente influenciados directa o indirectamente por los adelantos tecnológicos, las tendencias de la moda e incluso la cultura del entorno, etc. A fin de contribuir a enriquecer trabajos de intervención pedagógica posteriores y permitir vislumbrar escenarios más constructivos de integración y crecimiento personal.

Esta investigación se realizará desde un paradigma cuantitativo: ya que acude a la recolección y el análisis de datos para dar respuestas a una hipótesis investigativa que surge de un diagnóstico minucioso y de la confrontación de datos precisos mediante una muestra probabilística de 466 estudiantes, donde subyace una problemática específica: la relación entre las pautas de crianza y la violencia escolar.

Se debe resaltar que las pautas de crianza se relacionan con la praxis y las estrategias que los padres de familia adoptan en la crianza de sus hijos, y los estilos se relacionan con la parte afectiva, comunicativa y emocional de padres a hijos. Como resultado en este estudio estos dos elementos forman una sinergia y una relación integral.

Formulación del Problema de Investigación.

¿Qué influencia tienen las pautas de crianza sobre las manifestaciones de violencia escolar en una muestra de adolescentes escolarizados de los municipios de Chachagüi y Pasto?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Analizar la influencia entre las pautas de crianza sobre los roles de violencia escolar en una muestra de adolescentes escolarizados en los municipios de Chachagüí y Pasto.

2.2 Objetivos específicos

Caracterizar las pautas de crianza que utilizan los padres de familia en una muestra de estudiantes adolescentes escolarizados de los municipios de Chachagüí y Pasto.

Identificar la influencia de las pautas de crianza autoritario, democrático, negligente y permisivo sobre los roles de víctima y agresor de violencia escolar.

Establecer algunos lineamientos para la prevención de la violencia escolar a partir del análisis de las pautas de crianza por parte de los padres de familia.

3. HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis 0 (nula)

Las pautas de crianza NO influirán en los roles de víctima y agresor de la violencia escolar.

3.2 Hipótesis 1 (de trabajo)

Las pautas de crianza influirán en los roles de víctima y agresor de la violencia escolar.

4. JUSTIFICACIÓN

Como fenómeno histórico, la violencia se ha hecho presente siempre en el ámbito social y la escuela no ha sido la excepción. La violencia relacional en la escuela puede ser de tipo físico, verbal y relacional (Cano-Echeverri & Vargas-González, 2018), pudiendo presentarse de manera directa, indirecta (ej: daño a pertenencias, inventar rumores) o simultánea (García & Ascensio, 2015) provocando, entre muchas consecuencias negativas, dificultades en el aprendizaje y la socialización, ausentismo escolar y deserción, bajo rendimiento escolar, problemas para desarrollar habilidades sociales, consumo de sustancias psicoactivas, trastorno depresivo, estrés, ansiedad, trastorno de conducta alimentaria y suicidio (Aguirre-Flórez et al., 2015; Buendía et al., 2016; Dervishi, Lala, & Ibrahim, 2019; Gutiérrez, 2018).

Por su parte la familia y la escuela son los contextos sociales llamados a contribuir a la formación integral de los seres humanos y los elevan a la categoría de personas. El hogar como primera institución socializadora gesta procesos de desarrollo como: la expresión emocional, la personalidad y patrones de conducta, aportando así a la seguridad y firmeza del ser humano, a su vez cada experiencia de aprendizaje que toma el niño va creciendo de acuerdo a las pautas de crianza que adopten los padres en la educación de sus hijos. Mientras que la escuela tiene como misión trasmisir conocimientos científicos y saberes que facilitan a los sujetos interactuar con el mundo exterior, generando dinámicas de aprendizaje y espacios de reflexión sobre la necesidad de concientizar a sus miembros de la importancia de la educación.

La violencia escolar y los malos tratos entre estudiantes es un fenómeno que necesita ser abordado desde diferentes miradas de estudio, no obstante, estas deben contemplar múltiples factores relacionados con su edad, su desarrollo cognitivo, su historia evolutiva y sus condiciones de vida en los contexto socio económicos y culturales en los cuales se desarrollan.

Es decir, se requiere proponer análisis desde el plano concreto donde la violencia escolar tiene lugar, el ámbito de la convivencia diaria de sus actores, tratando de explorar algunas condiciones que la determinan, en este caso, desde los diferentes tipos de relaciones afectivas y filiales que se dan en la contexto familiar, dónde se configuran algunos sistemas de poder y de comunicación que luego se despliegan en las diferentes relaciones interpersonales. La vida escolar tiene variados matices que se producen en el entramado de un micro y un macro contexto cultural de relaciones interpersonales, en la que se incluye, con más frecuencia de la que suponemos, la insolidaridad, la competitividad, la rivalidad y, a veces, el abuso de los más fuertes socialmente hacia los más débiles (Fernández, 1998 pp.27).

Por ende, es oportuno investigar la forma en que se implementan los mecanismos de escucha y comunicación asertiva y que pueden propiciar un ambiente de confianza en busca de mejorar los vínculos afectivos a través del diálogo, tarea difícil para los padres, acostumbrados muchas veces a adoptar posturas autoritarias, permisivas y negligentes frente a la formación de sus hijos.

La presente investigación surge por el interés de indagar la relación existente entre las pautas de crianza y las manifestaciones de violencia escolar en una muestra de adolescentes escolarizados de los municipios de Chachagüi y Pasto, puesto que son contextos donde se han evidenciado algunos casos de convivencia escolar inadecuadas y problemas en el aprendizaje; más frecuentemente al iniciar la básica secundaria, situaciones reportadas en la evaluación institucional de cada uno de los colegios objeto de estudio; además no se puede dejar de lado la baja participación de los padres de familia en el manejo de estos procesos por diferentes causas y es de considerar que son instituciones ancladas a estratos sociales muy sensibles, de bajos recursos. Las instituciones educativas dentro de sus procesos estratégicos intentan apoyarse en los padres de familia para dar respuestas a diferentes problemas académicos como por ejemplo la

deserción escolar, pérdidas del año escolar e inasistencia; factores asociados muchas veces a problemas de comportamiento que se relacionan con la agresividad física, verbal, psicológica o social y que no encuentran mayores respuestas de atención y solución. Esta investigación pretende inicialmente reconocer las pautas de crianza más implementados por los padres de los estudiantes, pues es necesario caracterizar las prácticas de formación y educación en la familia, para luego vincular de mejor manera el papel de los padres en los procesos formativos en la escuela, a partir de una política institucional. Este proceso permitirá avanzar en un análisis más explicativo, que ayudará a reconocer su importancia en la escuela y desde allí intentar la implementación de algunas propuestas psico-educativas y pedagógicas, que abarquen las dimensiones del desarrollo del ser humano primando la función socializadora de los padres sobre los adolescentes.

El impacto investigativo plantea un nuevo camino hacia una pedagogía integral, más humana, invitando a las partes involucradas a construir sociedad desde la conciencia de los problemas sociales que se viven a diario y que afectan de manera directa e indirecta a las aulas de clase.

Además, se hace necesario resaltar que no existen suficientes investigaciones en el contexto educativo de la región, (especialmente desde este enfoque investigativo), en donde se indague, analice y aproveche el papel de la familia en los procesos de convivencia de la escuela, entendida ésta última, como un escenario o un microsistema de reproducción dinámica de la vida de los seres humanos a pequeña escala, que permite luego la práctica de una más amplia convivencia, fuera de ella. Al respecto Fernández (1998) afirma que: “Las escuelas son un cumulo de interrelaciones, de personas viviendo en un edificio y compartiendo experiencias, tiempo y esfuerzo”.

5. REFERENTES DE INVESTIGACIÓN

5.1 Antecedentes

López & Ramírez (2015) Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de la Rioja (España) El acoso escolar es un mecanismo relacional y dinámico entre alumnos, entendido como una subcategoría de la agresión y de la violencia, aunque algo más y distinta de la conducta agresiva (Ortega, 2008) y considerándose una manifestación de violencia dentro de la escuela (Del Rey y Ortega, 2007).

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

Un funcionamiento familiar escaso en afecto y cariño, unido a la incomunicación dentro de la familia, son los principales factores de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en los alumnos adolescentes (Lila, Musitu y Buelga 2006; Estévez *et al.*, 2007).

Santander (2016) Estilos Parentales y su Relación con el Acoso Escolar en Alumnos del 5to y 6to grado del nivel primario de la Institución Educativa Adventista Túpac Amaru, Juliaca, Puno. El estudio tiene el objetivo de determinar la relación entre los estilos de socialización parental y el acoso escolar, en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Adventista “Túpac Amaru”, Juliaca.

Según el estudio Parke y Collmer (1975) y Wolfe (1987) existen procesos psicológicos que condicionan las interacciones entre padres e hijos y median entre las variables individuales y los factores sociales. De acuerdo con esos autores, entre los déficits más significativos en los cuidadores destacan los siguientes: escasas habilidades para el manejo del estrés y para el

cuidado de los niños, insuficiente conocimiento de las etapas evolutivas de un niño, atribuciones y expectativas inadecuadas de la conducta infantil, pobre comprensión de las formas apropiadas de manifestar afecto, mayores tasas de activación fisiológica, escasas habilidades para el manejo de los conflictos maritales y conocimiento escaso de métodos alternativos de disciplina.

Por ello surgen problemáticas que se convierten en fenómenos sociales; por ejemplo, el acoso escolar o bullying, conocido fenómeno específico y caracterizado por el maltrato, la intimidación y amenaza que sucede entre escolares de ambos sexos y edades.

Sllim Tirado (2017), La Familia, un elemento psicológico causal de la violencia escolar, Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa (2017). En el siguiente artículo la familia se considera como el lugar de la formación de la identidad y de la protección del niño, donde crecemos y nos cuidan hasta que aprendemos a valernos por sí mismos; sin embargo, lo cierto es que la familia es fuente de muchos conflictos por la influencia de la cultura, creencias y/o valores, dependiendo del origen de cada familia.

“Según la investigación de Horn (2000), un niño que es testigo de violencia doméstica en su hogar tiene 15 veces más posibilidades de convertirse en una víctima o agresor”. (Horn, citado en Mendoza, 2011, p. 16).

Indiscutiblemente, la familia juega un papel determinante en el desarrollo de la violencia escolar, porque es ahí donde se originan los conflictos y el niño los refleja con su comportamiento en la escuela; por tanto, si se pretende trabajar en pro de la prevención de la violencia escolar es necesario hacer partícipe no sólo a los niños sino también a los padres de familia. *Ángela Cuervo Martínez. Pautas de crianza y desarrollo socio afectivo en la infancia (2009).*

Este artículo presenta una revisión y hace unas reflexiones sobre la relación entre pautas,

estilos de crianza y el desarrollo socio afectivo durante la infancia, a partir de los aportes de investigaciones realizadas sobre el tema, asumiendo que la salud mental de los padres, las pautas de crianza y el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas están muy relacionados, y que cambian según la multi-dimensionalidad de variables evolutivas y contextuales.

Finalmente, se considera la importancia de la familia para facilitar el desarrollo de conductas pro social y la autorregulación emocional y para la prevención de problemas de salud mental en la infancia como depresión, agresividad, baja autoestima y ansiedad, entre otras.

Los cambios en la familia, en las interacciones y en las pautas de crianza pueden afectar los estilos parentales y el desarrollo socio afectivo en la infancia. Así, para Cabrera, Guevara & Barrera (2006) la red familiar se reorganiza y las relaciones se redefinen permanentemente; en las interacciones negativas en la familia pueden crearse desajustes psicológicos en los hijos, lo cual dependerá del grado de satisfacción que se tenga por ser padre.

De igual manera, los conflictos que enfrentan los padres diariamente y el estrés experimentado debido a funciones relacionadas con la crianza, pueden influir sobre las características de los hijos y su ajuste emocional.

García (2008) Revista Informe de Investigaciones Educativas, Vol. XXII, Nº 2, Número Especial, pág.321 - 344. ISSN: 1316-0648. Depósito Legal Pp. 198504DF11. El presente artículo tiene por objeto analizar la situación de las familias ante la violencia escolar, se exponen los lineamientos teóricos y metodológicos desde un modelo de investigación experimental, además es posible conocer y prevenir diferentes problemáticas de riesgo social, entre ellas la violencia desde las instituciones educativas, con la participación de padres de familia y jóvenes escolarizados (García 2008 pp. 321).

En síntesis, la discusión concluye que las familias provenientes de contextos violentos se

convierten en un factor de riesgo potencial, aquí se aprenden conductas violentas y se reproducen en el entorno escolar con sus pares u otros adultos. Además, las relaciones generadas entre padres, madres y estudiantes nacidos en hogares democráticos se caracterizan por estar ligadas a un modelo familiar donde se logra involucrar la vida cotidiana, sus relaciones más cercanas y su ambiente vital, llegando a una consolidación colectiva de comportamientos positivos que logren disminuir la violencia.

Sánchez A (2016) “Los estilos de crianza de las familias como estrategia de apoyo en el desempeño escolar de los estudiantes del ciclo II del I.E.D. Restrepo Millán Sede B”. La siguiente investigación tiene como objetivo orientar a los padres de familia sobre los estilos de crianza, a través de su caracterización, buscando mejorar los canales de comunicación con hijos adolescentes encaminada a la solución de conflictos, así como una comprensión dentro de la relación familiar (Sánchez 2016 pp. 7)

Existe una correlación significativa entre violencia escolar y las pautas de crianza específicamente en la pauta autoritaria; esto se cumple frente a la percepción de los niños, lo que implica la existencia de una base consistente y negativa por parte de la familia, al contar con la pauta autoritaria muy seguida de la permisiva afectando directamente a los hijos y a la vez sus implicaciones dentro del ámbito escolar, lo que se ve reflejado en el desempeño escolar.

Rodríguez, D. y Rodríguez, J. (2015). Violencia escolar y método PEACE. Revista Criterios, 22(1), 239-279. El presente artículo es el resultado de la revisión y análisis documental que permitió la construcción del marco teórico de la investigación titulada: Incidencia de los mecanismos institucionales frente a la violencia escolar en las instituciones educativas Normal Superior y colegio Filipense ‘Nuestra Señora de la Esperanza’ de la ciudad de Pasto.

Dicho marco teórico fue diseñado conforme las tres categorías que orientaron el proceso

investigativo: características de la violencia escolar, mecanismos institucionales frente a la violencia escolar y método PEACE para la mediación de conflictos, cada una con sus subcategorías.

Con la aplicación de nuevos modelos sociales positivos y solidarios, la colaboración entre familia y escuela, ambientes institucionales favorables, adultos dispuestos a ayudar, docentes comprometidos e involucrados con su quehacer pedagógico, entre muchos factores, es posible adaptar la educación a los actuales cambios que la sociedad vive y exige. Fernández (1999).

5.2 Marco contextual

5.2.1 Microcontexto.

La Institución Educativa Municipal Pedagógico, el Colegio la Inmaculada ubicados en el municipio de Pasto y la Institución Sagrados Corazones de Jesús y María ubicada en el municipio de Chachagüí son establecimientos de carácter oficial y privado que brindan servicios educativos en preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional con un promedio de 219 estudiantes distribuidos entre los grados de sexto a once.

Dentro de las principales problemáticas evidenciadas en estos dos contextos de la región se destacan las dificultades económicas, escaso acompañamiento de los adultos a los niños generado en mayor proporción por las extensas jornadas laborales, inadecuadas pautas de crianza y estilos educativos basados en el castigo físico y psicológico; también se presentan formas incorrectas de resolución de conflictos con presencia de eventos de violencia intrafamiliar, aspectos que redundan en el proceso educativo y convivencial de los estudiantes dentro del aula, evidenciándose en la mayoría de los casos un ausentismo de los padres ante los requerimientos de las instituciones educativas; además dificultades para llevar a cabo procesos preventivos y de atención eficaces ante situaciones de bajo rendimiento escolar.

Este contexto social y personal que converge en el escenario escolar de las instituciones objeto de estudio es de interés para develar y comprender los significados que son construidos en el entramado de dichas relaciones, pretendiendo vislumbrar el fenómeno de la violencia escolar y su relación con las pautas de crianza dejando abiertas las múltiples posibilidades de investigación que en torno a estas variables puedan surgir como aporte al estudio, comprensión, prevención y mitigación de la violencia escolar.

5.2.1.1 Institución Educativa Municipal Pedagógico.

Fue fundada el 27 de noviembre de 1956, mediante escritura pública No. 1907, en principio fue una Institución privada, cuyos dueños fueron educadores afiliados a la Cooperativa del Magisterio de Nariño y militares retirados; el nombre inicial de INSTITUTO PEDAGÓGICO MILITAR hacía referencia precisamente a sus dueños: profesores de la Cooperativa del Magisterio y militares retirados. La modalidad pedagógica se adoptó desde los primeros años de su fundación. Durante los años 1.960 y 1964, se graduaron las primeras promociones con título de “MAESTROS RURALES”, título que se otorgaba con 4 años de bachillerato. En los años siguientes desde 1964 el Colegio conservó la modalidad pedagógica hasta el 5 de julio de 1996 cuando entregó a la sociedad la última promoción de Bachilleres Pedagógicos.

Los militares en retiro, accionistas del Colegio, decidieron vender sus acciones a los padres de familia, y por ese cambio de propiedad, la comunidad educativa de aquel entonces, tomó la decisión de cambiar la razón social, el cambio fue autorizado mediante resolución No. 100 del 28 de junio de 1984, expedida por la Secretaría de Educación Departamental, esta resolución cambió la razón social del Colegio, para denominarse “INSTITUTO PEDAGÓGICO”, al suprimir la palabra “MILITAR”. Este nombre lo conservó el Colegio hasta el año 2003, en ese año con la aplicación de las políticas educativas de la Nación, la Alcaldía de Pasto, mediante

resolución No. 0344 del 26 de agosto de 2003, resolución No. 0357 del 3 de septiembre de 2004 y decreto No. 054 de septiembre 9 de 2004 conformó la INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL PEDAGÓGICO, integrada por la Sede Principal, y la Sede José Antonio Galán, denominación que se conserva hasta la actualidad.

La institución ofrece una educación formal en los niveles de Preescolar, Básica y Media caracterizada por la formación y desarrollo en el estudiante de sus potencialidades humanas, a través de la pedagogía activa, que le permitan ser agente de cambio en su entorno social y la continuidad en la educación superior.

5.2.1.2 Colegio la inmaculada.

Es una Institución privada, fundada en 1983, para prestar servicio educativo en los niveles de Transición, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica, en jornada de la mañana. Es una Institución que busca la Educación integral de la niñez y de la juventud.

En el Colegio la Inmaculada, trabaja un grupo humano joven, capacitado, disciplinado y eficiente que busca integrarse para lograr mejores resultados en el trabajo. Como el nombre del Colegio lo indica, ha tomado a María como su patrona y modelo, pues la Virgen María como educadora del Niño Jesús, es modelo de madre y de educadora. El colegio acoge a todos, mientras esté en capacidad de poder ejercer sobre ellos alguna acción educativa.

Busca proporcionar un ambiente adecuado para poder realizar con mayor éxito la labor educativa, busca la convivencia pacífica de todos los estamentos que conforman la comunidad educativa y trata de solucionar los problemas a través del dialogo.

Concede gran importancia a la formación y funcionamiento de grupos de trabajo y de acción como grupos deportivos, grupos de catequesis, de danza, de teatro, de escuelas de música, pintura, como medios de integración, de identificación con un grupo, y de expresión, como

medios para formar en la sociabilidad, la responsabilidad, la toma de decisiones.

Busca la actualización y superación de sus profesores, apoyándose en las innovaciones pedagógicas y buscando la reeducación de los padres de familia, con seminarios, conferencias y talleres.

5.2.1.3 Colegio Sagrados Corazones de Jesús y María del Municipio de Chachagüí

Se creó en el Municipio de Chachagüí el 10 de julio de 1992 como un Jardín Infantil para niños y niñas de 3 y 5 años, hijos e hijas de campesinos y gente humilde de la región.

La Institución Educativa se encuentra en el deber de emplear estrategias, técnicas y metodologías acordes a las circunstancias que induzcan al cambio, que den lugar al desarrollo de las capacidades, aptitudes, destrezas y de las múltiples inteligencias que permitan la formación de estudiantes con un desarrollo de tipo integral para que sean capaces de afrontar el futuro.

Con el transcurrir del tiempo y ante las necesidades de la región y sus habitantes se consideró ampliar la cobertura en todos los niveles educativos, incluyendo la básica primaria y secundaria, hasta el momento el colegio graduará la quinta promoción de Bachilleres de modalidad académica.

5.3 Referente teórico-conceptual

5.3.1 Pautas de crianza.

En un primer plano, la crianza (según autores como Myers, 1994; Aguirre, 2000; Aguirre & Duran, 2000; Sotomayor, 1999; Delgado, 1998), hace parte de las relaciones familiares y en ellas se resalta el papel que juegan los padres en la formación de sus hijos lo que implica diferentes procesos psicosociales. Una aproximación inicial indica que este fenómeno se sitúa en el campo de la interacción humana, esto es, en el marco de una relación interpersonal muy particular, caracterizada por el poder, el afecto y la influencia de la crianza, se desarrolla bajo un conjunto de acciones concatenadas, que se van desenvolviendo conforme pasa el tiempo.

En un segundo plano las pautas priman las representaciones sociales que para Durkheim tienen que ver con, "estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible y que se despliegan como formaciones discursivas más o menos autonomizadas, en el proceso de auto alteración de significaciones sociales". Beriain, (1990, pp. 27). En este sentido, se constituyen en portadoras de significaciones sociales, de interpretaciones, de formas de ver el mundo. Por otro, se constituyen en sistemas de códigos, valores, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la conciencia colectiva, la cual se rige de manera normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades del actuar social. Es decir, somos y actuamos de acuerdo a nuestras representaciones sociales.

Según la Unicef (2008), las pautas de crianza "están directamente, relacionadas con el proceso de socialización y de desarrollo humano, son el conjunto de acciones que los adultos de una cultura realizan para orientar el desarrollo de los más pequeños del grupo, los cuales obedecen a sistemas de creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento y tienen un carácter orientativo del desarrollo" (pp. 3)

La familia y las pautas de crianza adecuadas facilitan el desarrollo de habilidades sociales y de conductas prosociales en la infancia, por lo cual es importante brindar sensibilización y orientación. Mestre et al. (1999) destacan que el tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utilizan para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, son fundamentales para el crecimiento personal, la interiorización de valores, las habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver conflictos. (Citado en Cuervo 2010).

Cuando se escudriñan las pautas de crianza en los diversos momentos de la historia se comprende mejor al niño actual y los estilos educativos parentales. En muchos momentos de la historia de la humanidad prevaleció una actitud hostil hacia la infancia sin embargo a la vez no se dejó de ver la tendencia de proteger a los niños pequeños (Oberman, 2001).

Para (Bocanegra, 2007) las pautas de crianza se relacionan con la normativa que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos, normativa que es portadoras de significaciones sociales. “Cada cultura provee las pautas de crianza de sus niños” (pp. 2).

Parra (2002) define la pauta como:

... aquella que tiene que ver con el canon que dirige las acciones de los padres, con el orden normativo (patrones, normas, costumbres, expectativas) que define lo que el adulto (padres o cuidadores) piensa se debe hacer con los niños, y tiene, desde este punto de vista un anclaje cultural; es el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. A ello se añade la comprensión relacionada con la transmisión de valores, normas, usos y costumbres, por parte de un grupo social, en el proceso de socialización del niño, y pueden manifestarse abiertamente, en forma explícita o encontrarse implícitas en diferentes elementos del microsistema familiar como la vivienda, la distribución de espacios (pp. 1-7).

Con respecto a las pautas de crianza, la obediencia, los premios, las sanciones y la disciplina se constituyen en aspectos más importantes para los padres de familia, quienes emplean formas de sancionar distintas al castigo físico; solo acuden a él cuando el diálogo y el quitar beneficios no funcionan como ellos lo esperan (Chan, 2000; Solís, 2007; Rodríguez, 2008; González, 2009).

5.3.2 Entorno familiar.

Hablar sobre pautas de crianza y violencia escolar es un tema muy complejo, y para su estudio es recomendable abordar estas dos variables desde un modelo ecológico, porque permite el desarrollo moral, cognitivo y relacional del ser humano donde la familia es el eje fundamental que influye directamente con los diferentes contextos socializadores. “El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23). En el seno familiar, se forman vínculos afectivos profundos que favorecen la interiorización tanto de las normas sociales como de los juicios y emociones morales que forman parte de la identidad de los niños y adolescentes y que, por lo tanto, influyen en las relaciones que se establecen dentro de otros contextos socializadores, como el escolar (Berger & Luckmann, 2008).

Tomando como referencia el modelo ecológico de Bronfenbrenner, los seres humanos viven inmersos en un conjunto de sistemas de influencias sociales, culturales e históricas que pueden sufrir procesos de cambio.

5.3.3 Sistemas del modelo ecológico.

Bronfenbrenner crea una estructura dentro de la cual se permite exponer los sistemas y subsistemas que conforman el modelo ecológico del desarrollo humano. El ambiente ecológico, se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se definen de la siguiente manera.

Tabla 1.

Estructuras del modelo ecológico

Sistema	Características / Quienes hacen parte
Microsistema	Patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares. Ejemplo La familia, amigos, escuela. Iglesia.
Mesosistema	Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en que la persona en desarrollo participa activamente. Ejemplo colaboración familia-escuela.
Exosistema	Estructuras sociales formales e informales que influyen o delimitan lo que acontece en el microsistema familiar. Ejemplo la familia extensa, el trabajo, las asociaciones vecinales, los servicios sociales.
Macrosistema:	Formado por los valores culturales y étnicos, las creencias, las circunstancias sociales y los sucesos históricos acontecidos en la comunidad que pueden afectar a los demás sistemas.

Fuente: Bronfenbrenner, U. (1987).

El microsistema por excelencia como ya se ha mencionado es la familia; posteriormente, la escuela y el grupo de pares conformarán otros microsistemas relevantes para el desarrollo de la persona. Las relaciones que se cimentan en el sistema familiar servirán como base para las interacciones en los demás sistemas (Cyrulnik, 2004; Walsh, 2004).

Por lo anterior a través de la familia se adquieren los primeros modelos de comportamiento, que tienen una gran influencia en el resto de relaciones que se establecen con el entorno llegando a ser una pieza clave en la conducta de los adolescentes, ya que estos se encuentran en una constante evolución y dependen directamente de las pautas de crianza impartidas por los padres donde la autoridad en algunos casos está representada por la fuerza, acompañada de los malos tratos como forma de corrección o por un excesivo amparo protector generando actitudes permisivas.

5.3.4 Estilos de crianza parentales.

Diana Baumrind (1966) estableció uno de los modelos pioneros y más elaborados acerca de los estilos parentales, influenció gran parte del trabajo sobre variables categóricas que vinculan

las conductas de los progenitores y sus actitudes hacia el comportamiento de los niños, en tanto metas en la crianza. Esta autora sostiene que el estilo de relación se asocia con la adquisición de características socioemocionales y se basa en dos aspectos de la crianza. Por un lado, la capacidad de respuesta de los padres a las necesidades del niño y, por el otro, las exigencias de los padres en cuanto esperan un comportamiento más maduro y responsable de un niño.

Estas interacciones se enmarcan fundamentalmente en dos dimensiones afecto-comunicación y control-exigencias. A partir de las cuales, esta autora propone los cuatro estilos clásicos: autoritario, democrático, permisivo e indiferente- negligente. Estos estilos que impregnaron la investigación, la práctica y hasta la cultura popular resumen un conjunto de conductas parentales, tales como, calidez, exigencia paterna (control parental) y autonomía otorgada, que se relacionan con el desarrollo y bienestar de los niños. En el siguiente cuadro se organizan los estilos, sus características y el comportamiento parental.

Tabla 2.

Estilos Parentales

Estilos	Características	Comportamiento
Autoritario	Baja sensibilidad, alta exigencia y bajo nivel de autonomía otorgada.	El padre autoritario es rígido, duro y exigente.
Permisivo	Hay baja exigencia, con alta capacidad de respuesta	El padre permisivo es excesivamente sensible a las demandas del niño, y bajo nivel de exigencia paterna
Democrático	Se caracteriza por alta sensibilidad, alta exigencia y autonomía otorgada	El padre democrático se involucra e interesa por las actividades y el bienestar del hijo, permitiendo autonomía y expresión
Negligente	Hay bajo nivel tanto de calidez como de exigencia paterna y autonomía otorgada.	El padre negligente es poco comprometido, que muestra bajos niveles tanto de calidez como de exigencia paterna y autonomía otorgada.

Fuente: Córdoba J (2014).

Por otra parte, los estudios de MacCoby y Martin reformularon, en 1983, las investigaciones de Baumrind reinterpretando las dimensiones básicas propuestas por la autora, redefiniéndose los

estilos parentales en función de dos aspectos:

a) el control o exigencia: presión o número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas.

b) el afecto o sensibilidad y calidez: grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos, sobre todo, de naturaleza emocional.

El estilo permisivo que Baumrind había descrito ha sido dividido por MacCoby y Martin en dos estilos nuevos, al observar que la permisividad presentaba dos formas muy diferentes: el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente, este último desconocido en el modelo de Diana Baumrind y que se asocia a un tipo de maltrato

1. Permisividad-restrictividad. Algunos padres ejercen un control cerrado y restrictivo sobre muchos aspectos del comportamiento del niño; otros, le dan al hijo casi una libertad total; algunos encuentran un equilibrio entre los dos extremos.

2. Calidez-hostilidad. Aunque la mayoría de padres sienten afecto por sus hijos, varían en la forma y la frecuencia de expresión de su afectividad y en el grado en el cual la afectividad es combinada con sentimientos de rechazo y hostilidad.

Tabla 3.

Dimensiones Básicas

	Disponibilidad paterna a la respuesta	No disponibilidad paterna a la respuesta
Control fuerte	Autoritativo reciproco	Autoritativo represivo
Control laxo	Permisivo indulgente	Permisivo negligente

Fuente: Agudelo R. (1998).

5.3.5 Violencia relacional en la escuela.

Es el uso intencional de la fuerza física, verbal o psicológica, que intimida o amenaza, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad; y tiene como consecuencias un traumatismo, daños psicológicos o problemas del desarrollo, inclusive la muerte. Organización Mundial de la Salud, 2019

El fenómeno de la violencia entre escolares es complejo y crece dentro del contexto de la convivencia en el cual se generan procesos que suelen escapar del control de los docentes. Según Contreras (2014) los estudiantes se relacionan entre si bajo afectos, actitudes y emociones a los que nuestra cultura educativa nunca ha estado muy atenta. En el contexto escolarizado, los sentimientos, las emociones y, en gran medida los valores, no siempre han sido materia de trabajo escolar. Se puede establecer tres tipos de violencia:

5.3.6 Violencia física.

Autores como Álvarez (2006), definen la violencia física como:

Aquella en la que existe un contacto material para producir el daño. Esta se puede clasificar entre violencia física directa e indirecta. En la primera, el agresor actúa directamente sobre la víctima golpeándolo o peleando. En la segunda, el victimario ataca pertenencias o material de trabajo de la persona o la institución a la que quiere afectar (pp. 687).

5.3.7 Violencia verbal.

Según Valadez (2008) en este tipo de violencia: [...] se utiliza una comunicación agresiva, donde se expresa lo que se siente, lo que se quiere, lo que se piensa a costa de los derechos y los sentimientos de los demás, tendiendo a humillar y a atacar cuando no puede salirse con la suya, fomentando la culpa y el resentimiento, en los otros, no se desarrolla la negociación ni el dialogo en el proceso comunicativo (pp. 19).

“La violencia verbal se refiere a comportamientos que implican hacer daño al otro a través de la palabra, los insultos o la imposición de apodos despectivos.” (Álvarez 2006 pp. 687).

Según Valverde (1997) las manifestaciones de violencia verbal están encaminadas a dos asuntos, por un lado, está el uso de la palabra, a través de ciertos términos ofensivos, groseros y con mala intención, con lo cual se dificulta la convivencia; el otro asunto son los gestos, con los cuales también se comunican varias cosas, y ayudan a crear un ambiente violento. Entre algunos gestos se encuentra golpear la mesa, miradas despectivas y posturas agresivas (citado por Arias, Feoli & Fernández, 2001 pp. 50).

5.3.8 Violencia psicológica.

Para Martos (2006) este tipo de violencia se define como: [...] conjunto heterogéneo de comportamientos; es una conducta que causa perjuicio a la víctima. Puede ser intencionada o no intencionada. Es decir, el agresor puede tener conciencia de que está haciendo daño a su víctima o no tenerla. (pp. 2).

Y para Álvarez (2006) “La violencia psicológica se refiere a comportamientos como ignorar, no dejar participar, rechazar o amenazar (pp. 687).

Según Arias, Feoli y Fernández (2001): Se evidencian en forma de expresiones orales o gestuales que llevan implícitas manifestaciones cargadas de emociones negativas como la ira y el enojo. Estas manifestaciones se presentan como reflejo de actos discriminatorios en razón del sexo, la raza, las diferencias físicas y las características especiales. (pp. 57).

Una de las manifestaciones de violencia más reconocida y de gran atención en el contexto escolar es el acoso escolar (bullying en inglés); el cual se define como un proceso relacional violento entre iguales que se caracteriza por cumplir las mismas condiciones de intimidación y/o agresión física, verbal o social, pero con la particularidad de ser sistemática (repetida),

intencional y con desbalance de poder (se identifica un agresor y una víctima).

En esta variable no se puede dejar de mencionar los roles de violencia escolar para esta investigación que son:

Agresor. Se identifica por un comportamiento provocador y de intimidación permanente. Posee un modelo agresivo en la resolución de conflictos, vive una relación familiar poco afectiva, y tiene muy poca empatía.

Victima. Habitualmente, son niños que no disponen de habilidades para reaccionar, son poco sociables, sensibles y frágiles, son los esclavos del grupo, siendo muy perjudicados por la amenazas y agresiones.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 Paradigma de investigación

Tomando en cuenta el horizonte investigativo de este proyecto se acudió a respaldar el sustento del mismo desde una metodología ajustada y coherente que diera respuesta y actuara en sinergia con los objetivos propuestos y que a su vez posibilitara a las investigadoras movilizar una revisión constante en este tipo de investigación, muestreo y propiedades psicométricas de los instrumentos elegidos.

El presente trabajo se enmarca en el paradigma cuantitativo, este acude a la recolección y el análisis de datos para dar respuestas a una hipótesis investigativa que surge de un análisis diagnóstico minuciosa y confrontación de datos precisos mediante una muestra concreta donde subyace una problemática específica como las pautas de crianza y la violencia escolar.

La investigación cuantitativa, recoge y analiza datos expresados numéricamente sobre las variables. Es de alcance descriptivo, porque recolecta información y permite la confrontación de la misma, además describe las características de las variables, permitiendo establecer la correlación entre ellas. Tiene un diseño no experimental, porque los fenómenos se observan tal como se presentan en su contexto natural para después analizarlos, es también de corte transversal porque se recolectan datos en un momento dado (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un solo instante.

6.2 Enfoque de investigación

Esta investigación se enmarca en el enfoque empírico-analítico ya que se parte de la experiencia, observando sus hechos para la obtención de datos. Este enfoque, ofrece datos estadísticos importantes para suministrar información certera, es decir, son objetivos.



Figura 1. Ciclo empírico analítico de la investigación científica.

Fuente. Este estudio

La investigación empírico - analítica es considerada una de las más exactas porque supone la inclusión de todos los aspectos del problema objeto de estudio. Con él se puede no solo indagar sobre un determinado tema, sino deducir circunstancias de manera medible y cuantificable, que finalmente de la mano del método científico se encarga de argumentar sus teorías una vez identificada la incógnita para luego dar marcha al análisis de esta.

6.3 Tipo de investigación

El diseño investigativo se concibió como un estudio de tipo descriptivo explicativo y predictivo, un grupo con múltiples medidas. Es descriptivo porque se selecciona y presenta el estado actual de una serie de variables y se mide cada una de ellas independientemente de las otras, con el fin de caracterizarlas y relacionarlas. Estos estudios buscan especificar las propiedades más relevantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno.

El énfasis se focaliza en el estudio de cada variable, siendo factible y posible comparar y asociar las mediciones de dos o más características con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno. Entre otros propósitos destacan:

- 1) Establecer las características demográficas de las unidades investigadas (número de población, distribución por edades, nivel de educación, etc.).
- 2) Identificar formas de conducta, actitudes de las personas que se encuentran en el universo de investigación (comportamientos sociales, preferencias, etc.).
- 3) Establecer comportamientos concretos.
- 4) Descubrir y comprobar la posible asociación de las variables de investigación.
- 5) Identificar características del universo de investigación, señalar formas de conducta y actitudes del universo investigado, establecer comportamientos concretos y descubrir y comprobar la relación entre las variables de investigación.

En este sentido el carácter correlacional de corte explicativo busca establecer la relación y las influencias entre las variables confrontándolas y determinando un primer análisis predictivo (lo cual se considera un valor agregado para el presente estudio), pues a partir de modelos semi-causales (causalidad teórica), se puede predecir el comportamiento de las variables dependientes respecto a la influencia de otras independientes. El estudio fue además transversal porque posibilitó recolectar datos en un solo momento y en un tiempo único, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Shuttleworth, 2010).

En lo que respecta al carácter expo-facto, la investigación tuvo un proceso sistemático empírico en el cual las investigadoras no tuvieron control directo sobre la variable independiente porque sus manifestaciones ya se habían originado en un momento o porque simplemente fueron

inherentes y de ningún modo manipulables tal como lo sustenta Kerlinger & Lee (2002). Si se considera el estudio expo-facto desde una perspectiva amplia estos engloban la mayoría de investigaciones descriptivas, es decir, casi todos aquellos estudios que no son experimentales. “Una característica de la investigación expo-facto es que no se tiene control sobre la variable independiente, puesto que sus manifestaciones ya han ocurrido y se observan posteriormente los efectos en las variables dependientes” (Bisquerra, 1989, pág. 218).

6.4 Población general

La población seleccionada para esta investigación comprende estudiantes de secundaria entre los grados de sexto a once de la Institución Educativa Pedagógico, el Colegio La Inmaculada de la ciudad de Pasto y la Institución Educativa Sagrados Corazones de Jesús y María del Municipio de Chachagüí, para un total de 657 estudiantes, de los cuales 357 son hombres y 300 son mujeres discriminados así:

Tabla 4.

Población

Institución	Hombres	Mujeres	Total	%
Institución Educativa Pedagógico	162	156	318	48,4%
Colegio La Inmaculada	143	90	233	16,13%
Institución Educativa Sagrados Corazones de Jesús y María	52	54	106	35,46%
Total	357	300	657	100%

Fuente. Este estudio

6.5 Muestra

Tomando en cuenta la relevancia del análisis estadístico, en coherencia con el tipo de estudio y la intencionalidad de los objetivos propuestos, se desarrolló un muestreo probabilístico, de tipo aleatorio sistematizado y ponderado; esta se calculó mediante la fórmula de población finita así:

$$n = \frac{Z^2 \bar{P} \bar{Q} N}{E^2 (N - 1) + Z^2 \bar{P} \bar{Q}}$$

$$n = \frac{4 \times 50 * 50 * 657}{(2,5^2 * 656) + (4 * 50 * 50)}$$

$$n = \frac{6.570.000}{4.100 + 10.000}$$

$$n = \frac{6.570.000}{14.100}$$

$$n = 466 \text{ estudiantes}$$

Donde “n”, es el tamaño de la población,

“E”, es el error máximo permitido = 2,5, que el investigador establece a priori

“Z” representa las unidades de desviación típica.

Correspondientes al nivel de confianza elegido (2σ o 3σ fundamentalmente).

“S^2” constituye el valor de la balanza poblacional. Este equivale al producto de las proporciones P y Q. Siendo Q= 1- P

Distribuidos así:

Tabla 5.

Muestreo Probabilístico

Institución	Total	%
Institución Educativa Pedagógico	226	48.4%
Colegio La Inmaculada	75	16.13%
Institución Educativa Sagrados Corazones de Jesús y María	165	35.46%
Total	466	100%

Fuente. Este estudio

6.6 Instrumentos

En el desarrollo de esta investigación se aplicaron dos cuestionarios, los cuales permitieron obtener información sobre la violencia escolar y las pautas de crianza. Estos cuestionarios de tipo Likert, fueron acompañados por preguntas sociodemográficas que recogieron información como:

edad, sexo, procedencia, barrio, año escolar, estrato social, configuración de la familia, información que en conjunto, permitió conocer las características del núcleo familiar y el contexto socio-económico y cultural del estudiante.

Para medir violencia escolar se utilizó el cuestionario *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q)*, elaborado por (Brighi et al., 2012), traducido del inglés al castellano por Ortega Ruiz et al. (2016) y adaptado y validado al contexto colombiano por Herrera, Romera Ortega (2017); este cuestionario está compuesto por 14 ítems (7 de victimización y 7 de agresión). Para ambas dimensiones los ítems hacen referencia a acciones como golpear, insultar, amenazar, robar, decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores. Todos los ítems tienen un diseño tipo Likert, con una puntuación entre 0 y 4, donde 0 significa nunca y 4 siempre, referidos a un intervalo de tiempo de los últimos dos meses.

Para medir las pautas de crianza se utilizará el *Inventario De Pautas De Crianza (IPC)*, escrito por Córdoba (2014) y compuesto por 32 ítems (10 de democrático, 11 de autoritario, 7 de negligente y 4 de permisivo) de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta desde 1 a 5, siendo 1 = nunca, 2 = pocas veces, 3 = algunas veces, 4 = varias veces 5 = siempre. Algunos de los ítems son: «A mi mama/papá (algunos de los dos) le gusta que mis amigos vengan a casa», «Después de hablar con mi mamá/papá sobre mis problemas, me siento mucho mejor». Para desarrollar los análisis respectivos se validará en Colombia debido a que no hay estudios anteriores que informen sobre su adaptación y validación en este país.

6.7 Análisis de datos

Inicialmente se realizaron análisis descriptivos que incluyeron la media M, desviación estándar SD, Asimetría y Curtosis, tanto para las escalas utilizadas como para cada uno de los ítems. Se realizó un análisis de *Mardia* para determinar la normalidad multivariante de los datos.

Para encontrar diferencias y asociaciones significativas entre las variables sociodemográficas y los puntajes de las escalas se utilizó la prueba *t de Student* y prueba de hipótesis con la prueba *U-Mann Whitney* (variable género), también se realizó análisis de ANOVA de un factor y *Kruskal Wallis* (con post hoc).

Complementariamente para el caso de la escala ECIPQ de cyberbullying se realizaron pruebas de contraste de proporciones (χ^2) teniendo en cuenta los valores de los residuos tipificados corregidos superiores a ± 1.96 (intervalo de confianza del 95%) y ± 2.58 (intervalo de confianza del 99%). Se incluyó el coeficiente de contingencia de acuerdo con el número de variables cruzadas: Phi para 2×2 y coeficiente de contingencia para 2×3 o más. Estos análisis se realizaron con el programa SPSS.23 y con el Programa estadístico “R” (R Development Core Team, 2008).

Para obtener evidencias de validez de contenido, se determinó el coeficiente *V de Aiken* (V -*Aiken* $\geq .70$), que permite evaluar el grado de acuerdo y concordancia entre los 5 jueces expertos que apoyaron con su valoración; posterior a esta validación se realizó una prueba piloto para valorar el grado de compresión de los ítems. Las evidencias de validez de constructo del *Inventario De Pautas De Crianza (IPC)*, se realizó por medio de una validación cruzada, que consiste en dividir la muestra total en dos submuestras aleatoriamente; la primera se utiliza para realizar un AFE y la segunda para un AFC; este procedimiento responde a la práctica clásica de hacer un uso secuencial de los dos análisis que explora la distribución de los ítems y luego confirma el modelo teórico de base de la escala de medida (Brown, 2006; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, y Tomás-Marco, 2014).

El AFE se realizó con el programa Factor 9.2 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006) utilizando el método de componentes principales y una rotación oblimin, que se utiliza para conseguir unos

ejes que permitan describir los puntos de la muestra de la manera más simple posible.

En este análisis se consideraron los índices de adecuación muestral Kaiser Meyer-Olkin (KMO), la esfericidad de Barlett, los valores de comunalidad, las saturaciones de los ítems, las cargas factoriales obtenidas en la distribución libre de los ítems dentro de la matriz de configuración y la varianza total explicada. Para comprobar la factorización obtenida en el AFE se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (en adelante AFC) utilizando el método de estimación Mínimos cuadrados no ponderados (LS).

Se usaron las correlaciones policólicas por ser datos ordinales y se asumieron como categóricos, además que mostraron ausencia de normalidad multivariante y las correlaciones entre los factores fueron altas (Bryant & Satorra, 2012; Morata-Ramírez & Holgado-Tello, 2013).

Los índices de ajuste adoptados fueron: el chi-cuadrado (χ^2_{S-B}) de Satorra y Bentler (2001), chi-cuadrado partido por los grados de libertad (χ^2/gl) (≤ 3 : óptimos), el índice de ajuste comparativo (CFI) ($\geq .95$), el índice de ajuste de no normalidad (NNFI) ($\geq .95$), el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) ($\leq .08$) y el valor medio cuadrático de los residuos de las covarianzas (SRMR) ($\leq .08$) (Byrne, 2013). Los análisis en mención se realizaron con el programa estadístico EQS-6.2 (Bentler, 2012).

Para determinar y analizar la influencia de los estilos parentales democrático, autoritario, negligente y permisivo, sobre los roles de victimización y agresión de la violencia escolar, se realizaron *modelos de ecuaciones estructurales* (SEM), cuyos parámetros e índices fueron los mismos que se utilizaron para el desarrollo del análisis factorial confirmatorio CFA.

El análisis de consistencia interna se hizo a través del Omega de McDonald (ω) (Elosua-

Oliden & Zumbo, 2008) sugerido para datos con ausencia de normalidad multivariante; éste fue calculado con el Programa Factor 9.2 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006); de manera complementaria se calculó la consistencia interna por medio del coeficiente de alfa de Cronbach (α). Según Schmidt y Allik (2005), como regla general, las confiabilidades no deben ser inferiores a .70 ni superiores a .95.

6.8 Aspectos éticos

6.8.1 Consentimiento informado.

El consentimiento informado, es un documento en el cual el padre de familia o representante legal del menor de edad, acepta que el estudiante diligencie la encuesta y en el que se le explica que el diligenciamiento es voluntario y que la información recogida será utilizada únicamente para fines investigativos y confidenciales.

6.8.2 Asentimiento.

El asentimiento consiste en admitir como cierto o conveniente algo que otro ha afirmado o propuesto, este es el complemento del consentimiento y da fuerza operativa a un proceso que se debe autorizar. El asentimiento en este caso se autorizó con la firma del estudiante y representa su aceptación a participar del estudio. El trámite es obligatorio pero el resultado no es en modo alguno vinculante. (Sentencia A.P. Alicante 151/2009, de 21 de abril).

6.8.3 Declaración de helsinki.

La presente investigación se amparó también en la Declaración de Helsinki, que es un documento que presenta los principios y lineamientos éticos para las investigaciones médicas en seres humanos, promulgada por la Asociación Médica Mundial. En Colombia la investigación se encuentra también reglamentada con la Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. En coherencia con

lo mencionado, se aclaró que la información obtenida en esta investigación es confidencial y es tenida en cuenta para fines únicamente investigativos, además se hizo énfasis en que el participante podía retirarse en cualquier momento, pues es un proceso claramente voluntario.

7. Resultados

7.1 Informe de la prueba piloto del Cuestionario Inventory de Pautas de Crianza (IPC)

Sin duda, la construcción de herramientas útiles y válidas de medición contribuye enormemente a la evolución investigativa, más aún cuando se estudian constructos o conceptos sociales complejos en un estudio cuantitativo. En consecuencia, para este caso, se debieron realizar y cumplir algunos análisis para sustentar la calidad de las medidas para la variable pautas de crianza, la única escala del estudio que no ha sido validada o adaptada al contexto colombiano.

Con el fin de determinar el grado de comprensión de los ítems del instrumento, detectar ítems ambiguos, difíciles o vagos y establecer el tiempo de duración, así como sus posibilidades potenciales de optimización, se realizó una prueba piloto. Esta se desarrolló con 45 estudiantes de ambos sexos, tomando una muestra representativa de los grados Noveno (20) y Octavo (25) respectivamente. Esta prueba se desarrolló con una previa inducción de los planteamientos de confidencialidad y voluntariedad. Para responder a los ítems, los estudiantes se tomaron el tiempo necesario, sin interrupciones, con un nivel de atención satisfactorio aproximadamente en un lapso de 20 minutos. Los resultados sugieren, en general, todos los participantes tuvieron una percepción favorable del cuestionario. De los 32 ítems, 25 fueron entendidos o comprendidos sin dificultad de los estudiantes; los ítems 4, 18, 19, 21 y 28 requirieron una mayor explicación para lograr una clara comprensión en cuanto al vocabulario empleado. Con relación a las preguntas 17 y 26 los alumnos tuvieron inconvenientes en su interpretación porque no comprendieron la esencia de la pregunta y se recurrió a explicar su significado. Como observación, los participantes solicitaron hacer una distinción entre mamá o papá y que se incluyera en el texto. Por último se solicitó claridad en la pregunta sociodemográfica para registrar la información

referente a curso y letra por tanto se sugirió solamente colocar el curso.

Se hicieron los ajustes correspondientes, a partir de lo obtenido en la prueba piloto, y se concluyó que el lenguaje empleado era comprensible y ajustado al contexto social y cultural donde se desarrolló el proceso investigativo. Cabe anotar que finalmente los enunciados se percibieron correctos y válidos, y las preguntas tuvieron una extensión adecuada.

7.2 Análisis de normalidad multivariante.

El análisis de coeficientes de *Mardia* refirió coeficientes de asimetría (293.121, $p <.001$) y curtosis (48.820, $p <.001$) los cuales sugieren ausencia de normalidad multivariante.

7.3 Evidencia de validez de contenido.

Los valores *V-Aiken* para cada ítem, por criterio y para la escala total del IPC fueron óptimos: *V-Aiken* claridad= .86; *V-Aiken* pertinencia= .88; *V-Aiken* relevancia= .85; *V-Aiken* total = .86 (ver tabla 2). Los participantes de la prueba piloto reportaron total comprensión de los ítems sin realizarse ninguna observación.

Tabla 6.

V-Aiken para claridad, pertinencia y relevancia del IPC.

Ítem	<i>V-Aiken</i> claridad	<i>V-Aiken</i> pertinencia	<i>V-Aiken</i> relevancia
IPC-1: A mi mamá/papá (alguno de los dos) le gusta que mis amigos vengan a casa.	.81	.81	.79
IPC-2: Después de hablar con mi mamá/papá (alguno de los dos) sobre mis problemas, me siento mucho mejor.	.82	.81	.76
IPC-3: Mi mamá/papá (alguno de los dos) habla con otra gente de las cosas buenas que yo hago.	.92	.88	.86
IPC-4: Cuando estamos haciendo un trabajo en la casa o de la escuela, mamá/papá (alguno de los dos) me deja decidir cómo hacerlo.	.93	.88	.72
IPC-5: Mi mamá/papá (alguno de los dos) me consuela cuando estoy preocupado o tengo miedo o estoy triste.	.88	.84	.84
IPC-6: A mamá/papá (alguno de los dos) le gusta que ayude en las tareas de la casa.	.83	.80	.87

IPC-7: Mi mamá/papá (alguno de los dos) me abraza y besa con frecuencia, y me dice que me quiere mucho.	.87	.80	.83
IPC-8: Cuando regreso de la escuela o de la casa de algún amigo, mamá /papá (algunos de los dos) se alegra de verme.	.88	.82	.83
IPC-9: Mi mamá/papá (alguno de los dos) entiende mis problemas y mis preocupaciones.	.86	.88	.89
IPC-10: Mamá/papá (alguno de los dos) me pregunta por lo que aprendo en la escuela y se encarga de revisar mis tareas, para realizarlas.	.85	.90	.87
IPC-11: A mi mamá/papá (alguno de los dos) le gusta salir de viaje, paseos o visita, conmigo.	.88	.91	.88
IPC-12: Si me porto mal en la escuela, mamá/papá (alguno de los dos) me castiga con golpes, empujones, insultos o malas palabras, cuando llego a casa.	.89	.82	.84
IPC-13: A mi mamá/papá (alguno de los dos) no le gusta cómo me porto en casa y en el colegio.	.75	.76	.77
IPC-14: Mi mamá/papá (alguno de los dos) se enoja mucho cuando no ayudo en casa.	.73	.88	.67
IPC-15: Cuando me porto mal, mamá/papá (alguno de los dos) siempre me castiga de acuerdo a la gravedad de la falta.	.85	.83	.85
IPC-16: Mi mamá/papá (alguno de los dos) siempre está diciéndome como debo portarme.	.85	.85	.85
IPC-17: Mi mamá/papá (alguno de los dos) siempre se queja de lo que hago; nada le gusta.	.88	.85	.88
IPC-18: Mamá/papá (algunos de los dos) me recuerda todo el tiempo las cosas que no puedo hacer.	.89	.88	.89
IPC-19: Mi mamá/papá (alguno de los dos) insiste en que debo hacer las cosas sin oponerme, porque es por mi bien.	.75	.89	.85
IPC-20: Cuando mamá/papá (alguno de los dos) me castiga, se enoja demasiado.	.85	.82	.85
IPC-21: Mamá/papá (alguno de los dos) se enoja conmigo por poca cosa y me dice que la(o) pongo muy nerviosa(o).	.85	.80	.88
IPC-22: A veces mi mamá/papá (alguno de los dos) me dice que soy un(a) tonto(a).	.86	.81	.89
IPC-23: Mi mamá/papá (alguno de los dos) está muy poco tiempo conmigo.	.89	.92	.75
IPC-24: Mi mamá/papá (alguno de los dos) no me pregunta cómo voy en la escuela, o si tengo tarea para hacer.	.75	.85	.73
IPC-25: A mamá/papá (alguno de los dos) no le interesa hablar mucho conmigo	.73	.85	.81

IPC-26: Mi mamá/papá (alguno de los dos) no me castiga cuando hago algo malo, e incluso ni se da cuenta de mi mal comportamiento.	.85	.88	.81
IPC-27: Mi mamá/papá (alguno de los dos) no insiste en que haga las cosas.	.71	.79	.70
IPC-28: Mi mamá/papá (alguno de los dos) se olvida ayudarme cuando lo necesito.	.72	.75	.81
IPC-29: A mi mamá/papá (algunos de los dos) no le importa mi comportamiento, me deja hacer lo que yo quiera.	.85	.77	.72
IPC-30: A mi mamá/papá (alguno de los dos) no le preocupa como estoy vestido(a).	.84	.85	.85
IPC-31: Mi mamá/papá (alguno de los dos) ni se entera si me porto mal.	.88	.81	.76
IPC-32: A mí me parece mamá/papá (alguno de los dos) no piensa mucho en mí.	.87	.71	.78
Total criterio	.84	.83	.81
Total escala		.83	

Fuente. Este estudio

7.4 Análisis de fiabilidad

7.4.1 Consistencia interna.

La consistencia interna del inventario de pautas de crianza fue adecuada, tanto para la prueba total como para las dimensiones que lo componen.

Tabla 7.

Valores de consistencia interna de las medida de las pautas de crianza.

Escala Dimensión	Alfa de Cronbach (α)	Omega de Mc'Donald (ω)	Nº de ítems
Inventario de estilos parentales	.705	.712	32
Democrático	.778	.781	10
Autoritario	.763	.775	11
Negligente	.710	.727	7
Permisivo	.701	.713	4

Fuente. Este estudio

El índice de consistencia interna de la escala de violencia escolar (EBIP-Q) y sus dimensiones, fue adecuado; en general la prueba está midiendo con buena confiabilidad el rol de

agresión y de victimización.

Tabla 8.

Valores de consistencia interna de las medida de violencia escolar.

Escala Dimensión	Alfa de Cronbach (α)	Omega de Mc'Donald (ω)	Nº de ítems
EBIP-Q	.784	.789	14
Victimización	.759	.763	7
Agresión	.713	.727	7

Fuente. Este estudio

7.5 Análisis descriptivo

A continuación, se detallan los estadísticos descriptivos de las escalas utilizadas en esta investigación, que fueron los cuestionarios *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q)*, y el *Inventario De Pautas De Crianza (IPC)*.

Tabla 9.

Resultados de las escalas.

Escala Dimensión	M	SD	Asim	Curt
Pautas de crianza	Democrático	3.82	.70	-.73
	Autoritario	2.68	.70	.26
	Negligente	2.65	.88	.07
	Permisivo	2.41	.82	.66
EBIP-Q Violencia escolar	Victimización	.83	.67	1.23
	Agresión	.39	.40	1.85

Fuente. Este estudio

7.5.1 Aspectos sociodemográficos.

Colegios		
	Frecuencia	Porcentaje
Inmaculada	165	33,7
Pedagógico	226	46,1
Sagrados	99	20,2
Corazones		
Total	490	100,0

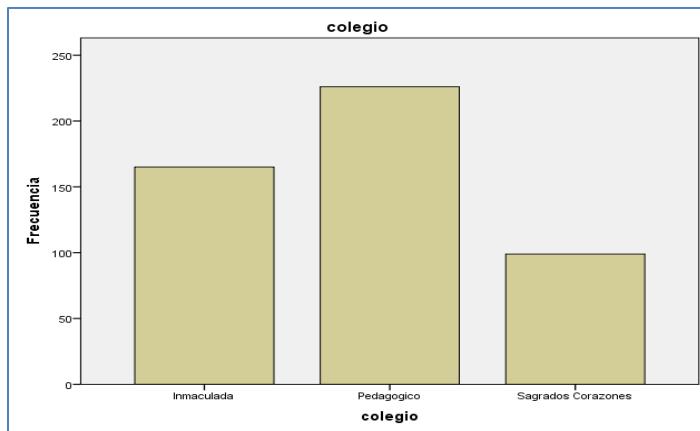


Figura 2. Pregunta 1

Fuente. Este estudio

Para la presente investigación se ha tomado la muestra en dos colegios del municipio de Pasto y uno en el Municipio de Chachagüi, para un total de 490 estudiantes. El colegio la Inmaculada para un total de 165 estudiantes, correspondiente al 33,7%, la Institución Educativa Pedagógico con una muestra de 226 estudiantes para un total de 46,1%, la Institución Educativa Sagrados Corazones de Jesús y María con 99 estudiantes correspondiente al 20,2%. (Figura 2).

Cursos		Frecuencia	Porcentaje
Sexto	95		
Séptimo	104	21,2	
Octavo	94	19,2	
Noveno	80	16,3	
Décimo	63	12,9	
Once	54	11,0	
Total	490	100,0	

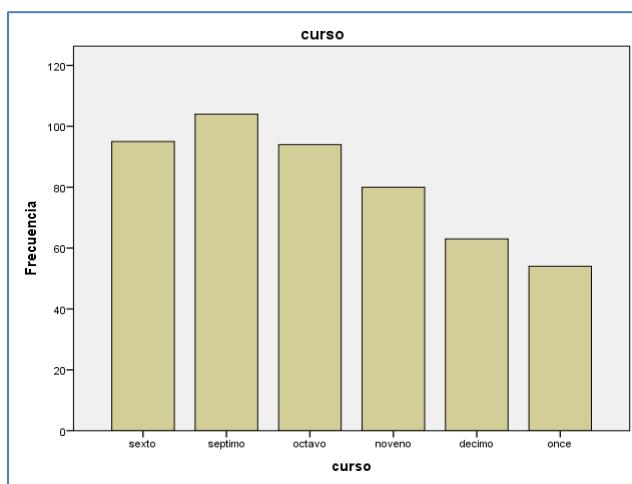


Figura 3. Pregunta 2

Fuente. Este estudio

La muestra se tomó a estudiantes de las tres Instituciones en los grados de sexto a once, así: Sexto con 95 estudiantes correspondiente al 19,4%, Séptimo con 104 estudiantes, correspondiente al 21,2%, Octavo con 94 estudiantes, correspondiente al 19,2%, Noveno con 80 estudiantes, correspondiente al 16,3%, Décimo con 63 estudiantes, correspondiente al 12,9%, Once con 54 estudiantes, correspondiente al 11% (Figura 3).

Género		
	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	257	52,4
Mujer	233	47,6
Total	490	100,0

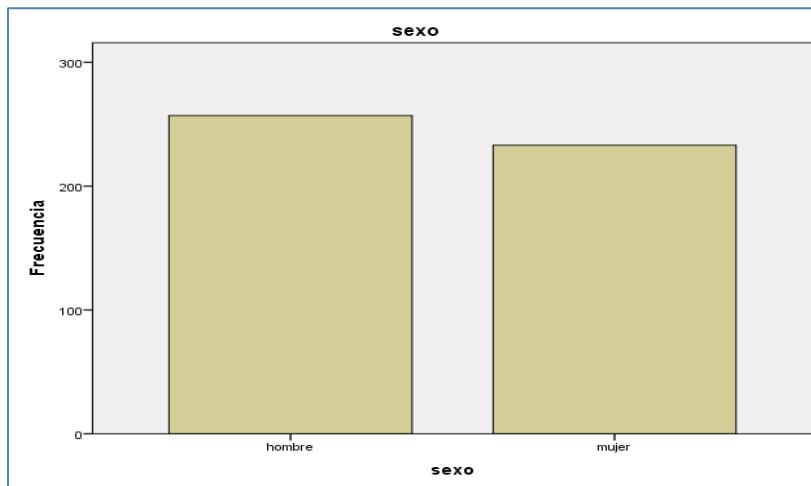


Figura 4. Pregunta 3

Fuente. Este estudio

De los 490 estudiantes, 257 son hombres, correspondiente al 52,4% y 233 son mujeres, correspondiente al 47,6% (Figura 4)

Edad		
	Frecuencia	Porcentaje
10	5	1,0
11	62	12,7
12	79	16,1
13	110	22,4
14	79	16,1
15	78	15,9
16	42	8,6
17	21	4,3
18	10	2,0
19	3	,6
20	1	,2
Total	490	100,0

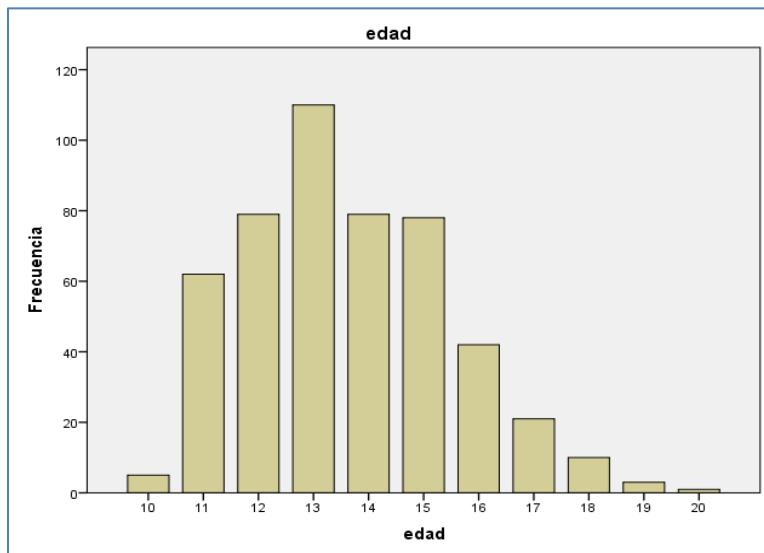


Figura 5. Pregunta 4

Fuente. Este estudio

La edad de la población objeto de estudio, está comprendida entre los 10 y 20 años de edad ($M= 13.62$; $SD= 1.86$), discriminados así: 9 estudiantes con 10 años de edad, correspondientes al 1%, 62 estudiantes de 11 años de edad, correspondientes al 12,7%, 79 estudiantes de 12 años, correspondiente al 16,1%, 110 estudiantes de 13 años, correspondiente 22,4%, 79 estudiantes de 14 años de edad, correspondiente al 16,1%, 78 estudiantes de 15 años, correspondiente al 15,9%,

42 estudiantes de 16 años de edad, correspondiente al 8,6%, 21 estudiantes de 17 años, correspondientes 4,3%, 10 estudiantes de 18 años de edad, correspondientes al 2%, 3 estudiantes de 19 años, correspondiente al 3% y un solo estudiante de 20 años, que representa al 0,2% de la población; siendo los 13 años, la edad más frecuente en el presente estudio (Figura 5).

País		
	Frecuencia	Porcentaje
Colombia	489	99,8
Otro	1	,2
Total	490	100,0

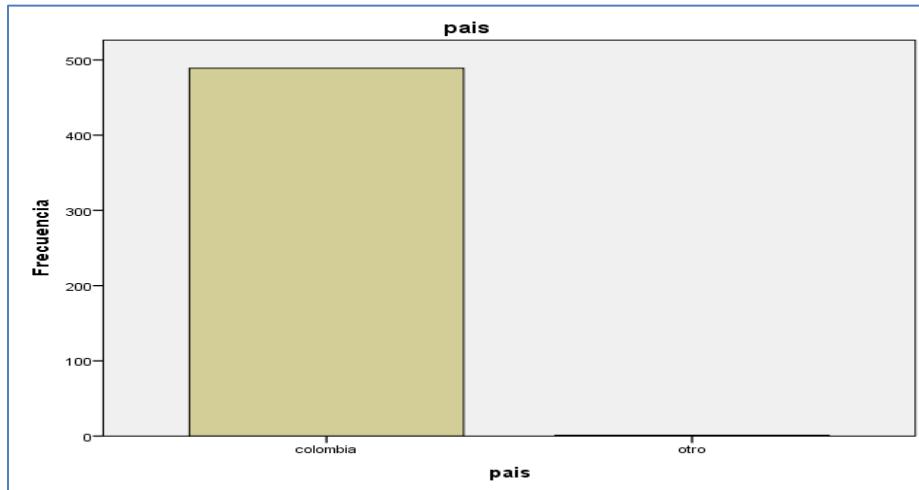


Figura 6. Pregunta 5

Fuente. Este estudio

Los estudiantes nacidos en Colombia, corresponde al 99,8% (Tabla 5).

Estrato		
	Frecuencia	Porcentaje
Uno	181	36,9
Dos	215	43,9
Tres	85	17,3
Cuatro	7	1,4
Cinco	2	,4
Total	490	100,0

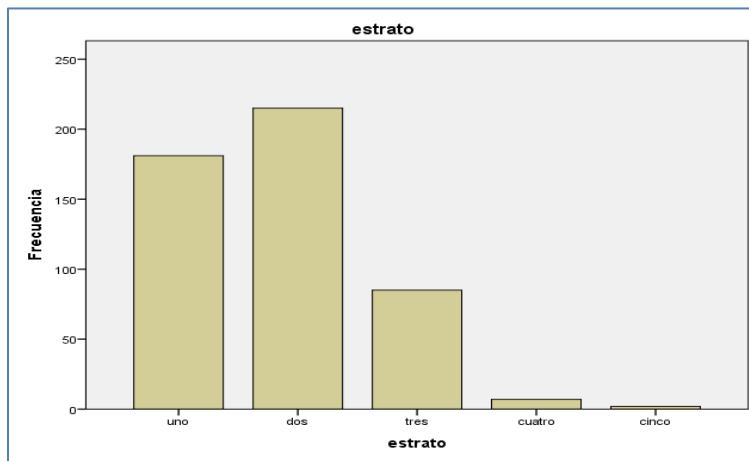


Figura 7. Pregunta 6

Fuente. Este estudio

De los 490 estudiantes objeto de estudio, 181 pertenecen al estrato uno (36,9%), 215 pertenecen al estrato dos (43,9%), 85 estudiantes pertenecen al estrato tres (17,3%), 7 estudiantes pertenecen al estrato cuatro (1,4%), y solo dos pertenecen al estrato cinco (0,4%) (Figura 7).

Cuantas personas viven en el hogar		
	Frecuencia	Porcentaje
Uno	24	4,9
Dos	74	15,1
Tres	144	29,4
Cuatro	111	22,7
Cinco	50	10,2
Seis	31	6,3
Siete	27	5,5
Ocho	12	2,4
Nueve	5	1,0
Diez	9	1,8
Once	1	,2
Doce	1	,2
Trece	1	,2
Total	490	100,0

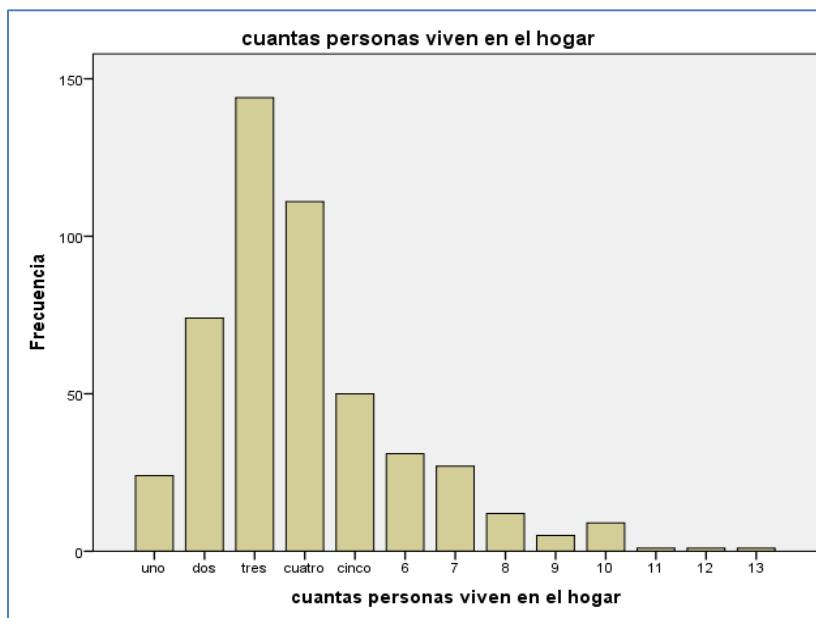


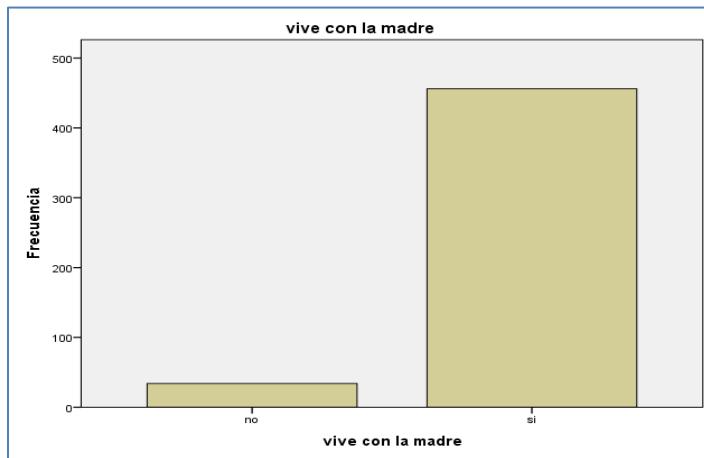
Figura 8. Pregunta 7

Fuente. Este estudio

Se puede constatar que la mayoría de los hogares están constituidos por tres personas, con 144 estudiantes correspondiente al 29,4% de la población seguido por 111 estudiantes, correspondiente al 22,7% de la población, y 74 estudiantes correspondientes al 15,1% de la población (Figura 8).

Vive con la madre

	Frecuencia	Porcentaje
No	34	6,9
Si	456	93,1
Total	490	100,0

**Figura 9. Pregunta 8**

Fuente. Este estudio

El 93,1% de la población objeto de estudio, correspondiente a 456 estudiantes, vive con la madre, mientras que el 6,9% correspondiente a 34 estudiantes, no vive con la madre (Figura 9).

Vive con el padre		
	Frecuencia	Porcentaje
No	203	41,4
Si	287	58,6
Total	490	100,0

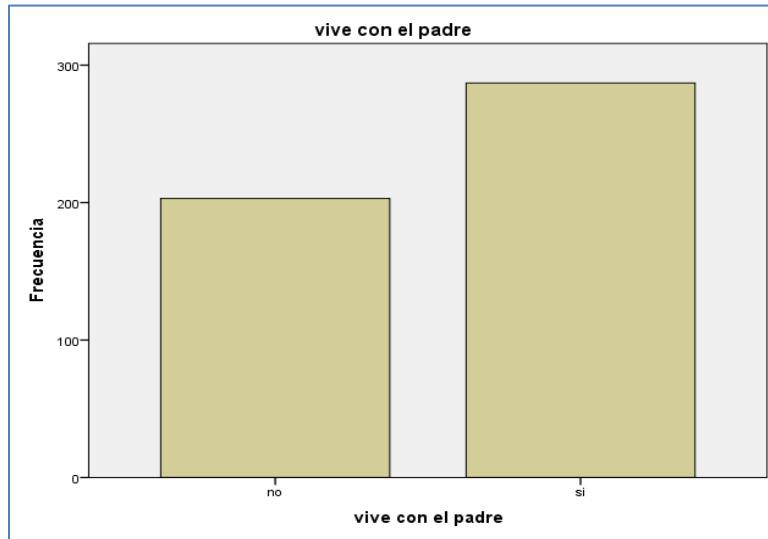


Figura 10. Pregunta 9

Fuente. Este estudio

El 58,6% de la población, correspondiente a 287 estudiantes vive con el padre, mientras que el 41,4% correspondiente a 203 estudiantes, no vive con el padre (Figura 10).

Vive con hermanos		
	Frecuencia	Porcentaje
No	163	33,3
Si	327	66,7
Total	490	100,0

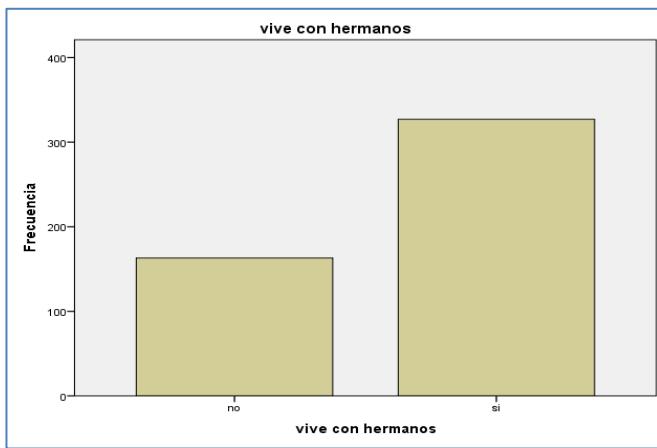


Figura 11. Pregunta 10

Fuente. Este estudio

El 66,7% de la población vive con los hermanos, mientras que el 33,3% no vive con hermanos (Figura 11).

Vive con abuelos		
	Frecuencia	Porcentaje
No	325	66,3
Si	165	33,7
Total	490	100,0

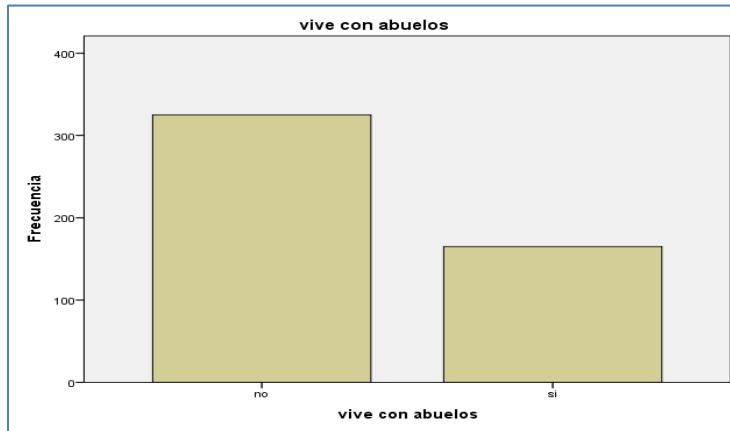


Figura 12. Pregunta 11

Fuente. Este estudio

El 66,3% de la población vive con los abuelos, el 33,7% no vive con los abuelos (Figura 12).

Vive con otros		
	Frecuencia	Porcentaje
No	343	70,0
Si	147	30,0
Total	490	100,0

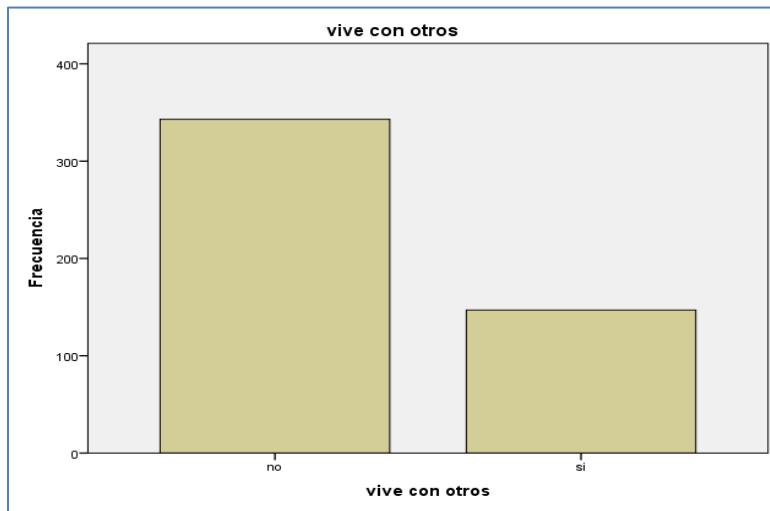


Figura 13. Pregunta 12

Fuente. Este estudio

El 70% de la población no vive con otros familiares, que corresponde a 343 estudiantes, mientras que el 30% vive con otros familiares.

Vive con la madrastra

	Frecuencia	Porcentaje
No	482	98,4
Si	8	1,6
Total	490	100,0



Figura 14. Pregunta 13

Fuente. Este estudio

El 98,4% de la población objeto de estudio no vive con la madrastra, mientras que el 1,6% si lo hace.

Vive con el padrastro

	Frecuencia	Porcentaje
No	454	92,7
Si	36	7,3
Total	490	100,0

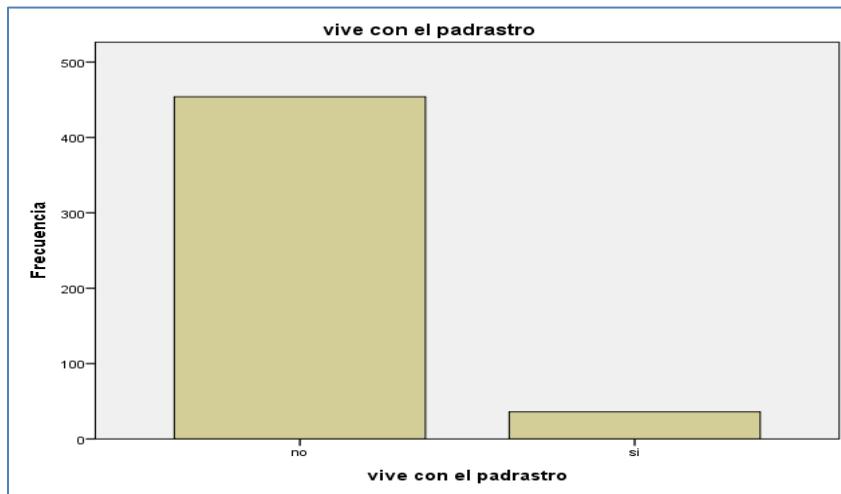


Figura 15. Pregunta 14

Fuente. Este estudio

El 92,7% de la población objeto de estudio no vive con el padrastro, mientras que el 7,3% si lo hace.

Vive con los padres adoptivos

	Frecuencia	Porcentaje
No	487	99,4
Si	3	,6
Total	490	100,0

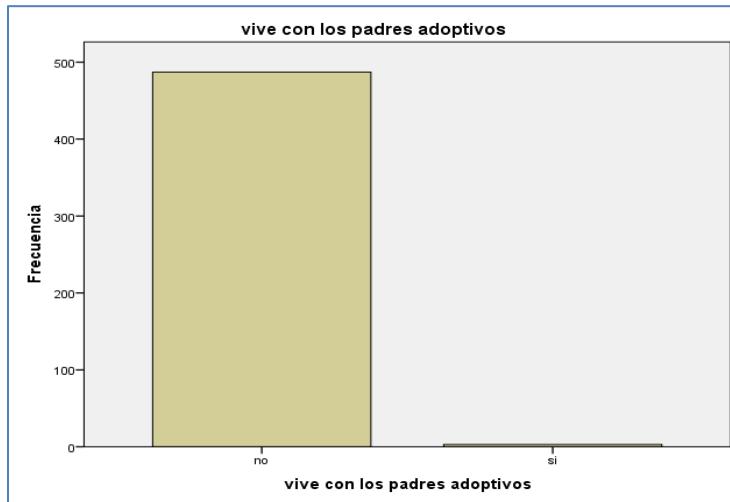


Figura 16. Pregunta 15

Fuente. Este estudio

El 99,4% de la población objeto de estudio no vive con padres adoptivos, mientras que el 0,6% vive con padres adoptivos, correspondiente a 3 casos.

Vive casa hogar de paso orfanato

	Frecuencia	Porcentaje
No	489	99,8
Si	1	,2
Total	490	100,0

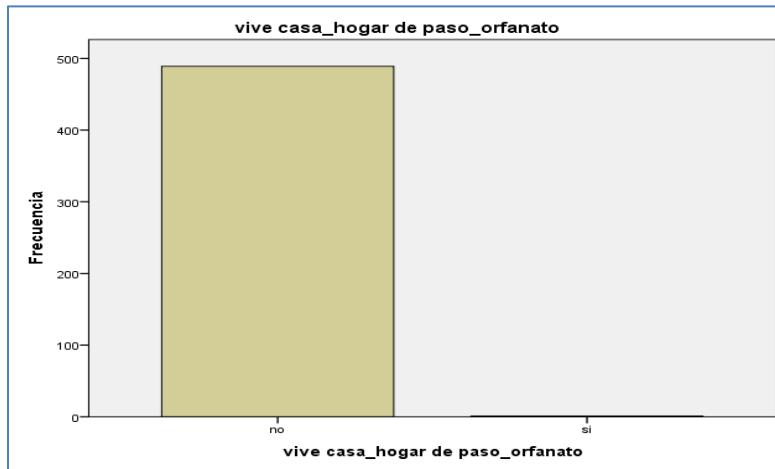


Figura 17. Pregunta 16

Fuente. Este estudio

Casi en la totalidad de la población no vive en hogar de paso u orfanato, solo en un caso si lo hace.

El lugar donde vives		
	Frecuencia	Porcentaje
Pueblo	89	18,2
Ciudad	381	77,8
Campo	20	4,1
Total	490	100,0

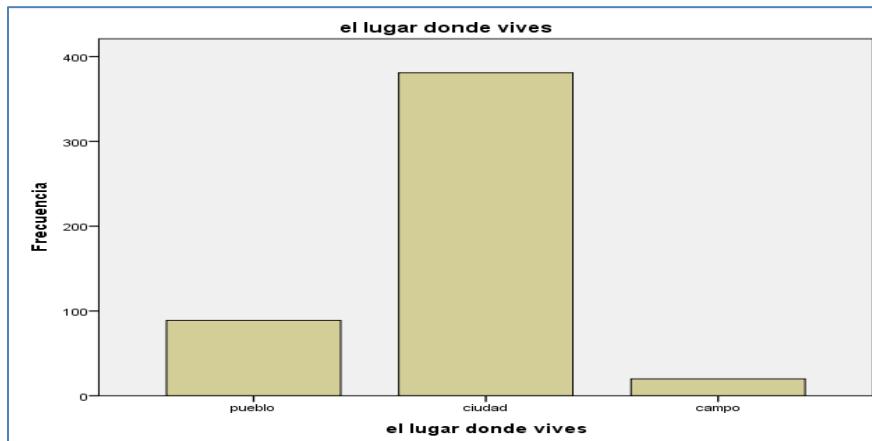


Figura 18. Pregunta 17

Fuente. Este estudio

El lugar donde vive nuestra población con un 77,8% es en la ciudad, representado en 381 estudiantes, le sigue el pueblo o caserío con 18,2% representado en 89 estudiantes y por último en el campo el 4,1% con 20 estudiantes.

Ocupación del padre		
	Frecuencia	Porcentaje
No trabaja	74	15,1
Empleado independiente	355	72,4
Empleado publico	50	10,2
Jubilado	11	2,2
Total	490	100,0

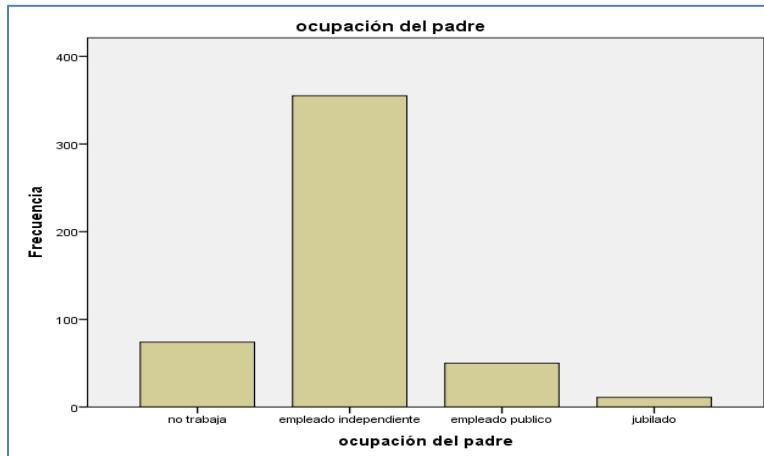


Figura 19. Pregunta 18

Fuente. Este estudio

El 72,4% de la población objeto de estudio, su padre trabaja de forma independiente, mientras que el 15,1% no trabaja su padre y el 10,2% son empleados públicos y el 2,2% son padres jubilados.

Ocupación de la madre

	Frecuencia	Porcentaje
No trabaja	146	29,8
Empleado	259	52,9
independiente	56	11,4
Empleado publico	2	,4
Jubilado	27	5,5
Ama de casa	490	100,0
Total		

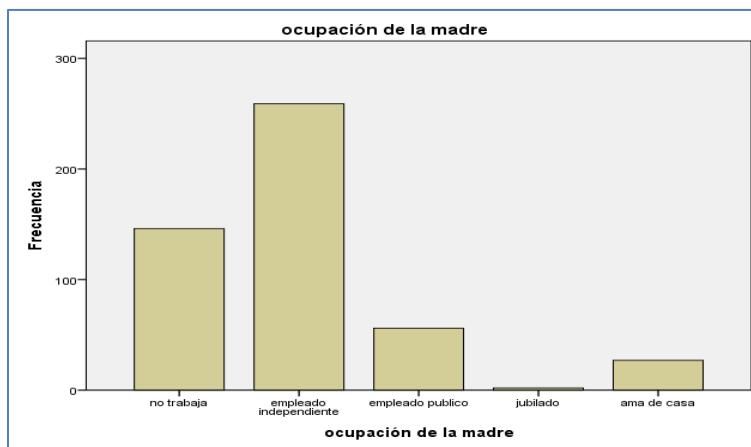


Figura 20. Pregunta 19

Fuente. Este estudio

El 52,9% de la población objeto de estudio, su madre trabaja de forma independiente, mientras que el 29,8% no trabaja su madre y el 11,4% son empleadas públicas y el 2,2% son madres jubiladas, además el 5,5% es ama de casa.

7.5.2 Análisis descriptivo del cuestionario **Inventario de Pautas de Crianza**.

A mi mama/papá (alguno de los dos) le gusta que mis amigos vengan a casa		
	Frecuencia	Porcentaje
Media		3,23
Desviación estándar		1,141
Asimetría		-.013
Curtosis		-.691
Nunca	33	6,7
Pocas veces	89	18,2
Algunas veces	187	38,2
Varias veces	94	19,2
Siempre	87	17,8
Total	490	100,0

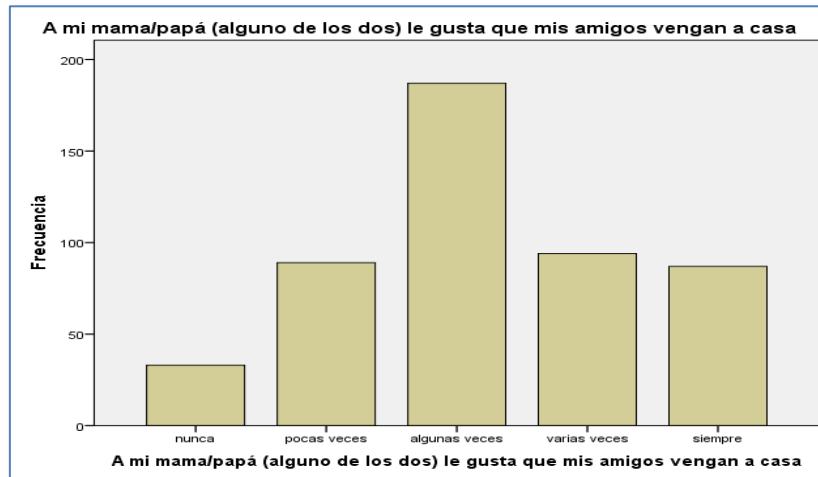


Figura 21. Ítem 1

Fuente. Este estudio

En el ítem 1 correspondiente a la pregunta: “*Si mi mama/papá (alguno de los dos) le gusta que mis amigos vengan a casa*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,23% desviación estándar: 1,141% asimetría: -0,13% curtosis - .691%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 33 estudiantes con un 6,7 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 89 estudiantes con 18,2 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 187 estudiantes con 38,2 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 94 estudiantes que corresponde al 19,2 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 87 estudiantes, con un porcentaje del 17,8.

Después de hablar con mi mamá/papá (alguno de los dos) sobre mis problemas, me siento mucho mejor

	Frecuencia	Porcentaje
Media	3,60	
Desviación estándar	1,345	
Asimetría	-.466	
Curtosis	-1,075	
Nunca	40	8,2
Pocas veces	83	16,9
Algunas veces	92	18,8
Varias veces	95	19,4
Siempre	180	36,7
Total	490	100,0

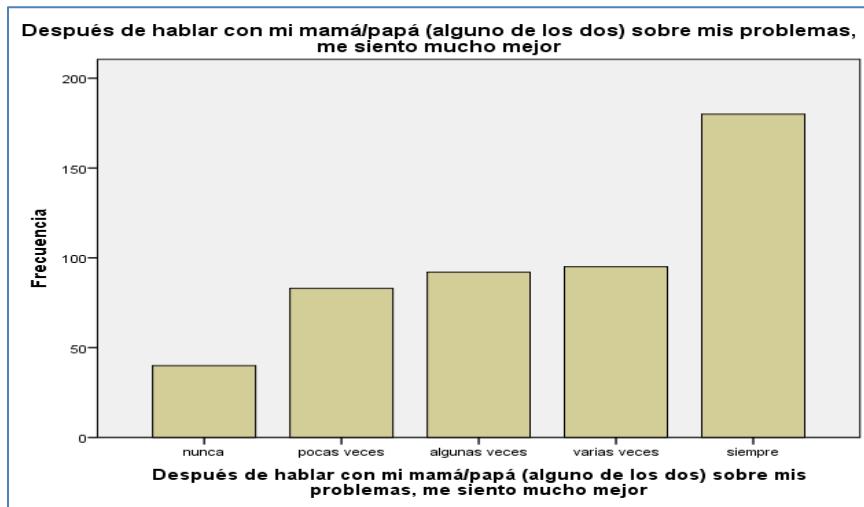


Figura 22. Ítem 2

Fuente. Este estudio

En el ítem 2 correspondiente a la pregunta: “*Después de hablar con mi mamá/papá (alguno de los dos) sobre mis problemas, me siento mucho mejor*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,60% desviación estándar: 1,345% asimetría: -.466% curtosis -1.075%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 40 estudiantes con un 8,2 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 83 estudiantes con 16,9 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 92 estudiantes con 18,8 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 95 estudiantes que corresponde al 19,4 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 180 estudiantes, con un porcentaje del 36,7.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) habla con otra gente de las cosas buenas que yo hago

Media	3,45
Desviación estándar	1,198
Asimetría	-.436
Curtosis	-.693

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	38	7,8
Pocas veces	70	14,3
Algunas veces	121	24,7
Varias veces	155	31,6
Siempre	106	21,6
Total	490	100,0

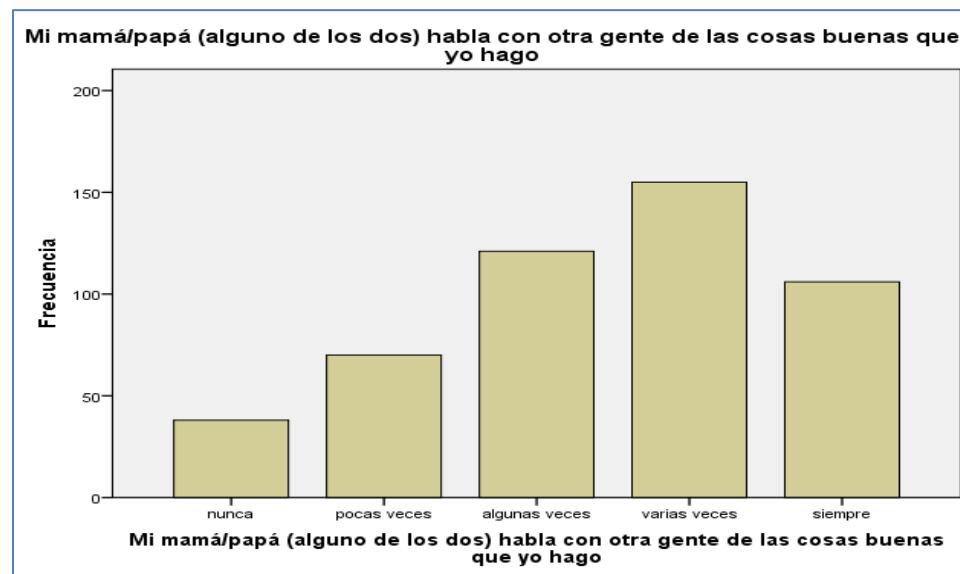


Figura 23. Ítem 3

Fuente. Este estudio

En el ítem 3 correspondiente a la pregunta: “*Mi mamá/papá (alguno de los dos) habla con otra gente de las cosas buenas que yo hago*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,45 % desviación estándar: 1,198% asimetría: -.463% curtosis -.693%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 38 estudiantes con un 7,8 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 70 estudiantes con 14,3 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 121 estudiantes con 24,7 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 155 estudiantes que corresponde al 31,6 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 106 estudiantes, con un porcentaje del 21,6.

Cuando estamos haciendo un trabajo en la casa o de la escuela, mamá/papá (alguno de los dos) me deja decidir cómo hacerlo

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	24	4,9
Pocas veces	35	7,1
Algunas veces	82	16,7
Varias veces	98	20,0
Siempre	251	51,2
Total	490	100,0

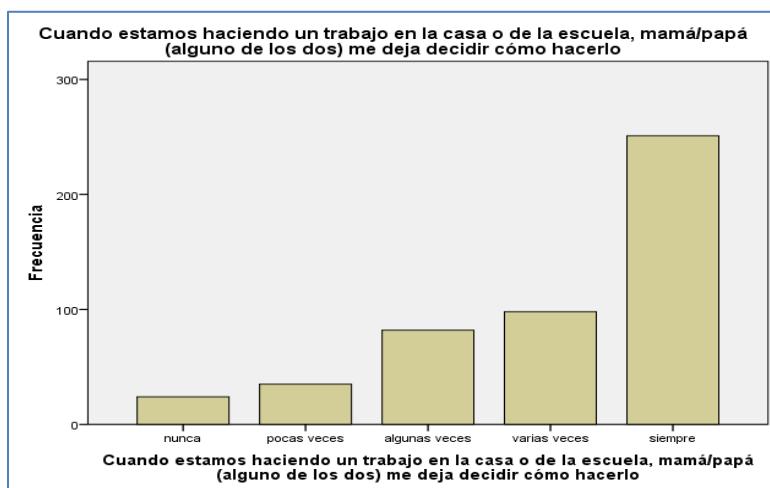


Figura 24. Ítem 4

Fuente. Este estudio

En el ítem 4 correspondiente a la pregunta: “*Cuando estamos haciendo un trabajo en la casa o de la escuela, mamá/papá (alguno de los dos) me deja decidir cómo hacerlo*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 4,06 % desviación estándar: 1,186 % asimetría: -.1,075 % curtosis -.141%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 24 estudiantes con un 4,9 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 35 estudiantes con 7,1 %.

Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 82 estudiantes con 16,7 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 98 estudiantes que corresponde al 20,0 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 251 estudiantes, con un porcentaje del 51,2.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) me consuela cuando estoy preocupado o tengo miedo o estoy triste		
Media		3,80
Desviación estándar		1,341
Asimetría		-,701
Curtosis		-,881
Frecuencia	Porcentaje	
Nunca	33	6,7
Pocas veces	76	15,5
Algunas veces	71	14,5
Varias veces	84	17,1
Siempre	226	46,1
Total	490	100,0

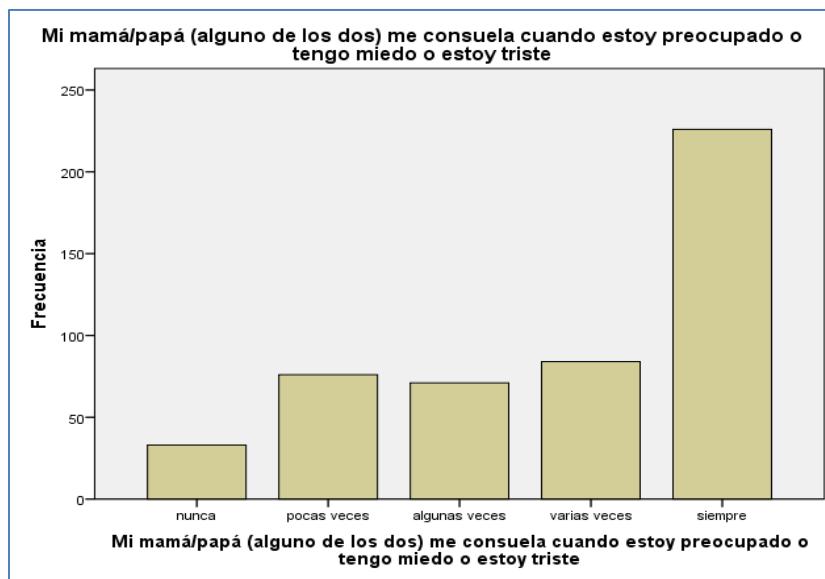


Figura 25. Ítem 5

Fuente. Este estudio

En el ítem 5 correspondiente a la pregunta: “*Mi mamá/papá (alguno de los dos) me consuela cuando estoy preocupado o tengo miedo o estoy triste*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,80% desviación estándar: 1,341 % asimetría: -.701 % curtosis -.881%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 33 estudiantes con un 6,7 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 76 estudiantes con 15,5 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 71 estudiantes con 14,5 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 84 estudiantes que corresponde al 17,1 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 226 estudiantes, con un porcentaje del 46,1.

A mamá/papá (alguno de los dos) le gusta que ayude en las tareas de la casa		
Media		4,44
Desviación estándar		.926
Asimetría		-1,642
Curtosis		1,852
	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	.8
Pocas veces	26	5,3
Algunas veces	47	9,6
Varias veces	85	17,3
Siempre	328	66,9
Total	490	100,0

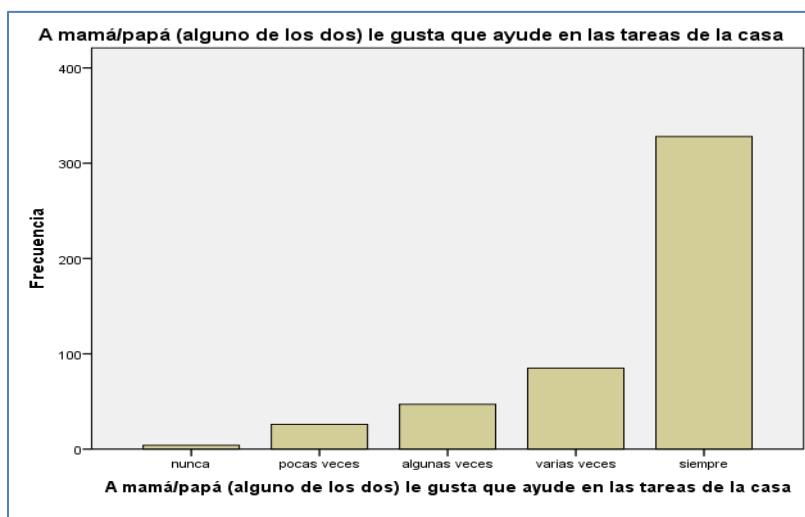


Figura 26. Ítem 6

Fuente. Este estudio

En el ítem 6 correspondiente a la pregunta: “*A mamá/papá (alguno de los dos) le gusta que ayude en las tareas de la casa*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 4,44 % desviación estándar: .926 % asimetría: -1,642% curtosis 1,852 %.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 4 estudiantes con un .8 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 26 estudiantes con 5,3 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 47 estudiantes con 9,6 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 85 estudiantes que corresponde al 17,3 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 328 estudiantes, con un porcentaje del 66,9.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) me abraza y besa con frecuencia, y me dice que me quiere mucho

Media	3,96	
Desviación estándar	1,178	
Asimetría	-.860	
Curtosis	-.394	
Frecuencia	Porcentaje	
Nunca	16	3,3
Pocas veces	60	12,2
Algunas veces	73	14,9
Varias veces	119	24,3
Siempre	222	45,3
Total	490	100,0

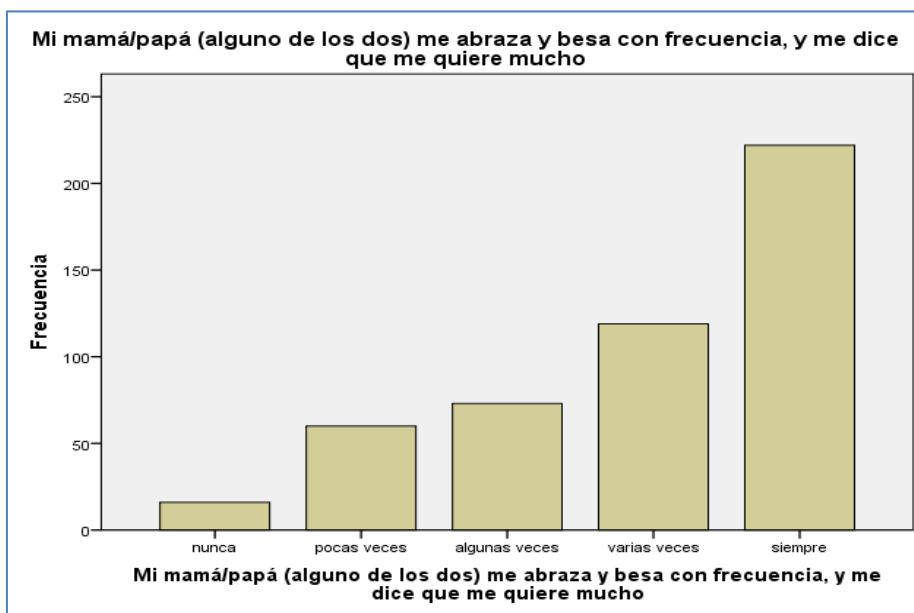


Figura 27. Ítem 7

Fuente. Este estudio

En el ítem 7 correspondiente a la pregunta: “*Mi mamá/papá (alguno de los dos) me abraza y besa con frecuencia, y me dice que me quiere mucho*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,96 % desviación estándar: 1,178 % asimetría: -.860 % curtosis -.394 %.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 16 estudiantes con un 3,3 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 60 estudiantes

con 12,2 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 73 estudiantes con 14,9 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 119 estudiantes que corresponde al 24,3 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 222 estudiantes, con un porcentaje del 45,3.

Cuando regreso de la escuela o de la casa de algún amigo, mamá /papá (algunos de los dos) se alegra de verme

	Frecuencia	Porcentaje
Media	4,16	
Desviación estándar	1,096	
Asimetría	-1,095	
Curtosis	.093	
Nunca	9	1,8
Pocas veces	47	9,6
Algunas veces	66	13,5
Varias veces	103	21,0
Siempre	265	54,1
Total	490	100,0

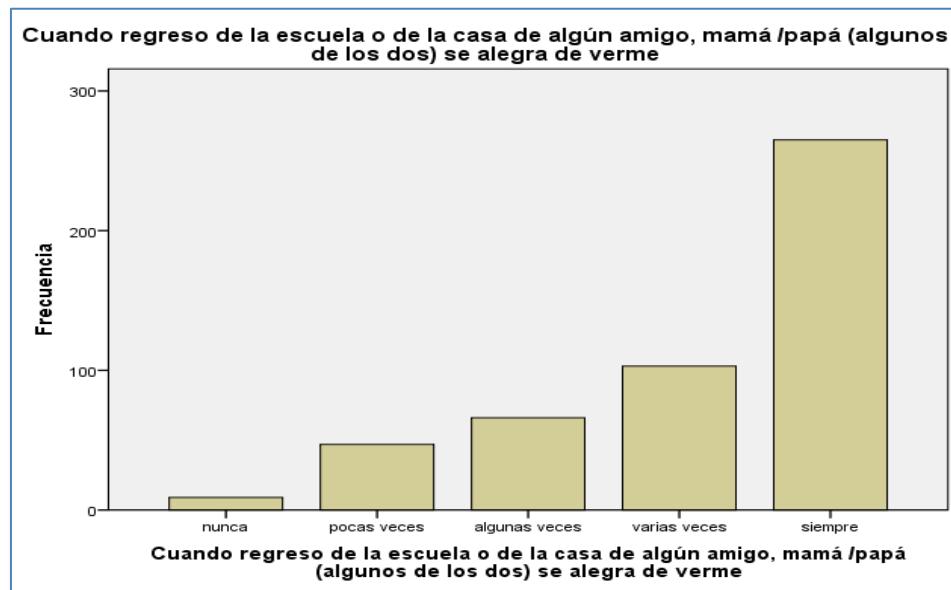


Figura 28. Ítem 8

Fuente. Este estudio

En el ítem 8 correspondiente a la pregunta: “Cuando regreso de la escuela o de la casa de algún amigo, mamá /papá (algunos de los dos) se alegra de verme” se observa que respondieron

490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 4,16% desviación estándar: 1,096% asimetría: -1,095 % curtosis .093%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 9 estudiantes con un 1,8 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 47 estudiantes con 9,6 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 66 estudiantes con 13,5 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 103 estudiantes que corresponde al 21,0 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 265 estudiantes, con un porcentaje del 54,1.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) entiende mis problemas y mis preocupaciones

Media	3,45	
Desviación estándar	1,275	
Asimetría	-,325	
Curtosis	-,982	
Frecuencia	Porcentaje	
Nunca	40	8,2
Pocas veces	81	16,5
Algunas veces	122	24,9
Varias veces	111	22,7
Siempre	136	27,8
Total	490	100,0

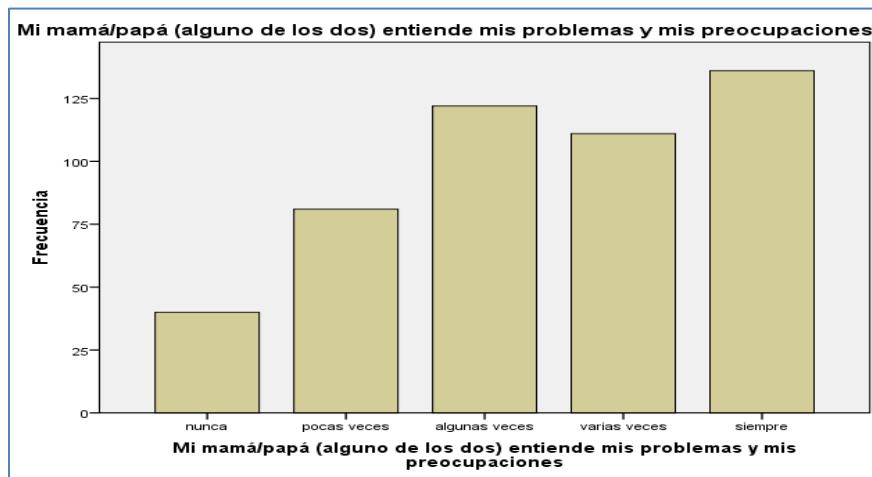


Figura 29. Ítem 9

Fuente. Este estudio

En el ítem 9 correspondiente a la pregunta: “Mi mamá/papá (alguno de los dos) entiende mis problemas y mis preocupaciones” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,45% desviación estándar: 1,275% asimetría: -,325 % curtosis - ,982%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 40 estudiantes con un 8,2 %.

Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 81 estudiantes con 16,5 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 122 estudiantes con 24,9 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 111 estudiantes que corresponde al 22,7 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 136 estudiantes, con un porcentaje del 27,8.

Mamá/papá (alguno de los dos) me pregunta por lo que aprendo en la escuela y se encarga de revisar mis tareas, para realizarlas.

	Media	3,27
	Desviación estándar	1,333
	Asimetría	-.194
	Curtosis	-1,134
	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	58	11,8
Pocas veces	94	19,2
Algunas veces	113	23,1
Varias veces	107	21,8
Siempre	118	24,1
Total	490	100,0



Figura 30. Ítem 10

Fuente. Este estudio

En el ítem 10 correspondiente a la pregunta: “Mamá/papá (alguno de los dos) me pregunta por lo que aprendo en la escuela y se encarga de revisar mis tareas, para realizarlas” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,27% desviación estándar: 1,333% asimetría: -.194 % curtosis -1,134%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 58 estudiantes con un 11,8 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 94 estudiantes

con 19,2 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 113 estudiantes con 23,1 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 107 estudiantes que corresponde al 21,8 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 118 estudiantes, con un porcentaje del 24,1.

A mi mamá/papá (alguno de los dos) le gusta salir de viaje, paseos o visita, conmigo

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	15	3,1
Pocas Veces	48	9,8
Algunas Veces	73	14,9
Varias Veces	131	26,7
Siempre	223	45,5
Total	490	100,0

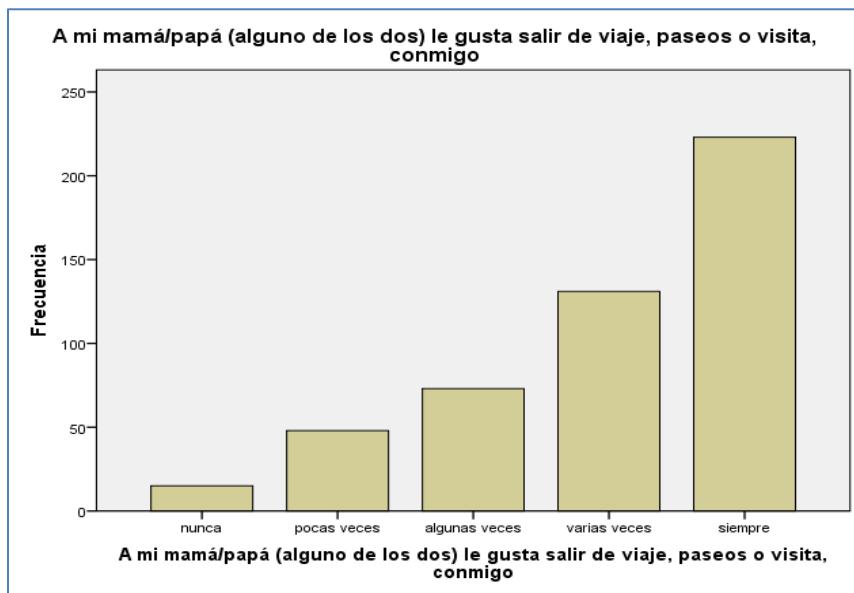


Figura 31. Ítem 11

Fuente. Este estudio

En el ítem 11 correspondiente a la pregunta: “A mi mamá/papá (alguno de los dos) le gusta salir de viaje, paseos o visita, conmigo” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 4,02% desviación estándar: 1,129% asimetría: -,962 % curtosis -.049%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 15 estudiantes con un 3,1 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 48 estudiantes con 9,8 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 73 estudiantes con 14,9 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 131 estudiantes que corresponde al 26,7 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 223 estudiantes, con un porcentaje del 45,5.

Si me porto mal en la escuela, mamá/papá (alguno de los dos) me castiga con golpes, empujones, insultos o malas palabras, cuando llego a casa

Media	1,67
Desviación estándar	1,104
Asimetría	1,648
Curtosis	1,725
Frecuencia	Porcentaje
Nunca	318
Pocas veces	83
Algunas veces	40
veces	
Varias veces	30
Siempre	19
Total	490
	100,0

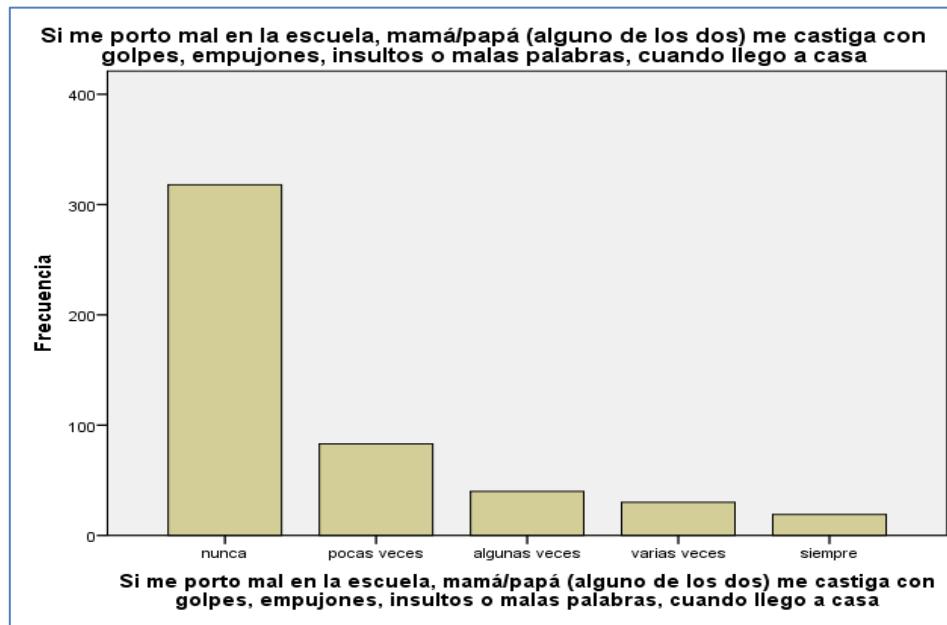


Figura 32. Ítem 12

Fuente. Este estudio

En el ítem 12 correspondiente a la pregunta: “Si me porto mal en la escuela, mamá/papá (alguno de los dos) me castiga con golpes, empujones, insultos o malas palabras, cuando llego a casa” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 1,67% desviación estándar: 1,104% asimetría: 1,648 % curtosis 1,725%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 318 estudiantes con un 64,9 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 83 estudiantes con 16,9 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 40 estudiantes con 8,2 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 30 estudiantes que corresponde al 6,1 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 19 estudiantes, con un porcentaje del 3,9.

A mi mamá/papá (alguno de los dos) no le gusta cómo me porto en casa y en el colegio

	Frecuencia	Porcentaje
Media	2,62	
Desviación estándar	1,236	
Asimetría	,352	
Curtosis	-,827	
Nunca	107	21,8
Pocas veces	137	28,0
Algunas veces	127	25,9
Varias veces	74	15,1
Siempre	45	9,2
Total	490	100,0



Figura 33. Ítem 13

Fuente. Este estudio

En el ítem 13 correspondiente a la pregunta: “A mi mamá/papá (alguno de los dos) no le gusta cómo me porto en casa y en el colegio” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 2,62% desviación estándar: 1,236% asimetría: ,352 % curtosis -,827%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 107 estudiantes con un 21,8 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 137 estudiantes con 28,0 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 127 estudiantes con 25,9 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 74 estudiantes que corresponde al 15,1 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 45 estudiantes, con un porcentaje del 9,2.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) se enoja mucho cuando no ayudo en casa

Media	3,19
Desviación estándar	1,335
Asimetría	-.071
Curtosis	-1,207

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	57	11,6
Pocas veces	116	23,7
Algunas veces	105	21,4
Varias veces	101	20,6
Siempre	111	22,7
Total	490	100,0

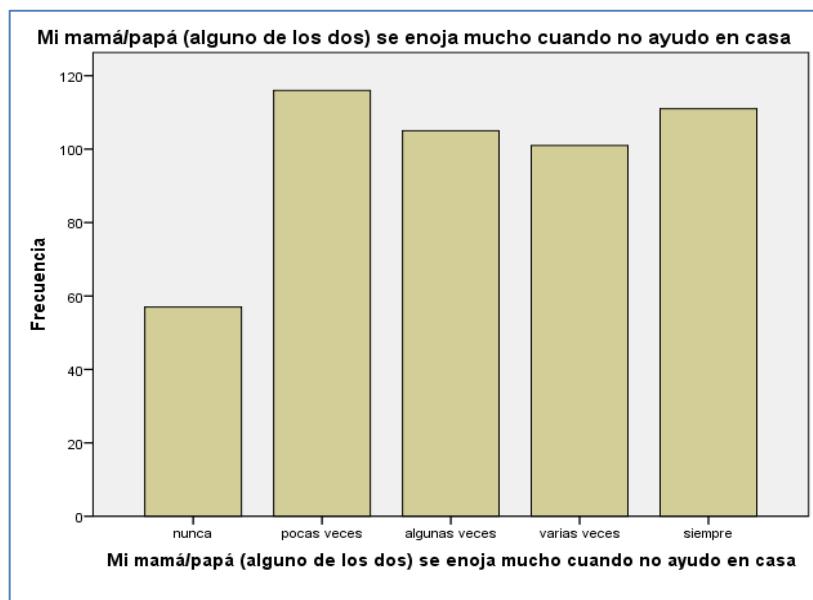


Figura 34. Ítem 14

Fuente. Este estudio

En el ítem 14 correspondiente a la pregunta: Mi mamá/papá (alguno de los dos) se enoja mucho cuando no ayudo en casa. Se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,19% desviación estándar: 1,335% asimetría: -.071 % curtosis – 1,207%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 57 estudiantes con un 11,6 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 116 estudiantes con 23,7 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 105 estudiantes con 21,4 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 101 estudiantes que corresponde al 20,6 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 111 estudiantes, con un porcentaje del 22,7.

Cuando me porto mal, mamá/papá (alguno de los dos) siempre me castigan de acuerdo a la gravedad de la falta.

Media	3,19
Desviación estándar	1,353
Asimetría	-,011
Curtosis	-1,267
Frecuencia	
Nunca	54
Pocas veces	127
Algunas veces	103
Varias veces	85
Siempre	121
Total	490
Porcentaje	
	11,0
	25,9
	21,0
	17,3
	24,7
	100,0

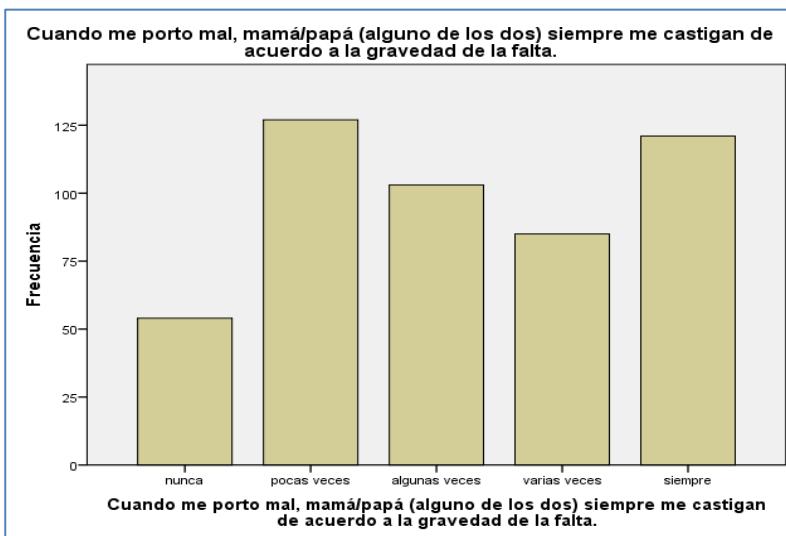


Figura 35. Ítem 15

Fuente. Este estudio

En el ítem 15 correspondiente a la pregunta: Cuando me porto mal, mamá/papá (alguno de los dos) siempre me castigan de acuerdo a la gravedad de la falta. Se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,19% desviación estándar: 1,353% asimetría: -,011 % curtosis – 1,267%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 54 estudiantes con un 11,0 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 127 estudiantes con 25,9 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 103 estudiantes con 21,0 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 85 estudiantes que corresponde al 17,3 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 121 estudiantes, con un porcentaje del 24,7.

**Mi mamá/papá (alguno de los dos) siempre está diciéndome como
debo portarme**

Media	3,58	
Desviación estándar	1,330	
Asimetría	-,394	
Curtosis	-1,135	
Frecuencia	Porcentaje	
Nunca	35	7,1
Pocas veces	88	18,0
Algunas veces	104	21,2
Varias veces	83	16,9
Siempre	180	36,7
Total	490	100,0

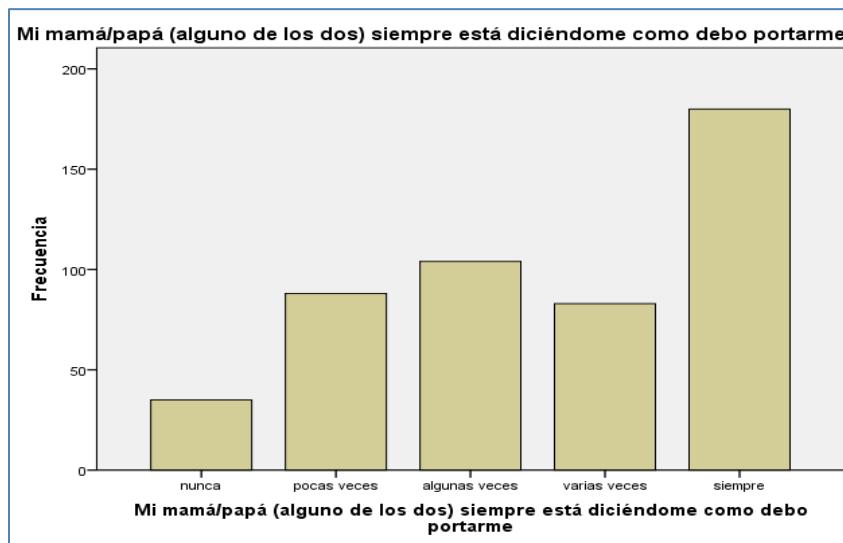


Figura 36. Ítem 16

Fuente. Este estudio

En el ítem 16 correspondiente a la pregunta: Mi mamá/papá (alguno de los dos) siempre está diciéndome como debo portarme. Se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,58% desviación estándar: 1,330% asimetría: -,394 % curtosis – 1,135%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 35 estudiantes con un 7,1 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 88 estudiantes con 18,0 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 104 estudiantes con 21,2 %.

Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 83 estudiantes que corresponde al 16,9 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 180 estudiantes, con un porcentaje del 36,7.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) siempre se queja de lo que hago, nada le gusta

Media	2,29
Desviación estándar	1,310
Asimetría	.703
Curtosis	-,709
	Frecuencia
Nunca	182
Pocas veces	130
Algunas veces	73
Varias veces	64
Siempre	41
Total	490
	Porcentaje
	37,1
	26,5
	14,9
	13,1
	8,4
	100,0

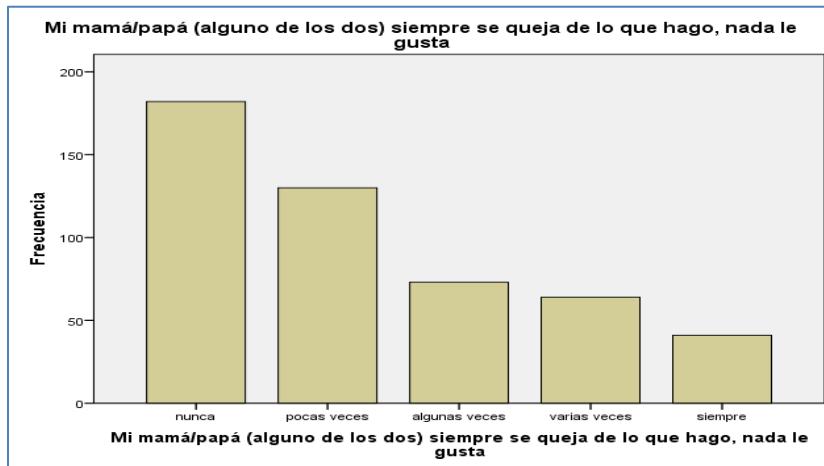


Figura 37. Ítem 17

Fuente. Este estudio

En el ítem 17 correspondiente a la pregunta: “Mi mamá/papá (alguno de los dos) siempre se queja de lo que hago, nada le gusta” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 2,29% desviación estándar: 1,310% asimetría: 703 % curtosis -709%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 182 estudiantes con un 37,1 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 130 estudiantes con 26,5 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 73 estudiantes con 14,9 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 64 estudiantes que corresponde al 13,1 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 41 estudiantes, con un porcentaje del 8,4.

Mamá/papá (algunos de los dos) me recuerda todo el tiempo las cosas que no puedo hacer		
	Frecuencia	Porcentaje
Media	2,66	
Desviación estándar	1,417	
Asimetría	.406	
Curtosis	-1,147	
Nunca	130	26,5
Pocas veces	132	26,9
Algunas veces	84	17,1
Varias veces	63	12,9
Siempre	81	16,5
Total	490	100,0



Figura 38. Ítem 18

Fuente. Este estudio

En el ítem 18 correspondiente a la pregunta: “Mamá/papá (algunos de los dos) me recuerda todo el tiempo las cosas que no puedo hacer” se observa que respondieron 490 participantes y los

resultados fueron los siguientes; media: 2,66% desviación estándar: 1,417% asimetría: .406 % curtosis -1,147%. En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 130 estudiantes con un 26,5 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 132 estudiantes con 26,9 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 84 estudiantes con 17,1 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 63 estudiantes que corresponde al 12,9 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 81 estudiantes, con un porcentaje del 16,5.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) insiste en que debo hacer las cosas sin oponerme, porque es por mi bien

	Frecuencia	Porcentaje
Media		3,57
Desviación estándar		1,322
Asimetría		-.458
Curtosis		-1,021
Nunca	40	8,2
Pocas veces	81	16,5
Algunas veces	95	19,4
Varias veces	108	22,0
Siempre	166	33,9
Total	490	100,0

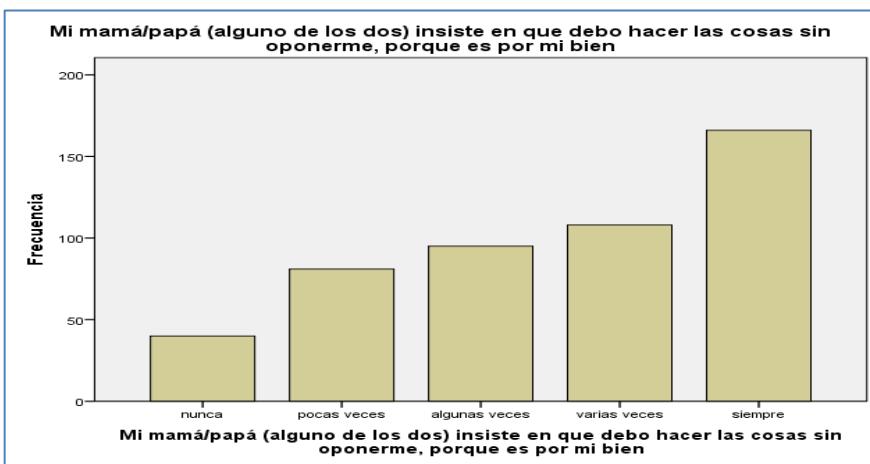


Figura 39. Ítem 19

Fuente. Este estudio

En el ítem 19 correspondiente a la pregunta: “Mi mamá/papá (alguno de los dos) insiste en que debo hacer las cosas sin oponerme, porque es por mi bien” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,57% desviación estándar: 1,322% asimetría: -,458 % curtosis -1,021%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 40 estudiantes con un 8,2 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 81 estudiantes con 16,5 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 95 estudiantes con 19,4 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 108 estudiantes que corresponde al 22,0 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 116 estudiantes, con un porcentaje del 39,9.

Cuando mamá/papá (alguno de los dos) me castiga, se enoja demasiado

Media	2,88	
Desviación estándar	1,325	
Asimetría	,219	
Curtosis	-1,120	
Frecuencia		
Nunca	80	16,3
Pocas veces	142	29,0
Algunas veces	104	21,2
Varias veces	84	17,1
Siempre	80	16,3
Total	490	100,0

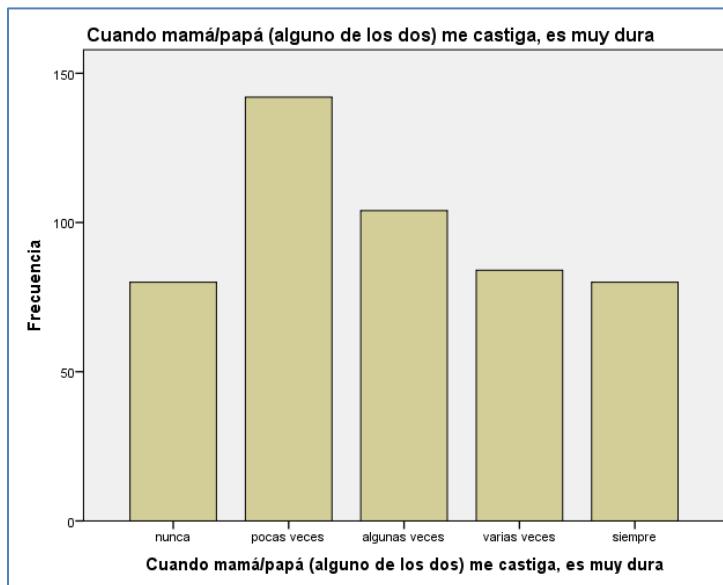


Figura 40. Ítem 20

Fuente. Este estudio

En el ítem 20 correspondiente a la pregunta: “Cuando mamá/papá (alguno de los dos) me castiga, se enoja demasiado, se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 2,88% desviación estándar: 1,325% asimetría: ,219 % curtosis -1,120%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 80 estudiantes con un 16,3 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 142 estudiantes

con 29 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 104 estudiantes con 21,2 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 84 estudiantes que corresponde al 17,1 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 80 estudiantes, con un porcentaje del 16,3.

Mamá/papá (alguno de los dos) se enoja conmigo por poca cosa y me dice que la pongo muy nerviosa

Media	2,08
Desviación estándar	1,253
Asimetría	,888
Curtosis	-,388
Frecuencia	Porcentaje
Nunca	226
Pocas veces	108
Algunas veces	73
Varias veces	55
Siempre	28
Total	100,0

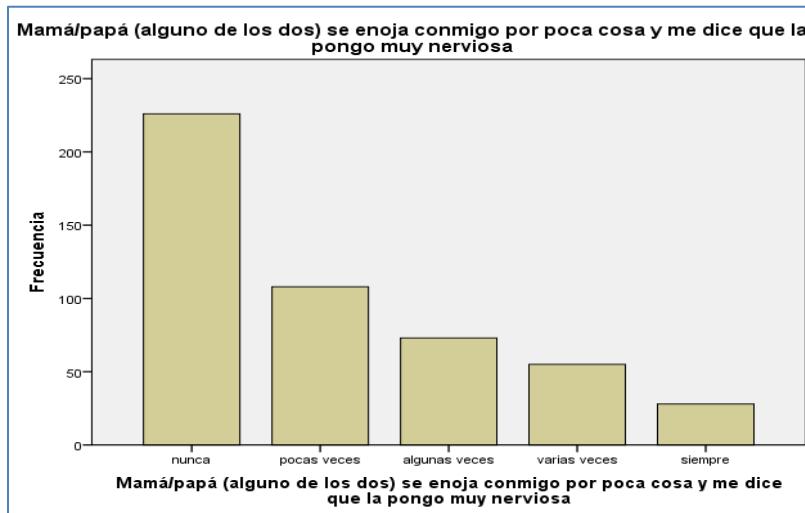


Figura 41. Ítem 21

Fuente. Este estudio

En el ítem 21 correspondiente a la pregunta: “Mamá/papá (alguno de los dos) se enoja conmigo por poca cosa y me dice que la pongo muy nerviosa” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 2,08% desviación estándar: 1,253% asimetría: ,888 % curtosis -,388%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 226 estudiantes con un 46,1 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 108 estudiantes con 22,0 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 73 estudiantes con 14,9 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 55 estudiantes que corresponde al 11,2 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 28 estudiantes, con un porcentaje del 5,7.

A veces mi mamá/papá (alguno de los dos) me dice que soy un tonto

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	318	64,9
Pocas veces	69	14,1
Algunas veces	39	8,0
Varias veces	39	8,0
Siempre	25	5,1
Total	490	100,0

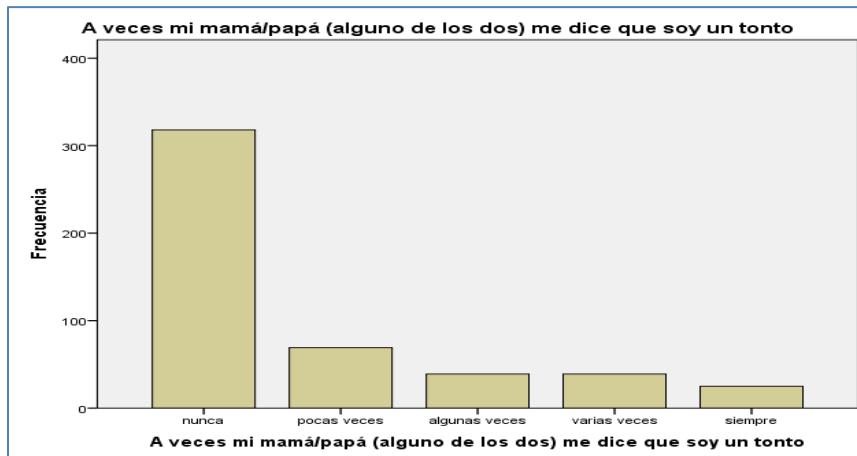


Figura 42. Ítem 22

Fuente. Este estudio

En el ítem 22 correspondiente a la pregunta: “A veces mi mamá/papá (alguno de los dos) me dice que soy un tonto” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 1,74% desviación estándar: 1,201% asimetría: 1,493% curtosis .979%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 318 estudiantes con un 64,9 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 69 estudiantes con 14,1 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 39 estudiantes con 8,0 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 39 estudiantes que corresponde al 8,0 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 25 estudiantes, con un porcentaje del 5,1.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) está muy poco tiempo conmigo

Media	2,69
Desviación estándar	1,370
Asimetría	,313
Curtosis	-1,147
Frecuencia	Porcentaje
Nunca	122
Pocas veces	126
Algunas veces	92
Varias veces	83
Siempre	67
Total	490
	100,0

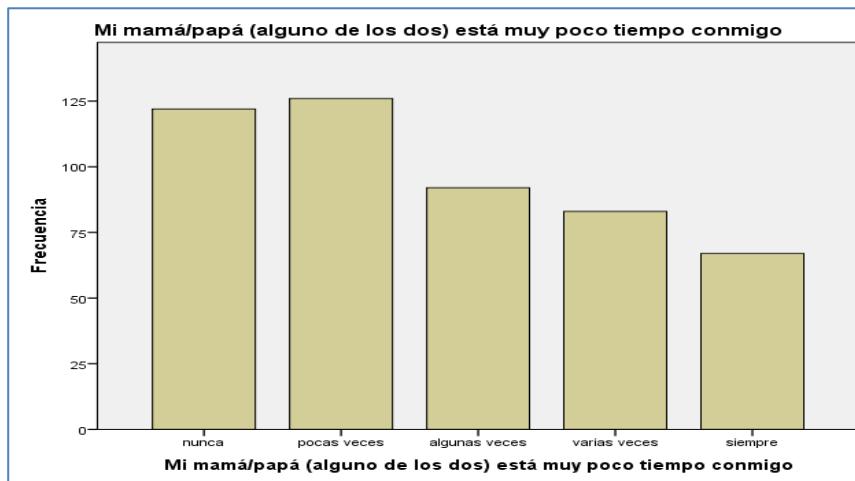


Figura 43. Ítem 23

Fuente. Este estudio

En el ítem 23 correspondiente a la pregunta: “Mi mamá/papá (alguno de los dos) está muy poco tiempo conmigo” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 2,69% desviación estándar: 1,370% asimetría: ,313 % curtosis -1,147%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 122 estudiantes con un 24,9 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 126 estudiantes con 25,7 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 92 estudiantes con

18,8 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 83 estudiantes que corresponde al 16,9 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 67 estudiantes, con un porcentaje del 13,7.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) no me pregunta cómo voy en la escuela, o si tengo tarea para hacer

	Frecuencia	Porcentaje
Media		3,31
Desviación estándar		1,624
Asimetría		-.301
Curtosis		-1,510
Nunca	119	24,3
Pocas veces	47	9,6
Algunas veces	78	15,9
Varias veces	57	11,6
Siempre	189	38,6
Total	490	100,0



Figura 44. Ítem 24

Fuente. Este estudio

En el ítem 24 correspondiente a la pregunta: “Mi mamá/papá (alguno de los dos) no me pregunta cómo voy en la escuela, o si tengo tarea para hacer” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 3,31% desviación estándar: 1,624%

asimetría: -.301 % curtosis -1,510%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 119 estudiantes con un 24,3 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 47 estudiantes con 9,6 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 78 estudiantes con 15,9 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 57 estudiantes que corresponde al 11,6 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 189 estudiantes, con un porcentaje del 38,6.

A mamá/papá (alguno de los dos) no le interesa hablar mucho conmigo

	Frecuencia	Porcentaje
Media	2,53	
Desviación estándar	1,463	
Asimetría	.463	
Curtosis	-1,176	
Nunca	174	35,5
Pocas veces	94	19,2
Algunas veces	86	17,6
Varias veces	60	12,2
Siempre	76	15,5
Total	490	100,0

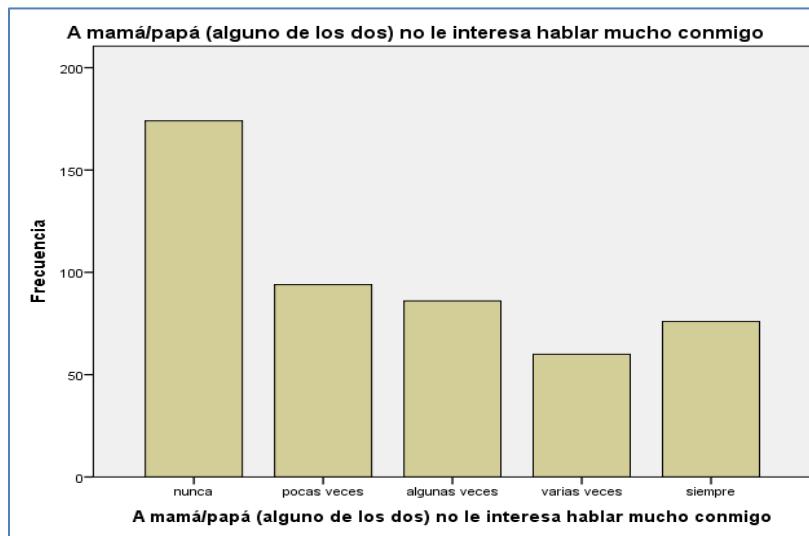


Figura 45. Ítem 25

Fuente. Este estudio

En el ítem 25 correspondiente a la pregunta: “A mamá/papá (alguno de los dos) no le interesa hablar mucho conmigo” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes; media: 2,53% desviación estándar: 1,463% asimetría: 463 % curtosis -1,176%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 174 estudiantes con un 35,5 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 94 estudiantes con 19,2 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 86 estudiantes con 17,6 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 60 estudiantes que corresponde al 12,2 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 76 estudiantes, con un porcentaje del 15,5.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) no me castiga cuando hago algo malo, e incluso ni se da cuenta de mi mal comportamiento

Media	2,33	
Desviación estándar	1,372	
Asimetría	.725	
Curtosis	-.695	
Frecuencia	Porcentaje	
Nunca	186	38,0
Pocas veces	114	23,3
Algunas veces	92	18,8
Varias veces	37	7,6
Siempre	61	12,4
Total	490	100,0



Figura 46. Ítem 26

Fuente. Este estudio

En el ítem 26 correspondiente a la pregunta: “*Mi mamá/papá (alguno de los dos) no me castiga cuando hago algo malo, e incluso ni se da cuenta de mi mal comportamiento*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media 2.33, desviación estándar 1.372, asimetría .725 y curtosis de -.695.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 186 estudiantes con un 38 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 114

estudiantes con 23,3%. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 92 estudiantes con 18,8 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 37 estudiantes que corresponde al 7,6 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 61 estudiantes, con un porcentaje del 12,4.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) no insiste en que haga las cosas		
	Frecuencia	Porcentaje
Media	2,33	
Desviación estándar	1,424	
Asimetría	.711	
Curtosis	-.867	
Nunca	197	40,2
Pocas veces	112	22,9
Algunas veces	65	13,3
Varias veces	52	10,6
Siempre	64	13,1
Total	490	100,0

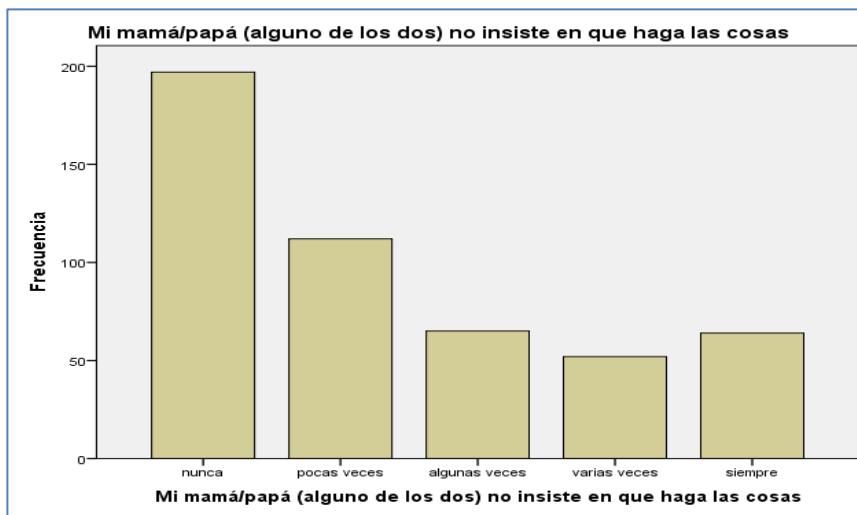


Figura 47. Ítem 27

Fuente. Este estudio

En el ítem 27 correspondiente a la pregunta: “*Mi mamá/papá (alguno de los dos) no insiste en que haga las cosas*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media 2.33, desviación estándar 1,424, asimetría .711% y curtosis de -.867%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de

197 estudiantes con un 40,2 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 112 estudiantes con un 22,9 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 65 estudiantes con un 13,3 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 52 estudiantes que corresponde al 10,6 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 64 estudiantes, con un porcentaje del 13,1.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) se olvida ayudarme cuando lo necesito

Media	2,04
Desviación estándar	1,266
Asimetría	.940
Curtosis	-.374
Frecuencia	
Nunca	243
Pocas veces	98
Algunas veces	63
Varias veces	59
Siempre	27
Total	490
Porcentaje	
	49,6
	20,0
	12,9
	12,0
	5,5
	100,0

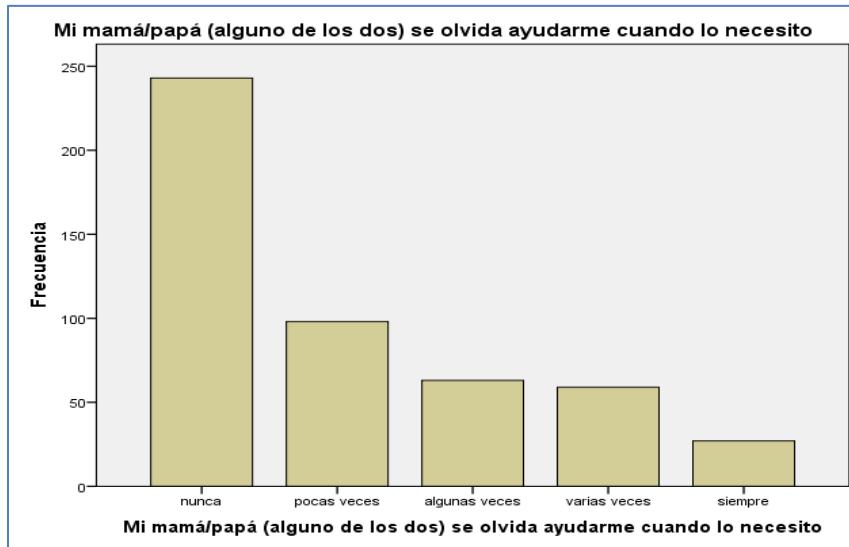


Figura 48. Ítem 28

Fuente. Este estudio

En el ítem 28 correspondiente a la pregunta: “*Mi mamá/papá (alguno de los dos) se olvida ayudarme cuando lo necesito*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media 2,04, desviación estándar 1,266, asimetría .940% y de curtosis -.374%.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 243 estudiantes con un 49,6 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 98 estudiantes con un 20,0 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 63 estudiantes con un 12,9 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 59 estudiantes que corresponde al 12,0 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 27 estudiantes, con un porcentaje del 5,5.

A mi mamá/papá (algunos de los dos) no le importa mi comportamiento, me deja hacer lo que yo quiera

Media	1,75
Desviación estándar	1,368
Asimetría	1,620
Curtosis	1,035

	Frecuencia	Porcentaje
Válido	348	71,0
Nunca	46	9,4
Pocas veces	22	4,5
Algunas veces	18	3,7
Varias veces	56	11,4
Siempre	490	100,0
Total		

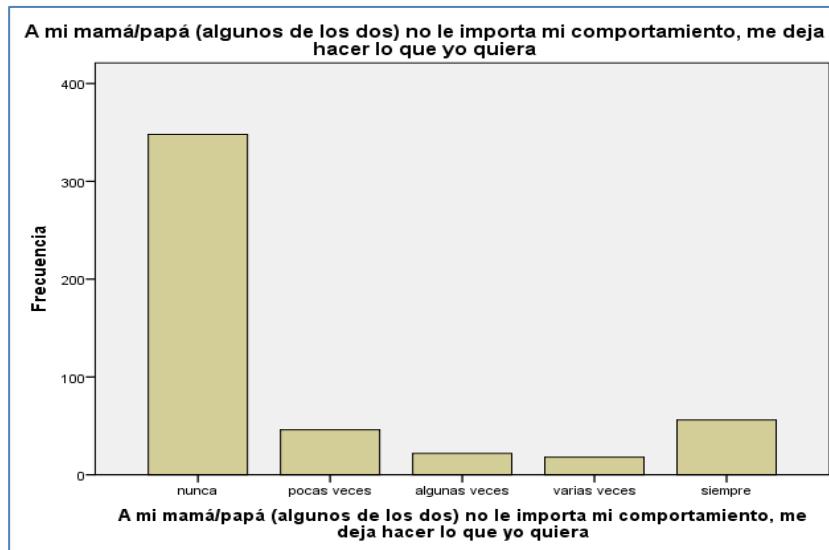


Figura 49. Ítem 29

Fuente. Este estudio

En el ítem 29 correspondiente a la pregunta: “*A mi mamá/papá (algunos de los dos) no le importa mi comportamiento, me deja hacer lo que yo quiera*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media 1,75, desviación estándar 1,368, asimetría 1,620 y curtosis de 1,035.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 348 estudiantes con un 71,0 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 46 estudiantes con un 9,4 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 22 estudiantes con un 4,5 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 18 estudiantes que corresponde al 3,7 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 56 estudiantes, con un porcentaje del 11,4.

A mi mamá/papá (alguno de los dos) no le preocupa como estoy vestido

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	150	30,6
Pocas veces	99	20,2
Algunas veces	73	14,9
Varias veces	57	11,6
Siempre	111	22,7
Total	490	100,0

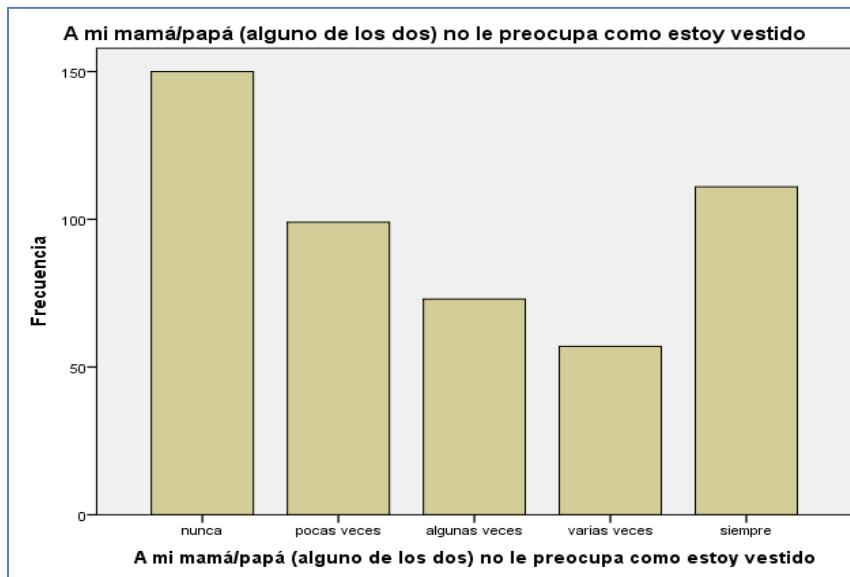


Figura 50. Ítem 30

Fuente. Este estudio

En el ítem 30 correspondiente a la pregunta: “*A mi mamá/papá (alguno de los dos) no le preocupa como estoy vestido*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media 2,76, desviación estándar 1,547, asimetría .285 y curtosis de -1,425.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 150 estudiantes con un 30,6 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 99 estudiantes con un 20,2 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 73 estudiantes con un 14,9 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 57 estudiantes que corresponde al 11,6 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 111 estudiantes, con un porcentaje del 22,7.

Mi mamá/papá (alguno de los dos) ni se entera si me porto mal

Media	2,57
Desviación estándar	1,597
Asimetría	.455
Curtosis	-1,385

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	195	39,8
Pocas veces	80	16,3
Algunas veces	62	12,7
Varias veces	45	9,2
Siempre	108	22,0
Total	490	100,0

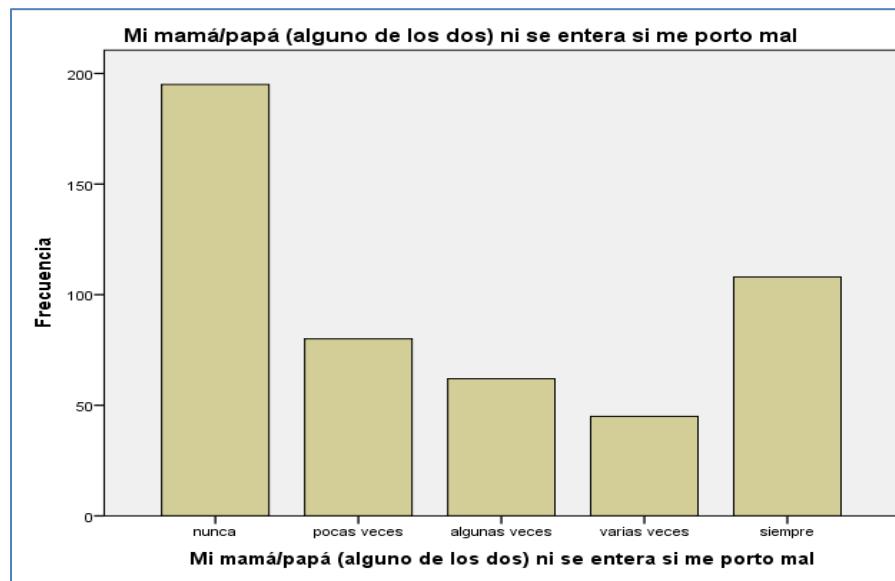


Figura 51. Ítem 31

Fuente. Este estudio

En el ítem 31 correspondiente a la pregunta: “*Mi mamá/papá (alguno de los dos) ni se entera si me porto mal*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media 2,57, desviación estándar 1,597, asimetría .455 y curtosis de -1,385.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 195 estudiantes con un 39,8 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 80

estudiantes con un 16,3 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 62 estudiantes con un 12,7 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 45 estudiantes que corresponde al 9,2 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 108 estudiantes, con un porcentaje del 22,0.

A mí me parece mamá/papá (alguno de los dos) no piensa mucho en mí

Media	2,68
Desviación estándar	1,688
Asimetría	.333
Curtosis	-1,591
	Frecuencia
Nunca	203
Pocas veces	60
Algunas veces	51
Varias veces	44
Siempre	132
Total	490
	Porcentaje
Nunca	41,4
Pocas veces	12,2
Algunas veces	10,4
Varias veces	9,0
Siempre	26,9
Total	100,0

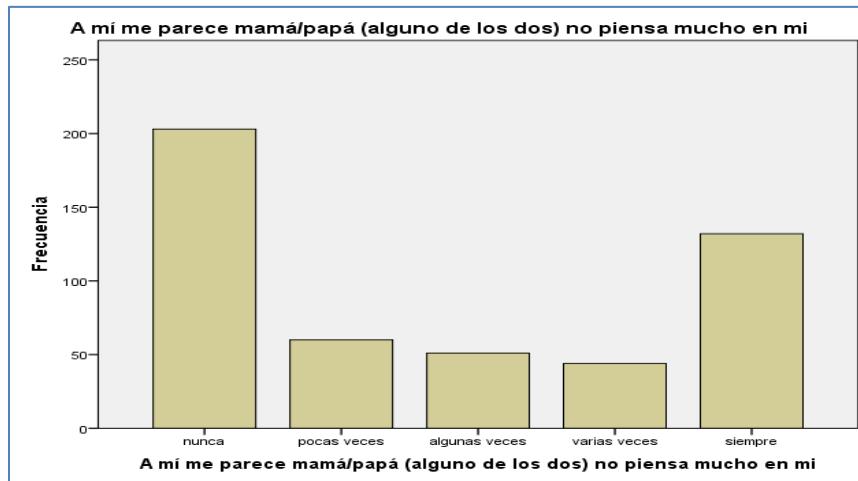


Figura 52. Ítem 32

Fuente. Este estudio

En el ítem 32 correspondiente a la pregunta: “A mí me parece mamá/papá (alguno de los dos) no piensa mucho en mí” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media 2,68, desviación estándar 1,688, asimetría .333 y curtosis de -1,591.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “Nunca” con una frecuencia de 203 estudiantes con un 41,4 %. Para la afirmación “Pocas veces” la frecuencia es de 60 estudiantes con un 12,2 %. Para la elección “Algunas veces” la frecuencia es de 51 estudiantes con un 10,4 %. Para la opción “Varias veces” la frecuencia es de 44 estudiantes que corresponde al 9,0 %. Ahora bien, la opción “Siempre” presenta una frecuencia de 132 estudiantes, con un porcentaje del 26,9.

7.5.3 Análisis descriptivo del Cuestionario Violencia Escolar (EBIP-Q).

En el colegio, alguien me ha golpeado, me ha pateado o ha empujado		
	Frecuencia	Porcentaje
Media	.56	
Desviación estándar	.849	
Asimetría	1,794	
Curtosis	3,334	
No	295	60,2
Si una o dos veces	143	29,2
Si, una o dos veces al mes	29	5,9
Si, alrededor de una vez a la semana	17	3,5
Si, más de una vez a la semana	6	1,2
Total	490	100,0



Figura 53. Ítem 1

Fuente. Este estudio

En el ítem 1 correspondiente a la pregunta: “*En el colegio, alguien me ha golpeado, me ha pateado o ha empujado*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media .56, desviación estándar .849, asimetría 1,794, y curtosis de 3,334 %.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 295 estudiantes con un 60,2 %. Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 143 estudiantes con un 29,2 %. Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 29 estudiantes con un 5,9 %. Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 17 estudiantes que corresponde al 3,5 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 6 estudiantes con un 1,2 %.

En el colegio, alguien me ha insultado		
	Frecuencia	Porcentaje
No	197	40,2
Si una o dos veces	188	38,4
Si, una o dos veces al mes	46	9,4
Si, alrededor de una vez a la semana	21	4,3
Si, más de una vez a la semana	38	7,8
Total	490	100,0

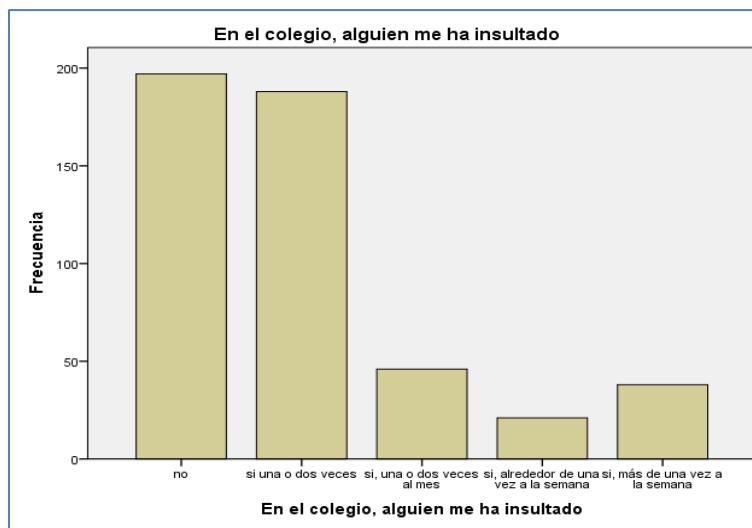


Figura 54. Ítem 2

Fuente. Este estudio

En el ítem 2 correspondiente a la pregunta: “*En el colegio, alguien me ha insultado*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media 1,01, desviación estándar 1,170, asimetría 1,312 y curtosis de .980.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 197 estudiantes con un 42,0 %. Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 188 estudiantes con un 38,4 %. Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 46

estudiantes con un 9,4 %. Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 21 estudiantes que corresponde al 4,3 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 38 estudiantes con un 7,8 %.

En el colegio, alguien ha hablado mal de mí		
	Frecuencia	Porcentaje
No	162	33,1
Si una o dos veces	159	32,4
Si, una o dos veces al mes	78	15,9
Si, alrededor de una vez a la semana	38	7,8
Si, más de una vez a la semana	53	10,8
Total	490	100,0

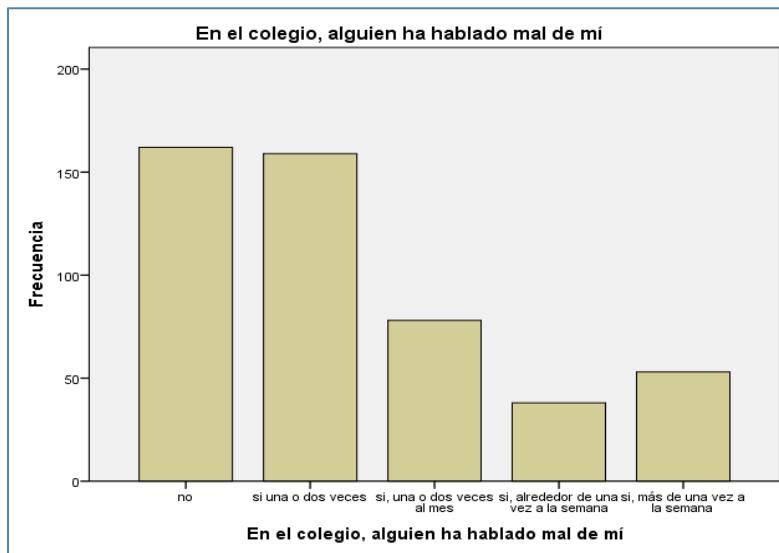


Figura 55. Ítem 3

Fuente. Este estudio

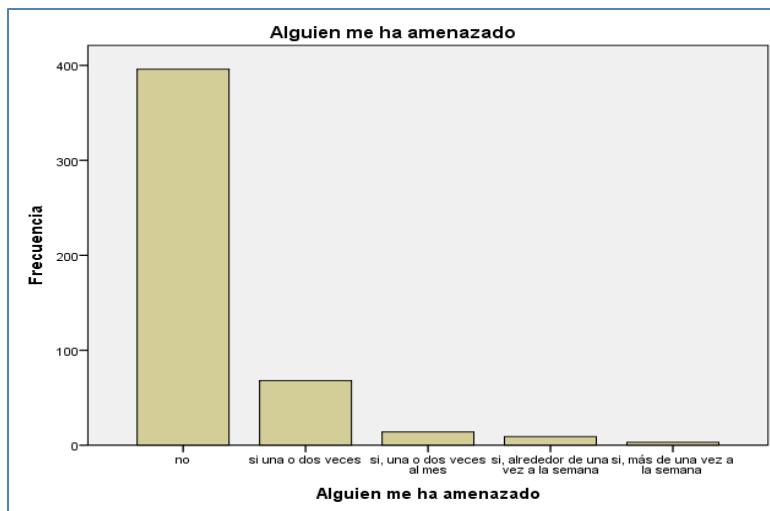
En el ítem 3 correspondiente a la pregunta: “*En el colegio, alguien ha hablado mal de mí*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media 1,31 %, desviación estándar 1,297, asimetría .825, y curtosis de -.393.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 162 estudiantes con un 33,1 %. Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 159 estudiantes con un 32,4 %. Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 78 estudiantes con un 15,9 %. Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 38 estudiantes que corresponde al 7,8 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 53 estudiantes con un 10,8 %.

Alguien me ha amenazado

Media	.28
Desviación estándar	.664
Asimetría	2,986
Curtosis	9,928

	Frecuencia	Porcentaje
No	396	80,8
Si una o dos veces	68	13,9
Si, una o dos veces al mes	14	2,9
Si, alrededor de una vez a la semana	9	1,8
Si, más de una vez a la semana	3	.6
Total	490	100,0

**Figura 56. Ítem 4**

Fuente. Este estudio

En el ítem 4 correspondiente a la pregunta: “Alguien me ha amenazado” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media .28, desviación estándar .664, asimetría 2,986, y curtosis de 9,928.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 396

estudiantes con un 80,8 %. Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 68 estudiantes con un 13,9 %. Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 14 estudiantes con un 2,9 %. Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 9 estudiantes que corresponde al 1,8 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 3 estudiantes con un .6 %.

Alguien me ha robado o roto mis cosas		
	Frecuencia	Porcentaje
Media	.97	
Desviación estándar	1,182	
Asimetría	1,286	
Curtosis	.770	
No	219	44,7
Si una o dos veces	166	33,9
Si, una o dos veces al mes	40	8,2
Si, alrededor de una vez a la semana	32	6,5
Si, más de una vez a la semana	33	6,7
Total	490	100,0

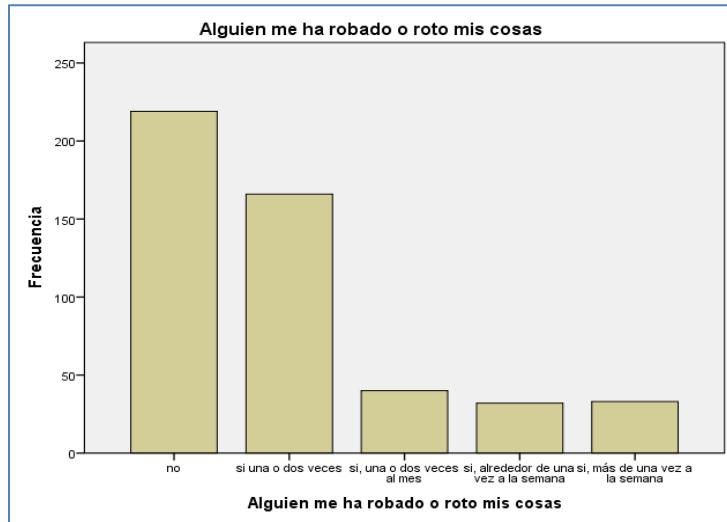


Figura 57. Ítem 5

Fuente. Este estudio

En el ítem 5 correspondiente a la pregunta: “*Alguien me ha robado o roto mis cosas*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media .97, desviación estándar 1,182, asimetría 1,286 y curtosis de .770.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 219 estudiantes con un 44,7 %. Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 166 estudiantes con un 33,9 %. Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 40 estudiantes con un 8,2 %.

Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 32 estudiantes que corresponde al 6,5 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 33 estudiantes con un 6,7 %.

He sido excluido (sacado) o ignorado por otras personas		
	Frecuencia	Porcentaje
No	284	58,0
Si una o dos veces	140	28,6
Si, una o dos veces al mes	35	7,1
Si, alrededor de una vez a la semana	15	3,1
Si, más de una vez a la semana	16	3,3
Total	490	100,0

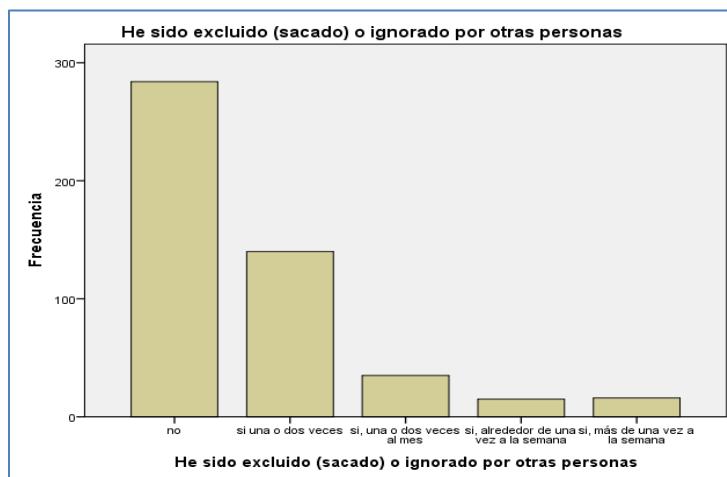


Figura 58. Ítem 6

Fuente. Este estudio

En el ítem 6 correspondiente a la pregunta: “*He sido excluido (sacado) o ignorado por otras personas*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media .65, desviación estándar .973, asimetría 1,801 y curtosis de 3.066.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 284 estudiantes con un 58,0 %. Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 140

estudiantes con un 28,6 %. Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 35 estudiantes con un 7,1 %. Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 15 estudiantes que corresponde al 3,1 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 16 estudiantes con un 3,3 %.

Alguien ha difundido o inventado rumores (chismes) sobre mí

	Frecuencia	Porcentaje
No	188	38,4
Si una o dos veces	185	37,8
Si, una o dos veces al mes	62	12,7
Si, alrededor de una vez a la semana	29	5,9
Si, más de una vez a la semana	26	5,3
Total	490	100,0

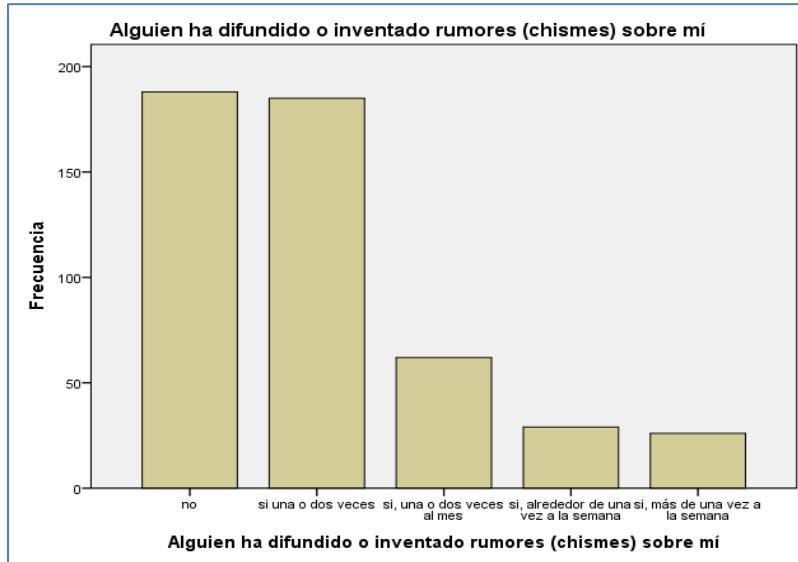


Figura 59. Ítem 7

Fuente. Este estudio

En el ítem 7 correspondiente a la pregunta: “*Alguien ha difundido o inventado rumores (chismes) sobre mí*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media 1,02, desviación estándar 1,108, asimetría 1,166 y curtosis de .773.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 188 estudiantes con un 38,4 %.

Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 185 estudiantes con un 37,8 %.

Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 62 estudiantes con un 12,7 %.

Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 29 estudiantes que corresponde al 5,9 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 26 estudiantes con un 5,3 %.

En el colegio, he golpeado, pateado o empujado a alguien		
Media	.56	
Desviación estándar	.785	
Asimetría	1,628	
Curtosis	2,919	
	Frecuencia	Porcentaje
No	285	58,2
Si una o dos veces	158	32,2
Si, una o dos veces al mes	30	6,1
Si, alrededor de una vez a la semana	14	2,9
Si, más de una vez a la semana	3	.6
Total	490	100,0

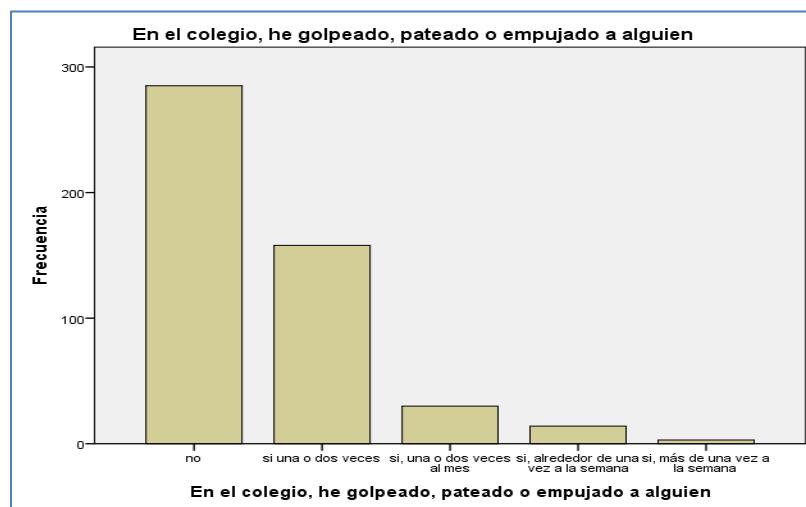


Figura 60. Ítem 8

Fuente. Este estudio

En el ítem 8 correspondiente a la pregunta: “*En el colegio, he golpeado, pateado o empujado a alguien*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media .56, desviación estándar .785, asimetría 1,628 y curtosis de 2,919.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 285 estudiantes con un 58,2 %. Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 158 estudiantes con un 32,2 %. Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 30

estudiantes con un 6,1 %. Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 14 estudiantes que corresponde al 2,9 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 3 estudiantes con un .6 %.

He insultado y he dicho palabras groseras a alguien en el colegio		
Media		.66
Desviación estándar		.810
Asimetría		1,450
Curtosis		2,470
	Frecuencia	Porcentaje
No	246	50,2
Si una o dos veces	191	39,0
Si, una o dos veces al mes	33	6,7
Si, alrededor de una vez a la semana	16	3,3
Si, más de una vez a la semana	4	.8
Total	490	100,0



Figura 61. Ítem 9

Fuente. Este estudio

En el ítem 9 correspondiente a la pregunta: “*He insultado y he dicho palabras groseras a alguien en el colegio*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media .66, desviación estándar .810, asimetría 1,450 y curtosis de 2,470.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 246 estudiantes con un 50,2 %. Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 191 estudiantes con un 39,0 %. Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 33 estudiantes con un 6,7 %. Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 16 estudiantes que corresponde al 3,3 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 4 estudiantes con un .8 %.

He dicho a otras personas insultos o groserías sobre alguien		
Media	.33	
Desviación estándar	.638	
Asimetría	2,369	
Curtosis	7,031	
	Frecuencia	Porcentaje
No	359	73,3
Si una o dos veces	108	22,0
Si, una o dos veces al mes	15	3,1
Si, alrededor de una vez a la semana	6	1,2
Si, más de una vez a la semana	2	.4
Total	490	100,0



Figura 62. Ítem 10

Fuente. Este estudio

En el ítem 10 correspondiente a la pregunta: “*He dicho a otras personas insultos o groserías sobre alguien*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media .33, desviación estándar .638, asimetría 2,369 y curtosis de 7,031.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 359 estudiantes con un 73,3 %.

Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 108 estudiantes con un 22,0 %.

Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 15 estudiantes con un 3,1 %.

Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 6 estudiantes que corresponde al 1,2 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 2 estudiantes con un .4 %.

He amenazado a alguien en el colegio.		
	Frecuencia	Porcentaje
No	460	93,9
Si una o dos veces	19	3,9
Si, una o dos veces al mes	5	1,0
Si, alrededor de una vez a la semana	5	1,0
Si, más de una vez a la semana	1	.2
Total	490	100,0



Figura 63. Ítem 11

Fuente. Este estudio

En el ítem 11 correspondiente a la pregunta: “*He amenazado a alguien en el colegio*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media .10, desviación estándar .441, asimetría 5,478 y curtosis de 33,204.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 460 estudiantes con un 93,3 %. Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 19 estudiantes con un 3,9 %. Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 5

estudiantes con un 1,0 %. Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 5 estudiantes que corresponde al 1,0 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 1 estudiantes con un .2 %.

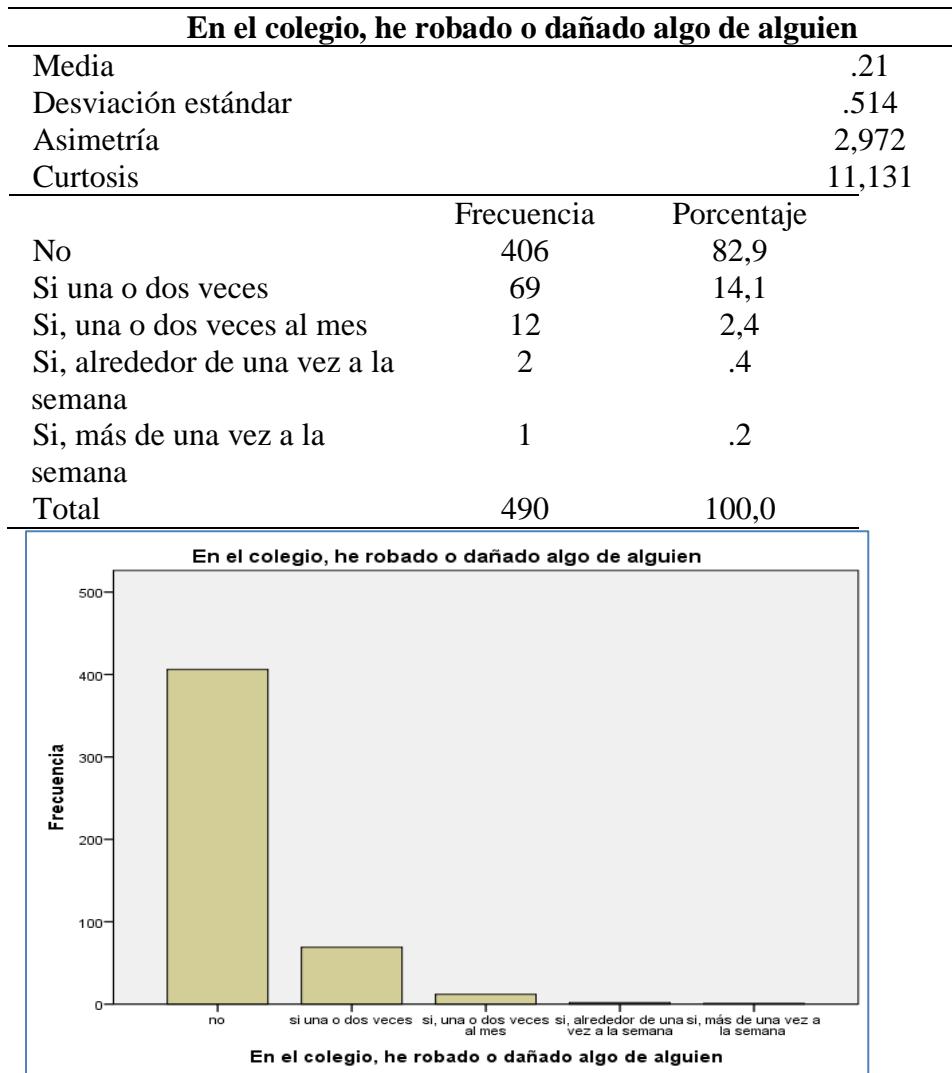


Figura 64. Ítem 12

Fuente. Este estudio

En el ítem 12 correspondiente a la pregunta: “*En el colegio, he robado o dañado algo de alguien*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media .21, desviación estándar .514, asimetría 2,972 y curtosis de 11,131.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 406 estudiantes con un 82,9 %. Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 69 estudiantes con un 14,1 %. Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 12 estudiantes con un 2,4 %. Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 2 estudiantes que corresponde al 0,4 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 1 estudiantes con un .2 %.

He excluido (sacado) o ignorado a alguien

Media	.55	
Desviación estándar	.933	
Asimetría	2,282	
Curtosis	5,458	
	Frecuencia	Porcentaje
No	308	62,9
Si una o dos veces	138	28,2
Si, una o dos veces al mes	20	4,1
Si, alrededor de una vez a la semana	4	.8
Si, más de una vez a la semana	20	4,1
Total	490	100,0

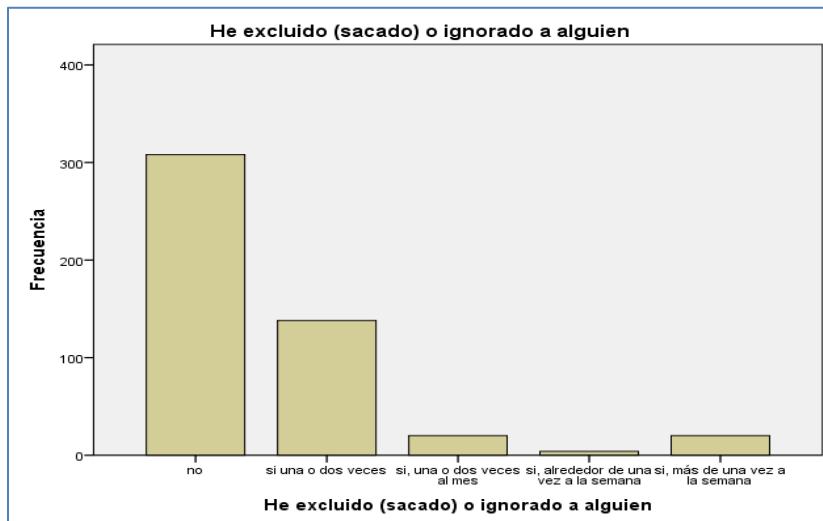


Figura 65. Ítem 13

Fuente. Este estudio

En el ítem 13 correspondiente a la pregunta: “*He excluido (sacado) o ignorado a alguien*” se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media .55, desviación estándar .933, asimetría 2,282 y curtosis de 5,458.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 308 estudiantes con un 62,9 %.

Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 138 estudiantes con un 28,2 %.

Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 20 estudiantes con un 4,1 %.

Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 4 estudiantes que corresponde al .8 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 20 estudiantes con un 4,1 %.

En el colegio, he dicho rumores (chismes) sobre alguien		
Media		.31
Desviación estándar		.647
Asimetría		2,732
Curtosis		9,222
	Frecuencia	Porcentaje
No	372	75,9
Si una o dos veces	97	19,8
Si, una o dos veces al mes	11	2,2
Si, alrededor de una vez a la semana	7	1,4
Si, más de una vez a la semana	3	.6
Total	490	100,0

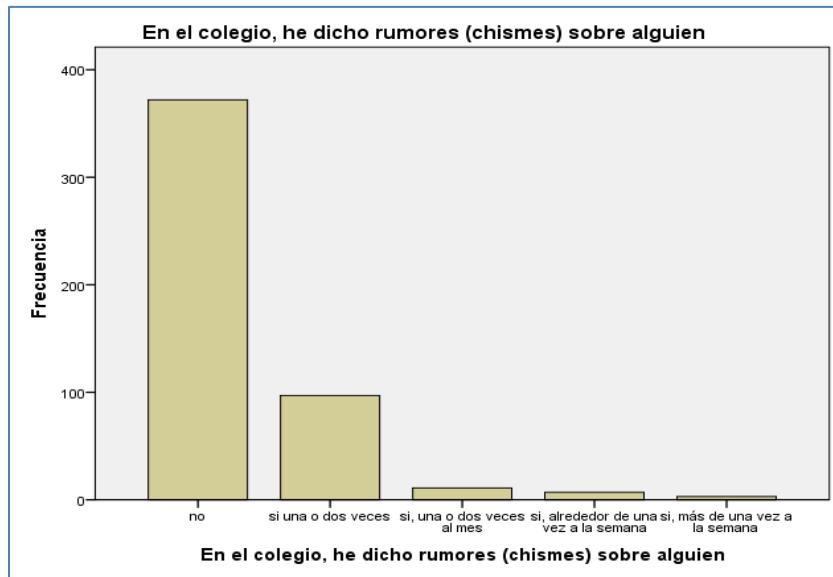


Figura 66. Ítem 14

Fuente. Este estudio

En el ítem 14 correspondiente a la pregunta: *En el colegio, he dicho rumores (chismes) sobre alguien* se observa que respondieron 490 participantes y los resultados fueron los siguientes: media .31, desviación estándar .647, asimetría 2,732 y curtosis de 9,222.

En la tabla de frecuencia se muestra la opción de respuesta “NO” con una frecuencia de 372 estudiantes con un 75,9 %. Para la afirmación “Si, una o dos veces” la frecuencia es de 97 estudiantes con un 19,8 %. Para la elección “Si, una o dos veces al mes” la frecuencia es de 11 estudiantes con un 2,2 %. Para la opción “Si, alrededor de una vez a la semana” la frecuencia es de 7 estudiantes que corresponde al 1,4 %. Ahora bien, la opción “Si, más de una vez a la semana” presenta una frecuencia de 3 estudiantes con un .6 %.

7.5.4 Prevalencia del rol de agresor y victimización en violencia escolar.

A partir del análisis de proporciones, dada la condición ordinal de las variables y configurando la escala para valorar violencia escolar, y configurando la sintaxis para el cálculo de los roles de violencia escolar (ver anexos), se logró calcular una prevalencia de rol de victimización de 18%, así mismo la prevalencia del rol de agresión es del 2%. Para el caso de rol mixto (agresor-victimizado) se encontró una prevalencia del 75.1%, es decir que en general 7 de cada 10 estudiantes ha sido, en algún momento de los últimos 6 meses, víctima y en otras agresor en el fenómeno de violencia escolar.

Tabla 10.

Rol agresión

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	480	98,0
	Si	10	2,0
	Total	490	100,0

Fuente. Este estudio

Tabla 11.

Rol Victimización

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	402	82,0
	Si	88	18,0
	Total	490	100,0

Fuente. Este estudio

Tabla 12.

Rol Mixto (agresor-victimizado)

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No	122	24,9
	Si	368	75,1
	Total	490	100,0

Fuente. Este estudio

7.5.5 Prevalencia de roles por género.

Destaca en el cálculo de prevalencia de acuerdo al género, que el rol de victimización en mujeres es del 22.3% (es decir, dos de cada 10 mujeres); así mismo, para el caso de rol mixto (agresor-victimizado) se encontró una prevalencia del 79%, en los hombres, es decir que en general 8 de cada 10 hombres estudiantes han sido, en algún momento de los últimos 6 meses, víctima y agresor en el fenómeno de violencia escolar.

Tabla 13.

Prevalencias de roles por género.

Género	Rol Agresión	Rol Victimización	Rol Mixto
Hombre	2.7% RT = (.08)	14% RT = (- 2.5)	79% RT = (2.7)
Mujer	1.3% RT = (-.08)	22.3% RT = (2.6)	70.8% RT = (-2.8)

RT= Residuos Tipificados.

Fuente. Este estudio

7.6 Análisis de diferencias significativas y asociación de variables.

Los resultados referidos a las diferencias significativas respecto a los roles de la violencia escolar a partir del género (ver anexo) mostraron la existencia de diferencias significativas en el rol de victimización $\chi^2 (1, 490) = 5.727; p < .05$ ($Phi = .11; p < .05$), y rol mixto (agresor-victimizado) $\chi^2 (1, 490) = 4.365; p < .05$ ($Phi = -.09; p < .05$), siendo las mujeres las más victimizadas en comparación a los hombres, y los hombres, los que más se han visto implicados

en rol mixto de agresor-victimizado. En el caso del rol de agresión no hay diferencias entre las mujeres y los hombres, por lo que se puede asumir que cualquiera, indistintamente de su género, puede ejercer el rol de agresión en el fenómeno de violencia escolar.

Al analizar las asociaciones significativas a partir del análisis de las demás variables sociodemográficas con cada dimensión de las pautas de crianza, se reconoce que la pauta democrática se asocia significativamente con un mayor grado de escolaridad, especialmente con el grado 11: χ^2 (165, 490) = 207.551; $p < .05$ (*Coeficiente Contingencia* = .55; $p < .05$); con el convivir con 3 a 5 personas en el hogar: χ^2 (396, 490) = 489.018; $p < .001$ (*Coeficiente Contingencia* = .71; $p < .001$) y con el ser tutelado por una madre jubilada y ama de casa: χ^2 (132, 490) = 167.735; $p < .05$ (*Coeficiente Contingencia* = .51; $p < .05$). Por otra parte se reconoce que la pauta negligente se asocia con tener una edad entre 10 y 13 años: χ^2 (270, 490) = 319.062; $p < .05$ (*Coeficiente Contingencia* = .63; $p < .05$) y el vivir en la zona urbana de la ciudad: χ^2 (54, 490) = 89.051; $p < .01$ (*Coeficiente Contingencia* = .39; $p < .01$).

7.7 Evidencias de validez de constructo.

7.7.1 Análisis factorial exploratorio AFE.

El análisis AFE indicó una prueba de adecuación muestral *KMO* de .850, mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 4127,212$; $gl = 496$; $p \leq .0001$). Las communalidades (h^2) oscilaron entre .395 (ítem 30) y .671 (ítem 12), resultados considerados adecuados. Posteriormente se comprobó la configuración factorial con una distribución libre que sugiere que todos los ítems se distribuyen en 4 factores coherentes con las dimensiones teóricas originalmente planteadas; las saturaciones factoriales fueron óptimas y oscilaron entre .320 (ítem 20) y .820 (ítem 6), logrando una varianza total explicada de 40,75% (ver Tabla 2).

Tabla 14.

Análisis Factorial Exploratorio del Inventario de Pautas de Crianza (IPC).

Dimensión/factor	Ítem	F1	F2	F3	F4	h^2
Democrático	IPC-2	.694				.557
	IPC-3	.340				.461
	IPC-4	.657				.572
	IPC-5	.776				.626
	IPC-6	.494				.531
	IPC-7	.691				.553
	IPC-8	.670				.593
	IPC-9	.787				.646
	IPC-10	.551				.483
	IPC-11	.591				.432
	IPC-12		.506			.671
Autoritario	IPC-13		.310			.604
	IPC-14		.535			.523
	IPC-15		.454			.597
	IPC-16		.606			.640
	IPC-17		.526			.583
	IPC-18		.598			.487
	IPC-19		.549			.554
	IPC-20		.693			.612
	IPC-21		.535			.622
	IPC-22		.447			.517
	IPC-23			.430		.468
Negligente	IPC-24			.561		.422
	IPC-25			.583		.466
	IPC-28			.551		.490
	IPC-30			.602		.395
	IPC-31			.725		.601

	IPC-32	.719	.653
Permisivo	IPC-1	.532	.589
	IPC-26	.591	.456
	IPC-27	.614	.542
	IPC-29	.601	.532
Varianza total explicada	17.05%	11,54%	7,46%
			4,69%

Fuente. Este estudio

7.7.2 Análisis factorial confirmatorio AFC.

El CFA de la estructura de 4 factores sugeridos por el AFE de la IPC mostró ajustes óptimos, además de pesos factoriales y errores de medida adecuados: $\chi^2_{S-B} = 1541.626$; $\chi^2_{S-B}/(458) = 3.366$; $p < .001$; NNFI = .984; CFI = .985; RMSEA = .023 (90% CI [.016, .028]); SRMR = .080; AIC = 1625.626 (ver Figura 1).

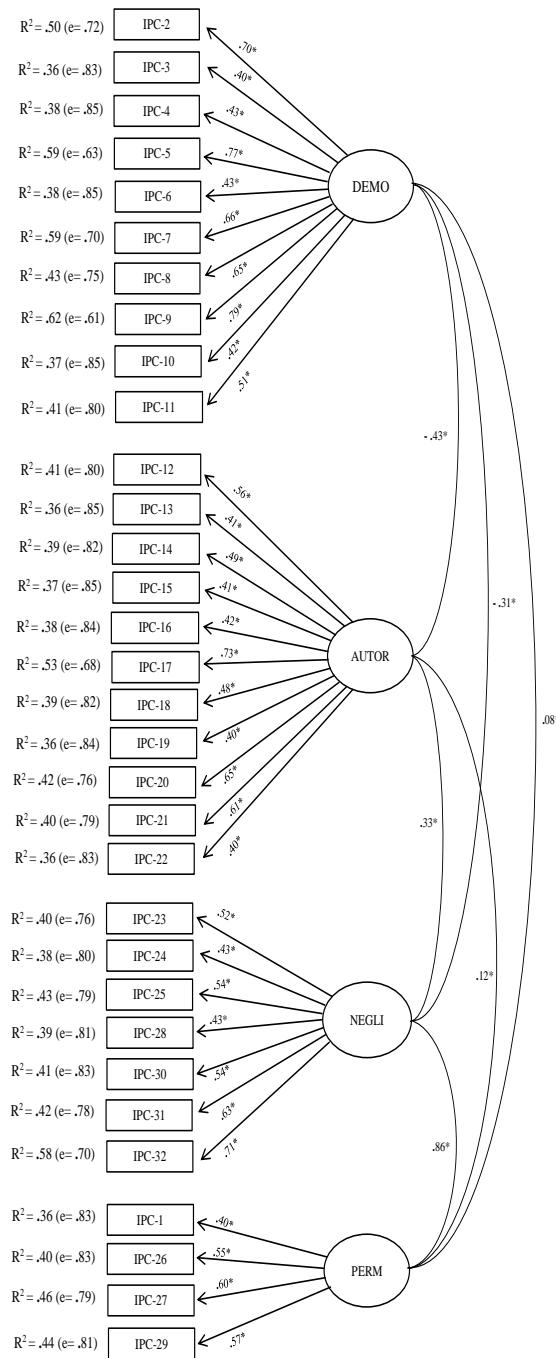


Figura 67. CFA Inventory de Pautas de Crianza – IPC. (DEMO = democrático; AUTO = autoritario; NEGLI= negligente; PERM= permisivo) (*p≤ .05).

Fuente. Este estudio

7.7.3 Influencias y efectos de las pautas de crianza sobre la violencia escolar: análisis multivariante a través de modelos de ecuaciones estructurales “SEM”.

De acuerdo con Ruiz, Pardo y San Martín (2010) las ecuaciones estructurales constituyen una técnica de análisis estadístico multivariante utilizada para contrastar modelos que proponen relaciones causales entre las variables. Estos modelos nacieron de la necesidad de dotar de mayor flexibilidad a los modelos de regresión y su mayor ventaja es que permiten proponer el tipo y dirección de las relaciones que se espera encontrar entre las diversas variables contenidas en él, para pasar posteriormente a estimar los parámetros que vienen especificados por las relaciones propuestas a nivel teórico.

El sistema de ecuaciones estructurales tiene como ventaja, sobre otros sistemas y técnicas multivariantes el analizar las relaciones por cada subconjunto de variables e incluir el error de medida permitiendo también una interrelación entre variables de diferentes grupos (Chin, 1998), lo cual fue de gran utilidad en la presente investigación.

Como ya se mencionó en el apartado de plan de análisis estadísticos, para probar las hipótesis teóricas que soportan el presente estudio se realizó un análisis multivariante a través de *Structural equation models* (Modelos de Ecuaciones Estructurales SEM) del programa EQS 6.2 (Bentler & Wu, 2012).

El procedimiento de este análisis sugiere testar el modelo teórico que menciona la influencia de las dimensiones del inventario de pautas de crianza (IPC): estilo democrático, estilo autoritario, estilo negligente y estilo permisivo, sobre las dimensiones de la escala de violencia escolar (EBIP-Q) victimización y agresión; luego se procede a presentar los índices de ajustes, y los valores de influencia específicos entre cada variable de estudio.

Los índices de ajuste del modelo hipotetizado: pautas de crianza sobre o hacia roles de violencia escolar, fueron óptimos: $\chi^{2S-B} = 3248.354$; $\chi^{2S-B}/(975) = 3.383$; $p < 0.001$; NNFI = 0.962; CFI = 0.964; RMSEA = 0.031 (90% CI [0.027, 0.034]); SRMR = 0.081; AIC = 2298.364. Estos resultados indican que este modelo multivariante es adecuado para la muestra de la investigación por lo que se debe proceder a profundizar su análisis (ver Figura 68).

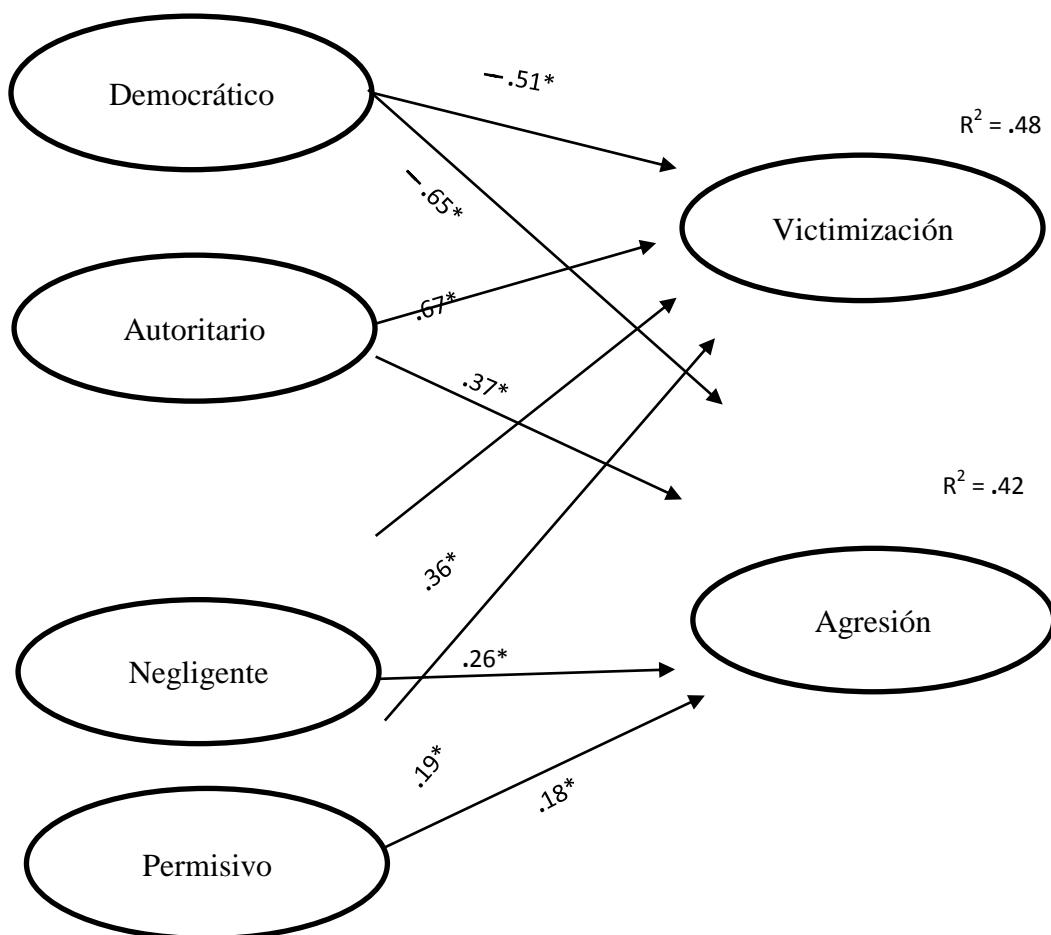


Figura 68. Modelo SEM. Pautas de crianza sobre/hacia roles de violencia escolar

Fuente. Este estudio

Los resultados sugieren que el rol de victimización se explica de manera directa (positiva), con influencia media-alta, por el estilo de crianza autoritario ($\beta = .67$; $p \leq .05$); inversamente, con influencia de valor medio, por el estilo de crianza democrático ($\beta = -.51$; $p \leq .05$); luego de

manera directa por el estilo negligente, con influencia de valor medio-bajo ($\beta = .36$; $p \leq .05$), y finalmente de manera directa, con influencia baja, por el estilo de crianza permisivo ($\beta = .19$; $p \leq .05$). Dichos efectos o influencias arrojan un coeficiente de determinación (R^2) de .48; es decir, explican el 48% del rol de victimización en la violencia escolar.

Así mismo, se reconoce en el modelo multivariado que el rol de agresión se explica inversamente (negativo), con influencia de valor alto, por el estilo de crianza democrático ($\beta = -.65$; $p \leq .05$), de manera directa (positiva), con influencia media-baja, por el estilo de crianza autoritario ($\beta = .37$; $p \leq .05$), luego de manera directa por el estilo negligente, con efecto bajo ($\beta = .26$; $p \leq .05$), y finalmente por el estilo permisivo, con influencia baja ($\beta = .18$; $p \leq .05$). Dichos efectos o influencias arrojan un coeficiente de determinación (R^2) de .42, es decir, explican el 42% del rol de agresión en la violencia escolar.

8. Análisis y discusión

Es relevante abordar la interpretación de resultados con una amplia perspectiva crítica y propositiva, sin perder el panorama objetivo del estudio frente al tema central de la propuesta investigativa. Este horizonte trazado, permitió acercarnos al esclarecimiento de la problemática planteada y otorgó un alto valor agregado y significativo a cada fase desarrollada en la investigación. El desarrollo de la propuesta permitió la movilización de acciones concretas que permitieron recoger evidencias para ampliar la comprensión sobre las variables centrales de estudio (pautas de crianza y violencia escolar), y a la vez configuró oportunidades para profundizar en las implicaciones locales respecto a una temática actual e innovadora. Es oportuno también mencionar que la propuesta se ajustó siempre a las exigencias de calidad requeridas en un proceso empírico-analítico. Otro aspecto importante a resaltar es que el proceso de investigación permitió validar un instrumento que, además de aportar al desarrollo de los análisis multivariantes para cumplir con los objetivos trazados, se convierte en el primero sobre el tema de pautas de crianza en la región.

Los diferentes hallazgos y los posteriores análisis, permitieron reconocer que las relaciones interpersonales entre padres e hijos, incluyen diversas posturas y matices; estas están permeadas por la historia colectiva de la familia, que configura las pautas en que se han establecido los apegos emocionales, y que son en última instancia los que definen las manifestaciones y manejo familiar frente de los comportamiento de los adolescentes. En esta línea, las inferencias de esta investigación están abiertas a la construcción colectiva, pues leer las relaciones interpersonales que se dan en la familia y analizar su impacto en las dinámicas de violencia en la escuela, amerita un ejercicio extenso de análisis y reflexión.

La violencia escolar requiere ser analizada desde diferentes miradas, estas miradas no deben

ser ajenas a la familia, pues está llamada a corresponsabilizarse, por su papel relevante en la construcción de la sociedad. Pensar y resignificar la incorporación de las pauta de crianza en el escenario de la convivencia escolar, se considera un paso clave para poder pensar en formas diversas de mitigar e intervenir la problemática de la violencia escolar; de esta manera se asume la tarea conjunta y articulada, y es una forma pertinente de aportar a la edificación de un proyecto de vida integral transversalizado por el bienestar.

8.1 Caracterización de las pautas de Crianza (Primer objetivo específico).

Las pautas de crianza, y el ejemplo replicado por los padres, son transmitidos y reflejados en las relaciones con sus pares en la escuela. Durkheim (1990) afirma que las pautas tienen que ver con "estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible y que se despliegan como formaciones discursivas más o menos autonomizadas, en el proceso de auto alteración de significaciones sociales". Para Beriain (1990), se constituyen en portadoras de significaciones sociales, de interpretaciones, de formas de ver el mundo. Por otro lado, se forman en sistemas de códigos, valores, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la conciencia colectiva, la cual se rige de manera normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades del actuar social. Es decir, somos y actuamos de acuerdo a nuestras representaciones sociales.

Una parte de la investigación se centra en identificar las pautas de crianza que utilizan los padres de familia para establecer acciones concretas en el momento de asumir el comportamiento de los jóvenes. Según Mestrel (1999), la familia y las pautas de crianza adecuadas facilitan el desarrollo de habilidades sociales y de conductas pro-sociales, por lo cual es importante brindar sensibilización y orientación. Destaca que el tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utiliza para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de

afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, son fundamentales para el crecimiento personal, la interiorización de valores, las habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver conflictos (Citado en Cuervo, 2010).

En concordancia con el autor se puede asumir que la formación ontológica y axiológica se instaura con la ayuda de los modelos cercanos desde la infancia posibilitando la conformación de interacciones reciprocas en el momento en que los niños intervengan en espacios diferentes a su primera célula vital, de esta manera se tomó como referente trascendental las evidencias comportamentales de los estudiantes, como aquellos recursos y procedimientos consecutivos que adoptaron de sus modelos cercanos y hoy se constituyen como sus habilidades sociales dispuestas en un contexto de acción específico.

Una vez aplicado el instrumento “Inventario de Pautas de Crianza”, se determinaron pautas de crianza específicos, las cuales vale la pena ser relacionadas desde la óptica conceptual; como lo afirma la autora Diana Baumrind, uno de los modelos pioneros y más elaborados acerca de los estilos parentales, que influenció gran parte del trabajo sobre variables categóricas vinculan las conductas de los progenitores y sus actitudes hacia el comportamiento de los niños. Por un lado, la capacidad de respuesta de los padres a las necesidades del niño y por otro, las exigencias de ellos frente a un comportamiento más maduro y responsable del adolescente.

En el presente estudio y de acuerdo a los resultados, se reconocen como pautas predominantes las pautas democráticas y autoritarias. En la pauta democrática los padres parten de una aceptación de derechos y deberes de los hijos, establecen reglas claras apoyadas en el razonamiento; la comunicación es continua y abierta, escuchan su punto de vista, a la vez que expresan su propia opinión. El padre que se caracteriza por ser democrático (también denominado participativo o igualitario) respeta a los demás y siente que todos deben tener los

mismos derechos puesto que son igualmente humanos (Díaz-Carabaño, 1974); su poder se radica en la identificación y reconocimiento de los miembros que pertenecen a su familia (poder referente), y lo distribuye entre los miembros utilizando su posición de autoridad, mediando e integrando las diferentes posturas que permite que todos los integrantes participen en la toma de decisiones (Ovejero, 1988). Es de considerar que estos progenitores democráticos escuchan al joven en sus necesidades, adaptan las exigencias según el estadio de desarrollo correspondiente, ponen límites y reglas, con refuerzos positivos cuando el adolescente las cumple y castigos proporcionados cuando no las respeta. Se muestra afectivo, pero a su vez, con alto grado de exigencia.

La pauta de crianza democrática en esta investigación se destaca de forma predominante, pues sugiere que, en las familias del contexto nariñense, se desarrollan procesos familiares comunicativos y afectivos, estrechamente ligados con la vinculación afectiva, pero a su vez con los modelos de autoridad. Es importante resaltar, de acuerdo a los hallazgos, que el desarrollo de una pauta democrática está asociada con padres de una mayor nivel educativo; este aspecto reafirma el valor agregado que otorga la educación para lograr conciencia sobre el dialogo, la escucha y la concertación para una mejor convivencia familiar, es decir, un mejor ejercicio de la paternidad y un óptimo ejercicio de los derechos humanos y la dignidad. Complementariamente, también se reconoce una asociación de la pauta democrática y el convivir con tres o más personas en el contexto familiar, el estar la mayor parte del tiempo acompañado o tutelado por la madre. Lo anterior permite resaltar el valor de los procesos de socialización e interacción afectiva que se configuran en las familias con más de tres integrantes, lo cual promueve escenarios democráticos y participativos; igualmente permite reafirmar el papel preponderante de la figura materna, en el desarrollo de procesos afectivos y democráticos; es decir, subraya el papel de la

madre como gestora afectiva, de democracia y como un agente importante de socialización.

La pauta democrática lleva inmersa la comunicación fluida y espontánea, por tanto, está basada en el reconocimiento de las necesidades y expectativas del otro, lo que permite asumir con agrado los criterios familiares contribuyendo a la conformación de su autonomía e identidad personal. Los padres democráticos afirman que las cualidades presentes en sus hijos establecen líneas para la conducta futura, recurriendo tanto a la razón como al poder para lograr sus objetivos. Estos padres tienen buena disposición para aceptar sus argumentos, reiterar una orden o una demanda a partir del respeto, utilizan con más frecuencia la razón que la coerción para obtener la complacencia y fomentan más el diálogo que la imposición para lograr un acuerdo con sus hijos.

Una pauta democrática ayuda a la consecución de contextos promotores de afecto, fortaleciendo así una mejor estabilidad emocional. Los adolescentes reconocen que el poder dialogar con los padres y confiar algunos aspectos personales, favorece el desarrollo de una alta sensibilidad, y abre la posibilidad de una exigencia con afecto que motiva a la independencia y responsabilidad; así pues, los padres democráticos se involucran y se interesan por las actividades y el bienestar de sus hijos permitiendo cierta autonomía y expresión libre de emociones. Lo anterior evidencia que los estudiantes del presente estudio, en general manifiestan un alto grado de sensibilidad frente al acompañamiento de sus figuras paternas; asumen el reconocimiento parental como un gran referente para el desarrollo de acciones y conductas, conectadas con el componente emocional, en beneficio de ambiente familiares saludables, que favorezcan la expresión de afectos en busca de sensaciones agradables y positivas.

En referencia al estilo autoritario, es necesario recordar que este se caracteriza por ser un estilo de comunicación e interacción férrea, hostil, impositiva y de control, especialmente sobre

lo que hace el niño o adolescente. En este estilo se reafirma el poder desde una autoridad impuesta, sustentada en el miedo; la comunicación tiende a ser unidireccional (padres a hijos), y escasa en contenido afectivo; lo que conlleva a una falta de confianza, poca empatía y por lo general desinterés con los aspectos colectivos que suceden en la familia. Si bien, por lo general a temprana edad, los hijos cumplen y obedecen las instrucciones de los padres, en la adolescencia, se percibe una mayor tendencia a presentarse conductas desafiantes, de desobediencia y hostiles; esto reafirma el limitado beneficio que pueda llevar la implementación de este estilo. Si bien, algunos padres argumentan que en ocasiones, es necesario denotar cierta autoridad de la mano de este estilo, su uso marcado o exacerbado no beneficia el desarrollo de las potencialidades socio-afectivas de los adolescentes tempranos y adultos. Por tanto, es frecuente encontrar adolescentes con características de introversión, poco comunicativos, dependientes, más vulnerables y en ocasiones más irritables.

Los resultados del presentes estudio, sugiere que este estilo tiene relevancia y se presenta en la muestra estudiada; esto puede entenderse, por una parte, como un mecanismo compensatorio que ayuda a mediar la implementación del estilo democrático, y por otra, representa un legado histórico intergeneracional, que es característico de las familias del sur de Colombia que es predominantemente patriarcal, lo que podría reflejar un aspecto identificable de nuestra cultura nariñense.

Finalmente, es posible resaltar a partir de los resultados, que el estilo de crianza democrático no es opuesto a un modelo de autoridad, probablemente pueden ser entendidos como complementarios, con la condición de que el primero debe ser más predominante que el segundo. Varios estudios han reconocido que la democracia establecida dentro del núcleo familiar, acude frecuentemente a figura de autoridad, reflejada en liderazgos de los padres, aspecto que permite

promover habilidades y actitudes positivas para la toma de decisiones de los hijos, y que pueden servir para una mejor autonomía en su diario vivir (Cano & Casado, 2015).

8.2 Influencia de las pautas de crianza frente a la violencia escolar (Segundo objetivo específico).

En este apartado se responde a la tarea de identifica la influencia de las pautas de crianza, frente a la violencia escolar. Para ello es necesario reconocer, en primer lugar, que las conductas que soportan la violencia escolar, resultan de la articulación de múltiples factores, entre lo que vale la pena resaltar: el clima escolar (contexto escolar), los rasgos de personalidad, el control de impulsos, lo tipos de atribución frente a los demás, las conductas de interrelación personal aprendidas en los diversos contextos de socialización y los aspectos relacionados con los estilos afectivos y comunicativos en la familia. En particular, los factores de índole familiar, como el estilo de relación y comunicación que asumen los padres frente a los hijos, parecen resultar de suma importancia, cuando se trata de comprender las interrelaciones, especialmente las agresivas y violentas, entre los adolescentes en el entorno escolar.

Diana Baumrind (1966) propuso uno de los modelos pioneros y más elaborados acerca de los estilos parentales, integrando algunas categóricas que agrupan las conductas, emociones y actitudes de los progenitores sobre los hijos, dando forma al constructo pautas de crianza. Esta autora sostiene que el estilo de relación con los hijos, desde donde se despliegan las pautas de crianza, se asocia con la adquisición de características socioemocionales y se sustenta en dos aspectos prácticos. a) la capacidad de respuesta de los padres a las necesidades del niño y, b) las exigencias de los padres en cuanto esperan un comportamiento más maduro y responsable de un niño. En este sentido, todas las interacciones se enmarcan fundamentalmente en las dimensiones afectivo-comunicativas y de control-exigencias. Así pues, desde esta óptica propone cuatro

categorías que constituyen las pautas de crianza: autoritario, democrático, permisivo e indiferente- negligente.

Por otra parte, Olweus en 1999 (citado en Trianes, 2000), propone algunos factores familiares a tener en cuenta, y que influyen en el desarrollo de conductas agresivas en los adolescentes: a) las actitudes emocionales básicas de los padres hacia el niño durante los primeros años. Así, una actitud emocional negativa caracterizada por falta de calor e implicación, incrementa el riesgo de que el niño pueda mostrarse agresivo u hostil con los iguales, b) la permisividad y tolerancia hacia la conducta agresiva del niño, sin establecer límites claros que controlen esa conducta agresiva con los iguales, hermanos y adultos, contribuye a que se incremente el nivel inicial de conducta agresiva del niño, y c) el uso de métodos autoritarios de disciplina, de ostentación de poder, tales como el castigo físico y las explosiones emocionales negativas, puede estimular la conducta agresiva en los hijos (p.47).

Por lo anterior se puede asumir que el manejo de límites por parte de los padres ante los comportamientos de los hijos, puede determinar la continuidad de acciones violentas en la escuela, a razón de la permisividad, tolerancia o por el contrario, control excesivo, ante dichos actos. También, es posible asumir que las estrategias autoritarias pueden influir en el despliegue de conductas de agresividad en los niños, promoviendo algunas interacciones con connotación violenta. Consecuentemente, también se puede asumir que el tipo de relación establecida entre padres e hijos, dan matices particulares a la forma en que se imparte la disciplina, se asumen las normas y la comunicación; lo cual, eventualmente, puede configurarse en un escenario de aceptación de la conducta agresiva como un estilo aceptable de socialización (Blandón & Jiménez, 2016).

En la investigación se encontró que 7 de cada 10 estudiantes, han estado implicados en algún tipo de situación de violencia escolar, sea como víctima o agresor; además se reconoce que 3 de cada 10 estudiantes ha tenido que padecer el rol de víctima. Estos resultados, además de demandar la urgente atención por parte de directivas y demás entidades comprometidas con la convivencia escolar, resalta la necesidad de buscar diversas alternativas que involucren activamente a los actores de la comunidad académica (Avilés-Martínez, 2006; Piñero, Arense & Cerezo, 2013). Llama la atención que, en este estudio, las mujeres sean más victimizadas, aspecto coherente con los estudios mundiales que reconocen que eventualmente ser mujer se asocia con mayor debilidad o vulnerabilidad, situación que señala una clara connotación de género. La anterior inferencia, también podría ser complementada con la evidencia obtenida en el estudio, que señala que los más implicados en algún tipo de violencia escolar, en general, son precisamente los hombres.

El análisis que nos ofrece el modelo multivalente (SEM), permite reconocer que un estudiante puede asumir el rol de agresor en la escuela, cuando ha sido expuesto a pautas de crianza predominantemente antidemocráticas, autoritarias y en cierta medida negligentes, esto sugiere que aquellos adolescentes que no han tenido un modelo de diálogo, respeto, tolerancia y concertación, replican dicho modelo en la interacción con sus compañeros; de igual manera podría sugerir que algunos adolescentes, reconozcan en las interacciones con los demás, una oportunidad para expresar sus conductas de hostilidad, enfrenamiento y desafiantes, ya que probablemente en sus relaciones paternas, no es posible expresarse libremente y además se ven sometidos a órdenes y directrices impuestas con miedo y amedrentamiento. Este panorama de configuración de un agresor en la escuela, se ve complementado por la presencia de algunas pautas de desinterés o descuido por parte de los progenitores, lo que impide al adolescente

adoptar un modelo de conducta que oriente o apoye la toma de decisiones, la gestión saludable de sus emociones, todo en el marco de una percepción de seguridad, interés y protección familiar (Quintana & Ruíz, 2015).

El estilo o pauta de crianza autoritaria, tiene características de relaciones de dominancia hacia los hijos, pues se trata de una forma de disciplina firme, dura y estricta, que limita y restringe casi todo comportamiento del niño y el adolescente. Esto podría provocar que los adolescentes sean más insensibles y ofensivos con sus compañeros y no puedan desarrollar relaciones sociales positivas. Esta relación de influencia significativa entre ser agresor, explicado por el estilo de crianza antidemocrático, sugiere que el uso de estrategias coercitivas e impositivas y de control de la conducta con los adolescentes, probablemente explicaría el que desplieguen ciertas conductas de sometimiento e intimidación sobre los iguales en la escuela (Quintana & Ruíz, 2015). En este punto, también es importante resaltar que las tendencias agresivas de algunos adolescentes, suelen ser crónicas y son el resultado de una exposición constante a relaciones autoritarias y hostiles que se ha venido ejerciendo en el hogar, provocando un desajuste social grave (Avíles, 2012; Lecannelier, 2007).

Los hallazgos también permiten sugerir que un estudiante se puede ver implicado en el rol de victimización escolar por estar, predominantemente expuesto, a pautas de crianza autoritarias. Esto permite reconocer que el estar constantemente bajo el control de los padres, sometido a la obediencia, al amedrentamiento y quizás al temor, impide que el adolescente aprenda algunos mecanismos de expresión y comunicación asertiva de sus emociones, que eventualmente pueden servirle de mecanismos de afrontamiento frente a episodios de agresión por parte de otros en la escuela. Así mismo, los análisis reflejan que, ser víctima de violencia escolar, puede estar explicado la exposición a pautas de crianza antidemocráticas; esto reafirma el valor de la

comunicación asertiva, el diálogo concertado, el apego afectivo positivo y la escucha activa, entre padres e hijos, pues benefician el desarrollo de sus potencialidades y competencias socio-emocionales, que impedirán que en algún momento sea sometido por un agresor. De esta manera, las pautas de crianza democráticas posibilitan que el adolescente reconozca, valore y defienda su dignidad y sus derechos; fortaleciendo la noción de que ser víctima de violencia escolar, no se justifica bajo ningún punto de vista.

Complementariamente, también se reconoce que el rol de victimización puede verse explicado por algunas pautas de crianza negligentes; esto reafirma el valor de un modelo paterno o materno, que apoye la adquisición de conductas de respeto por los demás, en coherencia con algunos estudios que dan a los padres un importante papel en la adquisición de conductas prosociales y de solidaridad.

En el modelo de análisis, el estilo de crianza permisivo se evidencia como el que posee menos poder explicativo de los roles de agresión y victimización; esto sugiere que los estudiantes están expuestos a este estilo de interacción familiar, pueden estar implicados en cualquiera de los dos roles; lo anterior se debe quizás a que, al no contar con los recursos suficientes para generar contextos de regulación, control y exigencia, podrían predisponer de similar manera a los dos roles.

A partir de lo argumentado, es posible enfatizar que, dado que la adolescencia es una fase importante en el desarrollo individual, donde se configura de forma consciente y con mayor fuerza un proyecto de individualización, identidad y autonomía, merece ser nutrida por pautas de crianza democráticas. Esto implica que los padres deben estar dispuestos a escucharlos en sus necesidades, poner límites y reglas con afecto, con refuerzos positivos y con castigos regulados, pero ante todo no violentos. Esto le permitirá al adolescente configurarse como un agente social

saludable con menor probabilidad de contribuir en conductas de violencia escolar.

La gran ventaja del estilo democrático, es que se caracteriza por el manejo de niveles altos de apoyo y control, por lo que representa un factor protector para la violencia escolar (Georgiou, et. al. 2016; Gómez-Ortiz, et al. 2014), probablemente el apoyo que los padres brindan a sus hijos, permite cogniciones de seguridad favoreciendo su respuesta ante los eventos de violencia escolar en las instituciones, reduciendo así la posibilidad de que los estudiantes se involucren en situaciones de violencia escolar. Las investigaciones destacan que las personas que han sido expuestas a pautas de crianza democráticos, se caracterizan por estar orientados bajo el respeto, autodirección, asertividad y valores pro sociales, y se desenvuelven en una relación de exigencias, en donde el castigo no es un método pertinente para la corrección de conductas (Ovejero, 1988).

8.3 Ejes y lineamientos para la prevención de la violencia escolar

Para responder al tercer objetivo se planteó describir algunos ejes y lineamientos para generar procesos socio-afectivos de afrontamiento de los estudiantes ante la violencia escolar; para ello, fue necesario llevar los análisis, previamente presentados, hacia un ejercicio más psicoeducativo y práctico en el contexto escolar. Se parte del supuesto de que los análisis realizados sobre las interacciones de los jóvenes en su contexto familiar, también deben responder a la intención y propósito de mitigar esta relevante problemática en la escuela.

Los resultados de esta investigación, consolidados desde el enfoque empírico analítico de tipo explicativo, permiten una mejor comprensión de las dinámicas familiares y la forma en que estas pueden estar influyendo en la convivencia escolar; por tanto, a la luz de esta aproximación a las vivencias de los jóvenes en su transitar por la familia, es posible y se hace necesario, plasmar en un protocolo, algunas consideraciones que orienten a docentes y directivos, en ese valioso

propósito de hacer más partícipe y corresponsable a la familia en la construcción de una sana convivencia en la escuela. Es prudente enfatizar, que estos lineamientos acogen los resultados obtenidos, respecto a las pautas de crianza presentes en los núcleos familiares, y que desde la evidencia empírica que ofrece este estudio, influyen en su comportamiento en el ámbito escolar.

De este modo, para esta investigación, se elaboró una herramienta pedagógica denominada: “Portafolio Interactivo para Fortalecer Pautas de Crianza Pertinentes”. Esta es una adecuada herramienta para hacer un aporte significativo a los procesos de educación e interacción parental, en la etapa de la adolescencia a nivel familiar y para mejorar su relación con el contexto escolar.

Este portafolio se sustenta teóricamente desde la óptica de Klenowski (2005), quien afirma que: “El uso de portafolios es un proceso educativo en sí mismo, ya que su propio desarrollo debe evaluarse y su realización es una fase del aprendizaje continuo. El método de evaluación de portafolios tiene como finalidad conseguir el aprendizaje del estudiante junto con el desarrollo de sus puntos de vista, habilidades, estrategias, disposiciones y comprensiones para la instrucción continua”.

Por lo anterior, esta propuesta actuará como un preámbulo hacia el reconocimiento de los estudiantes como sujetos cargados de particularidades y subjetividades acorde a su contexto y realidad, pero siguiendo parámetros establecidos que les posibiliten una sana convivencia escolar. El portafolio pretende apoyar la red familiar y afianzar un recurso muy valioso “la Escuela de Padres”, frente a la importancia que tiene el rol los progenitores en el proceso de formación de los adolescentes, pieza clave en las funciones socializadoras transmitidas con amor, paz, seguridad, equilibrio, ternura y aceptación. Según Mejía (1992) “La Escuela de Padres” se define como un grupo de aprendizaje pequeño, heterogéneo, libre, democrático, informal, que se autocrítica y toma decisiones alrededor de las tareas educativas propuestas por la institución

escolar, además busca el estudio de temas pertinentes a las necesidades del grupo, implica una educación para el ser, más que para el hacer y el tener, para el desarrollo personal y social para el amor y la vida. Es un método activo de aprendizaje centrado en las vivencias cotidianas, intercambio de experiencias, búsqueda conjunta de soluciones, interrelación grupal; es una acción que genera nuevas actitudes y promueve el rescate de valores.

El “Portafolio Interactivo para Fortalecer Pautas de Crianza Pertinentes” estará ligado a los ejes social y emocional donde los padres de familia son el núcleo fundamental en la función socializadora del adolescente a partir del estilo parental democrático. Los padres deben adoptar el papel de educadores en el ámbito familiar y colaboradores en el ámbito escolar, con el fin de afrontar y mitigar la violencia escolar; para esto, se debe cimentar una personalidad más estable que fortalezca el carácter y le permita al joven el desarrollo de actitudes, valores y habilidades empáticas.

De este modo el portafolio se estructura así:

Ejes	Lineamientos
Social y emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. La adolescencia una etapa crucial. 2. Tejiendo caminos y relaciones sociales 3. La afectividad lazo transversal para consolidar agentes sociales proactivos

El primer lineamiento que da apertura al portafolio se denomina: “La adolescencia una etapa crucial”, momento evolutivo del desarrollo humano que afianza la identidad grupal y la necesidad de autoafirmación, para que los estudiantes puedan resolver sus desavenencias a través de mecanismos de afrontamiento y resolución de problemas, no orientados a la violencia (López & De la Caba, 2011). En este apartado es oportuno indagar y retomar momentos de la infancia temprana donde los estudiantes establecieron su primer contacto social y de donde emergieron ciertos patrones que hoy por hoy precisan sus intervenciones en otros contextos de acción de tal forma que las actividades sugeridas en el portafolio den apertura a la conciencia y reflexión de

conductas inapropiadas para ser remplazadas por decisiones propias que contribuyan a una sana convivencia, invitando a los estudiantes a ser partícipes activos de su rol de jóvenes como agentes epistémicos, capaces de indagar, proponer y transformar realidades por más adversas que se presenten, sin dejar de lado la sinergia interdisciplinar que intervendrá como una opción para reconstruir el tejido social.

El segundo lineamiento que se plantea se denomina: “Tejiendo caminos y relaciones sociales” enfocado hacia la consolidación de interacciones que facilita a los estudiantes reconocerse como agentes activos en diversos escenarios pedagógicos, donde se gesta la posibilidad de construir conocimientos y fortalecer competencias propias para formar parte de un grupo socialmente establecido. Para esto se hace imprescindible tomar como referencia diversas actividades lúdicas interactivas, donde estudiante, profesor y contexto se complementen para lograr nuevas y mejores experiencias democráticas, estableciendo relaciones multidireccionales y empoderamiento en la toma de decisiones, la expresión de sus ópticas y posturas frente a las actividades que se planteen, sin dejar de lado el establecimiento de pautas orientadoras en busca de la edificación de dichos procesos.

De igual manera, se promoverá la toma de decisiones asertivas para la construcción y deconstrucción de nuevos saberes, fortaleciendo el intercambio comunicativo, donde los conocimientos de un contexto determinado se fundamenten en la negociación de significados, posibilitando la conformación de los mismos a partir de su estructuración y percepción de realidades.

Para equilibrar las pautas de crianza predominantes en esta investigación se aborda el tercer lineamiento denominado: “La afectividad, lazo transversal para consolidar agentes sociales proactivos” La afectividad comprende un conjunto de emociones en la vida de una persona,

encaminándola a la auto aceptación hasta ese reconocimiento que se hace del otro; siendo el vínculo afectivo el conjunto de las acciones concretas que los padres de familia realizan en aras de su supervivencia e integración a la vida social, que se constituyen como un medio para la transmisión de límites y valores, formas de pensar y actuar; así que “los procesos que ocurren durante la infancia van a influir de manera significativa en otros procesos posteriores en el desarrollo del individuo” (Elder y Johnson, 2002; Magnusson y Cairns 1996; Shonkoff y Phillips , 2001 citados por Carrillo 2008). En otras palabras, en este componente los jóvenes tendrán la posibilidad de intervenir identificando, describiendo y prediciendo lo que sucede en su realidad social circundante colocando a su disposición dichas interpretaciones con un carácter autónomo y criterio objetivo en la resolución de problemas. Siendo este el preámbulo de un trabajo encaminado hacia el fortalecimiento de la dimensión socioemocional y las competencias pro sociales, donde los estudiantes, mediante su participación activa, conjugaran sus experiencias articulando una serie de conocimientos y habilidades que posteriormente serán utilizadas para construir significados, atribuyéndole así, un sentido a su vivencia, el cual se expresara de forma continua y permanente convencional o no en cada escenario pedagógico.

A continuación, se describe brevemente, como se desarrollarían los tres lineamientos del Portafolio a partir de diversas orientaciones interactivas. Se proyectarán actividades que contribuirán a estrechar vínculos afectivos con los padres o modelos de autoridad cercanos. Por ejemplo: “Historia de vida”, “Carta para un hijo”, “Mis mejores momentos con ustedes” etc. Fortaleciendo la dinámica familiar importante para la edificación de un proyecto de vida.

Una de las necesidades fundamentales de los adolescentes tiene que ver con la expresión de afecto, por tal razón es relevante propiciar ambientes positivos, lúdicos y significativos dentro de los diferentes contextos pedagógicos, donde ellos tengan la posibilidad de expresar sus

emociones, sentimientos y percepciones a los demás de manera espontánea, con el propósito de afianzar su valía personal y generar seguridad, confianza y libertad al momento de comunicar sus impresiones e interactuar con su entorno. Al respecto Jiménez Chacón (2010) afirma que la expresión de afectos es “un sentimiento que se genera entre los seres humanos y que causa bienestar, sensaciones agradables y positivas y finalmente, viene a formar parte del desarrollo humano”.

En el ámbito escolar se proponen acciones lúdico pedagógicas encaminadas hacia el establecimiento de relaciones interpersonales positivas a partir del actuar de cada adolescente; aumentando la autoestima y la visión hacia el otro, tomando como punto de partida las conductas empáticas, respetuosas y solidarias que forman parte del componente axiológico y la autonomía de los estudiantes. Además, la autonomía como componente del desarrollo emocional favorece el auto reconocimiento de sus facultades y habilidades. Se hace alusión al aporte realizado por Bornas (1994) quien expresa: “la autonomía se trata de lograr estudiantes capaces de aprender, de ser felices en sus relaciones sociales para decidir por sí mismos”.

A medida que el ser humano construye conocimientos en su contexto por ejemplo: ¿Quién soy?, ¿Dónde estoy ahora?, ¿Hacia dónde me dirijo? y ¿Cuáles son los propósitos que deseo conseguir?, para expresar mayor aprovechamiento de las posibilidades que los adolescentes como agentes activos manifiestan, teniendo en cuenta la integralidad para el planteamiento de saberes más amplios y significativos, pero al mismo tiempo más abiertos, sensibles, reflexivos, activos y comprometidos con las necesidades y retos de los espacios actuales, se involucra con el mismo, lo que le permitirá actuar acorde a la satisfacción de necesidades y motivaciones. En este sentido con el Portafolio se acudirán a actividades de corte introspectivo dando lugar a pautas reflexivas, por ejemplo: Mirando hacia mi interior (Mi espejo refleja), Juego Cooperativo

identificación de fortalezas y debilidades, Mirándote a ti y conociendo donde estoy (Juego de contextualización).

De acuerdo a lo anterior se aumentará la visión prospectiva de los estudiantes, la trascendencia de sus acciones reflejadas en intervenciones que los posicione como agentes activos de un grupo social con la capacidad de visualizarse y trascender positivamente en el establecimiento de relaciones interpersonales arraigadas en el respeto, empatía, tolerancia, asertividad y conductas resilientes. Se toma como referencia los planteamientos de Arango (2010), quien afirma que las relaciones interpersonales consisten en “la interacción recíproca entre dos o más personas donde se involucran los siguientes aspectos: la habilidad para comunicarse efectivamente, el escuchar, la solución de conflictos y la expresión auténtica”.

CONCLUSIONES

Con esta investigación se logró analizar y describir la relación existente y las influencias de las pautas de crianza, sobre las manifestaciones de violencia escolar, a partir de los instrumentos -EBIPQ- y el “Inventario de Pautas de Crianza”. Dentro de las conclusiones es necesario enfatizar que esta investigación presenta evidencia empírica que da cuenta de que las pautas de crianza, y que priman en la dinámica de las familias efectivamente influyen en la violencia escolar. Esto sugiere que las conductas desplegadas por los estudiantes en los escenarios escolares, corresponden y son un reflejo de las dinámicas (emocionales y relaciones) familiares a las cuales pertenecen.

Se reconoció que las pautas de crianza más predominantes en este estudio fueron la democrática y el autoritaria, le siguen, la negligente y en menor proporción, la permisiva.

Se puede concluir que la influencia de una pauta de crianza democrática en la infancia y la adolescencia, es un factor determinante para la edificación de relaciones interpersonales saludables en la escuela y en el estrechamiento de vínculos afectivos positivos; es probable por tanto prudente afirmar que estas evitan la implicación del estudiante en escenarios de victimización y agresión. En general, puede quizás servir también para prevenir la aparición de algunas dificultades en el despliegue de conductas pro sociales, de solidaridad para beneficio de la convivencia escolar.

Se reconoce también que un estilo o pauta de crianza autoritario, tiene que ver con la participación en el rol de agresión y también de victimización, lo cual reafirma la necesidad de repensar y modificar las interacciones padres-hijos que están caracterizadas por el control excesivo, la humillación, el castigo físico y verbal, el sometimiento con miedo y en general, soportadas en interacciones carentes de sensibilidad y emocionalidad positiva.

La pauta de crianza negligente y permisivo, también aportan, pero en menor grado, a la implicación en violencia escolar; pero, ante todo, no representan una manifestación responsable de la paternidad, lo cual refleja la necesidad de trabajar y apostar por una psico-educación de los padres con este estilo, en beneficio de la convivencia escolar.

El presente trabajo permitió, a partir de los resultados, presentar algunos ejes, lineamientos y estrategias en una propuesta denominada: “Portafolio interactivo para fortalecer pautas de crianza pertinentes”; este portafolio tiene por objetivo el reconocimiento y fortalecimiento de las pautas de crianza democráticas en el escenario de la escuela de padres, para que desde un mejoramiento de las habilidades socio-emocionales, se puedan brindar, generar acciones y reflexiones claves que hagan posible el desarrollo de procesos filiales más afectivos, comunicativos y de apegos positivos en las relaciones entre padres e hijos, en procura de una mejor convivencia escolar.

Se logró adaptar y validar el “Inventario de Pautas de Crianza” (IPC) en una muestra de adolescentes escolarizados del municipio de Pasto y Chachagüí. Este proceso, ajustado a los procesos propios de la psicometría, permitió reconocer óptimas propiedades psicométricas, lo cual representa un aporte a la investigación, especialmente para los investigadores interesados en el tema, dejando a disposición una escala debidamente validada al contexto colombiano.

El carácter transversal, descriptivo y explicativo del presente estudio, puede limitar el alcance de las inferencias realizadas, especialmente porque no logra evidencias causales, propias de los estudios experimentales. No obstante, los hallazgos y análisis se consideran muy valiosos, pues no solo permiten caracterizar las manifestaciones de violencia escolar y las pautas de crianza, sino que logra avanza en contraponer estas variables, de forma efectiva, en un análisis explicativo.

Los hallazgos encontrados en esta investigación son relevantes porque reafirman una vez más que si existe una relación entre las pautas de crianza autoritarias y las conductas agresivas en los individuos. Además, dejan en evidencia la necesidad de ejecutar planes de acción preventiva encaminados a orientar y educar a los padres para que implementen dentro de sus hogares pautas de crianza democráticas, que favorezcan la salud emocional y psicológica de sus hijos, disminuyendo así las conductas agresivas en los adolescentes.

La adolescencia no es una fase en el ciclo vital familiar, sino tan sólo un paso más en la crianza de los hijos, que culmina con la emancipación, por lo que para comprender la adolescencia problemática se debe empezar por un salto conceptual: “No hay adolescentes problemáticos, sino niños que crecieron en una historia particular de la familia”.

RECOMENDACIONES

A continuación, se hacen algunas recomendaciones desde el proyecto investigativo.

Se recomienda promover la implementación de intervenciones psico-pedagógicas y psicoeducativas a partir del “Portafolio interactivo para fortalecer pautas de crianza pertinentes”, propuesta significativa y pertinente, que incluye aspectos funcionales y sistemáticos en procesos de re-significación del componente emocional, y que permite el fortalecimiento de las relaciones paterno-familiares, con el ánimo de promover mejores condiciones afectivas en la familia en beneficio de la convivencia en la escuela.

Apoyar el desarrollo de investigaciones en las instituciones participantes (o similares), que incluyan las percepciones de los padres respecto a las pautas de crianza desplegadas en el contexto familiar. Estas investigaciones pueden ayudar a comprender mejor la presencia de problemáticas infanto-juveniles, desde modelos integrales que involucren una corresponsabilidad familia-escuela-sociedad, atendiendo además a otras variables contextuales de orden social emocional y cultural.

Además, se sugiere aportar en la estimulación del componente ontológico y axiológico para promover las relaciones sociales saludables, motivando el fortalecimiento de un clima de diálogo y de expresividad, encauzando los sentimientos de los jóvenes, promoviendo la práctica de experiencias y valores, que contribuyan a alcanzar adecuados niveles en el desarrollo progresivo de sus interacciones sociales.

Promover espacios curriculares y extracurriculares, en las instituciones educativas, que contemplen el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades y competencias socio-emocionales de los jóvenes y padres de familia. Esta acción, que puede ser asumida en la Escuelas para Padres, permitirá aportar al fortalecimiento de las relaciones al interior del núcleo familiar,

proponiendo además un valor agregado en beneficio de la comunidad educativa, y que en conjunto, aporte a la construcción colectiva y comunitaria de una convivencia escolar adecuada y saludable, que fortalezca el sentido de compromiso con la institución, y desde la confianza, aporte a la filosofía institucional de formar personas de bien en la integralidad.

CRONOGRAMA

ACTIVIDADES	MES 1				MES 2				MES 3				MES 4				MES 5				MES 6				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	S	3	4	1	2	3	4	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	■	■	■	■																					
PREPARACIÓN Y PRESENTACIÓN DE ANTEPROYECTO					■	■																			
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN							■	■	■	■															
APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN											■	■	■												
SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN														■	■	■	■								
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN																		■	■	■	■				
PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO FINAL DE INVESTIGACIÓN																					■	■	■	■	■

REFERENCIAS

- Aguirre-Flórez, D. C., Cataño-Castrillón, J. J., Cañón, S. C., Marín-Sánchez, D. F., Rodríguez-Pabón, J. T., Rosero-Pantoja, L. Á., Valenzuela-Díaz, L. P. y Vélez-Restrepo, J. (2015). Riesgo suicida y factores asociados en adolescentes de tres colegios de la ciudad de Manizales (Colombia), 2013. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 419 - 429. doi:10.15446/revfacmed.v63n3.44205
- Agudelo, R. (1998). Estilos educativos paternos: aproximación a su conocimiento. *Pedagogía y Saberes*, 11, 53-63. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys53.63>.
- Arango, L. (2010). *Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertiva*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780111>
- Barquero, A. (2014). Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. *Revista actualidades investigativas en educación* 14. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a07v14n1.pdf>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child development*, 37(4), 887-907. Recuperado de http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf
- Bernal, A. (2005). *La familia como ámbito educativo*. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/25792/21245/>.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología Del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Capítulo: Más allá de microsistema. Barcelona: Paidós.

- Betancourt, A., González, B., & Vivas, N. (2015). *Prácticas de crianza y convivencia escolar*. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4697/Betancourtana2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bravo-Andrade, Ruvalcaba-Romero, Orozco-Solis, M., González-Gaxiola, Y. & Hernández-Paz, M. (2018). *Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328584009_Introduccion_al_modelo_ecologico_del_desarrollo humano.
- Bocanegra, E. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 201-232. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692715X2007000100007&lng=en&tlang=es.
- Bornas, X. (1994). *La Autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Buendía, N. I., Castaño, J. J., Constanza, S., Giraldo, J. A., Marín, L., Sánchez, S., y Suárez, F. A. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 312-332. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21349352007>
- Capano, Á., & Ubach, A. (2013). *Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres*. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a08.pdf>.
- Cano-Echeverri, M. M., & Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 23(1), 60-66.

- Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-06672018000100011&lng=en&nrm=iso&tlang=es
- Cano, R., & Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217036214003>
- Chávez, Y.A., & Ramírez, M.L. (2018). Representaciones sociales sobre el territorio, desde los acuerdos de La Habana, en un grupo de mujeres rurales del municipio de Viotá, Cundinamarca. *Tabula Rasa*, 29, 295-314. <https://dx.doi.org/10.25058/20112742.n29.14>
- Contreras, H. M. (2014). *Formación para la convivencia*. Bogota: Editorial soluciones estratégicas para el magisterio SAS.
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9 (15-16), 81-104. Recuperado de. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=26922386005> ISSN 1667-9261
- Córdoba, J. (2014). *Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes*. http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/cordoba_julia.pdf
- Corrado-Mendoza, A., & Ortiz-Gómez N. (2013). *Rol materno y pautas de crianza en nueve madres adolescentes desde una perspectiva generacional, pertenecientes a las UPA de la Fundación Carla Cristina*. Recuperado de.
- <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/EN-Clave/article/view/495/282>
- Cuervo-Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio afectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), Página 111-121. Recuperado de. <https://www.redalyc.org/html/679/67916261009/>

- Dervishi, E., Lala, M., & Ibrahimi, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 48-55. doi: 10.12740/APP/103658
- Escalante-Cantú, M., Hernández-Pérez, M., & Paz-Valdez, Á. (2017). *La formación de la autonomía de los hijos. Un reto en los estilos de crianza*. Recuperado de. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2810.pdf>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*.
- García, B. (2008). *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Vol. XXII, Nº 2, Número Especial. Recuperado de.
- https://www.researchgate.net/profile/Barbara_Sanchez3/publication/277235993_La_familia_ante_la_violencia_escolar_Alternativas_de_intervencion/links/5564ab4308ae06101abdfa1e.pdf
- García, M. V., & Ascensio, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- García-Rodríguez, D., & Bermúdez. (2017). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 9(2), 113-124. Recuperado de. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/970>.
- Gómez, J. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. <https://eprints.ucm.es/30737/1/T36152.pdf>
- Gutiérrez, N. (2018). Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. *Apuntes de Psicología*, 36(3), 181-189.

- Recuperado de. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/749/518>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 163-172. DOI: 10.1016/j.rlp.2016.08.001. Recuperado de.
<https://editorial.konradlorenz.edu.co/2016/08/bullying-y-cyberbullying-en-colombia-coocurrencia-en-adolescentes-escolarizados.html>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar & Sociedad Colombiana de Pediatría. (2006). *El arte de criar hijos con amor*. Recuperado de.
<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/RecursosMultimedia/Publicaciones/pautasdecrianza001.pdf>
- Jiménez-Chacón, C. (2010). *Emoción, afecto y motivacional*. Bogotá: Rezza Editoriales.
- Izzedin-Bouquet, R., & Pachajoa-Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza. Ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115. Recuperado de.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000200005&lng=es&tlng=es.
- Kerlinger & Lee (2002). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de.
http://jbposgrado.org/material_seminarios/HSAMPIERI/Metodologia%20Sampieri%205a%20edicion.pdf
- Klenowski, V. (1991). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y evaluación*. Recuperado de. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614572035.pdf>
- Lamborn-Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S.D., & Dornbusch, S.M. (2005). Authoritative parenting adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.

- Lamas C. (2007). Para comprender la adolescencia problemática. *Redes Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*. Recuperado de. <https://psicopedia.org/wp-content/uploads/2013/09/Para-comprender-la-adolescencia.pdf>
- López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J., (2011). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica, 11*(1), 91-101. Recuperado de. <https://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2012/11/La-sala-de-clases-s%C3%AD-importa.pdf>.
- López, G., & Guaimaro, Y. (2015). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Revista Universitaria de Desarrollo social. Universidad Metropolitana*. Recuperado de.
- http://www.ixaya.cuesh.udg.mx/sites/default/files/Rolfamilia_Gloria_0.pdf
- Mestres, M.V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M.J., & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(2), 211-225. Recuperado de
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80539201>
- Morris, C., & Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación de México. Duodécima edición. Recuperado de.
- <https://cucionline.com/biblioteca/files/original/86ac7ac5dc9cd7757787b9aaad6cad57>.
- Morris, C. (2005). *Psicología general*. México: Pearson.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura Página 14*, 23-26
- Ovalles-Rincón, A. (2016). Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. *Aplicaciones educativas*. Recuperado de

<https://eprints.ucm.es/44251/1/T39105.pdf>

Palacios, J., & Andrade, P. (2007). *Influencia de las prácticas parentales en las conductas problemáticas adolescentes*. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/28299175_Influencia_de_las_prácticas_parentales_en_las_conductas_problema_en_adolescentes

Pérez, M. (2000). *Escuela de padres: un modelo centrado en valores*. Recuperado de

https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/613

Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Recuperado de

https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf

Ramírez, M (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 167-177. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173519073011>

Rendón, Á. (2000) *El aprendizaje de la paz. Métodos y técnicas para su construcción desde procesos pedagógicos*, 47.

Sánchez-Acero, M. (2016). *Los estilos de crianza de las familias como estrategia de apoyo en el desempeño escolar de los estudiantes del ciclo II del I.E.D. Restrepo Millán Sede*.

Recuperado de

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8350/tesis%20definitiva.docx%20123.CD1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Torrecillas, A., & Rodrigo, M. (2015). *La atención temprana. Un compromiso con la infancia y sus familias* (nueva edición revisada) ·Capítulo 4. La familia y el desarrollo. Perspectiva sociológica.

- Valdés-Cuervo, Á. A., & Carlos-Martínez, E. A., & Tánori-Quintana, J., & Madrid-López, E. J. (2016). Relación entre funcionamiento familiar, emociones morales y violencia entre estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1093-1110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14047430005.pdf>
- Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones Educativas de la ciudad de Pasto*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>.
- Zaraza, A., & Ausecha, D. (2017). *Importancia de las pautas de crianza y comunicación asertiva entre padres e hijos para transformar las expresiones agresivas en expresiones de amor propio dentro del aula*. Recuperado de http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje5/5_31_Aleida_Nieves_Importancia_de_las_pautas_de_crianza_y_comunicacion_asertiva_entre_padres_e_hijos_para_transformar_las_expresiones_agresivas_en_expresiones_de_amor_propio_dentro_del_aula.pdf.

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado

Yo _____, identificado (a) con _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación, que tiene como objetivo general: ***“Analizar la relación entre las pautas de crianza y las manifestaciones de violencia escolar en una muestra de estudiantes adolescentes escolarizados en los municipios de Chachagüi y Pasto”*** conducida por el Doctor Mauricio Herrera López, docente tiempo completo de la Universidad de Nariño y las estudiantes de Maestría en Educación de la Universidad de Nariño Mónica Benavides Díaz, Gladys Patricia Ortiz Zamora y María Alejandra Ruano Leytón.

Me han indicado también que tendré que responder dos cuestionarios con ítems de diseño tipo Likert y escalas, lo cual tomará aproximadamente 20 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el desarrollo de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a las estudiantes de Maestría en Educación de la Universidad de Nariño Mónica Benavides Díaz, Gladys Patricia Ortiz Zamora y María Alejandra Ruano Leytón al teléfono: 3166201628-3007738032-3188727412, respectivamente.

Nombre del estudiante: _____ Curso: _____

Nombre del Padre o Acudiente: _____

Firma del Acudiente: _____ Cédula No: _____

Fecha _____

Anexo B. Asentimiento informado

Yo _____, identificado (a) con _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación, que tiene como objetivo general: “Analizar la relación entre las pautas de crianza y las manifestaciones de violencia escolar en una muestra de estudiantes adolescentes escolarizados en los municipios de Chachagüi y Pasto” conducida por doctor Mauricio Herrera López, docente tiempo completo de la Universidad de Nariño y las estudiantes de Maestría en Educación de la Universidad de Nariño Mónica Benavides Díaz, Gladys Patricia Ortiz Zamora y María Alejandra Ruano Leytón.

Mi participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando mi papá o mamá hayan dicho que puedo participar, si no quiero hacerlo puedo decir que no. Es mi decisión si participo o no en el estudio. También es importante saber que, si en un momento dado ya no quiero continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quiero responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema. Me han indicado también que tendré que responder 2 cuestionarios con ítems de diseño tipo Likert y escalas, lo cual tomará aproximadamente 20 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el desarrollo de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a las estudiantes de Maestría en Educación de la Universidad de Nariño Mónica Benavides Díaz, Gladys Patricia Ortiz Zamora y María Alejandra Ruano Leytón al teléfono: 3166201628-3007738032-3188727412.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una X (□) en el cuadrito de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (□), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

_____.

Anexo C. Cuestionario -EBIPQ

Con este cuestionario que vas a llenar se pretende conocer cómo son tus relaciones con los demás, los diversos factores que en ellas influyen y su relación con el acoso escolar o intimidación (Bullying).

Por favor, responde de manera sincera, tus respuestas serán **CONFIDENCIALES Y ANÓNIMAS**

DATOS: (Por favor, escribe o marca con una X)

Colegio o IEM: _____ Año escolar: _____ Sexo: Hombre: _____ Mujer: _____

A. ¿En qué país naciste? Colombia: _____ Otro país: _____ ¿Cuál?: _____
Fecha de nacimiento: (día)_(mes)_(año) Edad: _____ (años cumplidos)

B. ¿Cuántas personas viven contigo en casa? _____ (sin incluirte tú) C. Estrato social: 1: 2: 3: 4: 5:

D. ¿Quién vive contigo en casa? (puedes marcar más de una alternativa)
Madre: _____ Padre: _____ Hermanos/as: _____ Abuelos: _____ Otros familiares: _____ Madrastra: _____
Padastro: _____ Padres adoptivos: _____ Otros (casa, hogar de paso, orfanato): _____

E. ¿Cómo describes el lugar donde vives? Un pueblo o caserío _____ Una ciudad _____ Una casa en el campo _____

F. La mayor parte del tiempo mi papa trabaja en: _____

G. La mayor parte del tiempo mi mama trabaja en: _____

- EBIPQ -

(Escala de acoso escolar -bullying- adaptada a Colombia)

Herrera-López, Romera, Ortega-Ruiz, 2017

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relativas a tu forma de ser y a las relaciones que mantienes con los demás. Por favor, responde **A TODAS** las preguntas de forma sincera y pensando en lo que sueles hacer en la mayoría de las ocasiones.

No dejes preguntas sin responder

*Por favor, marca con una "X" la alternativa que mejor defina la ocurrencia de estos hechos **EN EL COLEGIO CON ALGUN ESTUDIANTE o COMPAÑERO(A)**
DURANTE ESTE AÑO ESCOLAR (últimos 3 meses).*

	No (0)	Si una o dos veces (1)	Si, una o dos veces (2)	Sí, alrededor de una vez a la semana (3)	Si, más de la semana (4)
1. En el colegio, alguien me ha golpeado, me ha pateado o ha empujado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el colegio, alguien me ha insultado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En el colegio, alguien ha hablado mal de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alguien me ha amenazado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alguien me ha robado o roto mis cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. He sido excluido (sacado) o ignorado por otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Alguien ha difundido o inventado rumores (chismes) sobre mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. En el colegio, he golpeado, pateado o empujado a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. He insultado y he dicho palabras groseras a alguien en el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. He dicho a otras personas insultos o groserías sobre alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. He amenazado a alguien en el colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. En el colegio, he robado o dañado algo de alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. He excluido (sacado) o ignorado a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. En el colegio, he dicho rumores (chismes) sobre alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo D. Cuestionario de Inventario de Pautas de Crianza

Con este cuestionario que vas a llenar se pretende conocer cómo es la relación con tus padres.

Por favor, responde de manera sincera, tus respuestas serán **CONFIDENCIALES Y ANÓNIMAS**

Colegio o IEM: _____ Año escolar: _____ Sexo: Hombre: ___ Mujer: ___

Fecha de nacimiento: (día)_(mes)_(año) Edad: ___(años cumplidos)

A. ¿En qué país naciste? Colombia: _____	Otro país:_____	¿Cuál?: _____
B. ¿Cuántas personas viven contigo en casa? _____(Sin incluirte tú)	C. Estrato social: 1: <input type="checkbox"/> 2: <input type="checkbox"/> 3: <input type="checkbox"/> 4: <input type="checkbox"/> 5: <input type="checkbox"/>	
D ¿Quién vive contigo en casa? (puedes marcar más de una alternativa)		
Madre: _____ Padre: _____ Hermanos/as: _____ Abuelos : _____ Otros familiares : _____ Madrastra: _____ Padrastro : _____ Padres adoptivos: _____ Otros (casa, hogar de paso, orfanato) cual: _____		

E. ¿Cómo describes el lugar vives? Un pueblo o caserío _____ Una ciudad _____ Una casa en el campo _____

F. La mayor parte del tiempo mi papa trabaja en: _____

G. La mayor parte del tiempo mi mama trabaja en: _____

A continuación, encontrarás una serie de afirmación sobre la relación que mantienes con tus padres. Por favor responde a todas las preguntas de forma sincera, *marca con una “X” la alternativa que mejor define a tus padres*

Ítems	Nunca (1)	Pocas veces (2)	Algunas veces (3)	Varias veces (4)	Siempre (5)
1. A mi mamá/papá (alguno de los dos) le gusta que mis amigos vengan a casa	<input type="checkbox"/>				
2. Despues de hablar con mi mamá/papá (alguno de los dos) sobre mis problemas, me siento mucho mejor	<input type="checkbox"/>				
3. Mi mamá/papá (alguno de los dos) habla con otra gente de las cosas buenas que yo hago	<input type="checkbox"/>				
4. Cuando estamos haciendo un trabajo en la casa o de la escuela, mamá/papá (alguno de los dos) me deja decidir cómo hacerlo	<input type="checkbox"/>				
5. Mi mamá/papá (alguno de los dos) me consuela cuando estoy preocupado o	<input type="checkbox"/>				

tengo miedo o estoy triste

6. **A mamá/papá (alguno de los dos) le gusta que ayude en las tareas de la casa**
7. **Mi mamá/papá (alguno de los dos) me abraza y besa con frecuencia, y me dice que me quiere mucho**
8. **Cuando regreso de la escuela o de la casa de algún amigo, mamá /papá (algunos de los dos) se alegra de verme**
9. **Mi mamá/papá (alguno de los dos) entiende mis problemas y mis preocupaciones**
10. **Mamá/papá (alguno de los dos) me pregunta por lo que aprendo en la escuela y se encarga de revisar mis tareas, para realizarlas.**
11. **A mi mamá/papá (alguno de los dos) le gusta salir de viaje, paseos o visita, conmigo.**
12. **Si me porto mal en la escuela, mamá/papá (alguno de los dos) me castiga con golpes, empujones, insultos o malas palabras, cuando llego a casa.**
13. **A mi mamá/papá (alguno de los dos) no le gusta cómo me porto en casa y en el colegio.**
14. **Mi mamá/papá (alguno de los dos) se enoja mucho cuando no ayudo en casa.**
15. **Cuando me porto mal, mamá/papá (alguno de los dos) siempre me castiga de acuerdo a la gravedad de la falta.**
16. **Mi mamá/papá (alguno de los dos) siempre está diciéndome como debo portarme.**
17. **Mi mamá/papá (alguno de los dos) siempre se queja de lo que hago; nada le gusta.**

18. Mamá/papá (algunos de los dos) me recuerda todo el tiempo las cosas que no puedo hacer.	<input type="checkbox"/>				
19. Mi mamá/papá (alguno de los dos) insiste en que debo hacer las cosas sin oponerme, porque es por mi bien.	<input type="checkbox"/>				
20. Cuando mamá/papá (alguno de los dos) me castiga, se enoja demasiado.	<input type="checkbox"/>				
21. Mamá/papá (alguno de los dos) se enoja conmigo por poca cosa y me dice que la(o) pongo muy nerviosa(o).	<input type="checkbox"/>				
22. A veces mi mamá/papá (alguno de los dos) me dice que soy un(a) tonto(a).	<input type="checkbox"/>				
23. Mi mamá/papá (alguno de los dos) está muy poco tiempo conmigo	<input type="checkbox"/>				
24. Mi mamá/papá (alguno de los dos) no me pregunta cómo voy en la escuela, o si tengo tarea para hacer.	<input type="checkbox"/>				
25. A mamá/papá (alguno de los dos) no le interesa hablar mucho conmigo	<input type="checkbox"/>				
26. Mi mamá/papá (alguno de los dos) no me castiga cuando hago algo malo, e incluso ni se da cuenta de mi mal comportamiento.	<input type="checkbox"/>				
27. Mi mamá/papá (alguno de los dos) no insiste en que haga las cosas.	<input type="checkbox"/>				
28. Mi mamá/papá (alguno de los dos) se olvida ayudarme cuando lo necesito	<input type="checkbox"/>				
29. A mi mamá/papá (algunos de los dos) no le importa mi comportamiento, me deja hacer lo que yo quiera	<input type="checkbox"/>				
30. A mi mamá/papá (alguno de los dos) no le preocupa como estoy vestido(a).	<input type="checkbox"/>				

31. Mi mamá/papá (alguno de los dos) ni se entera si me porto mal	<input type="checkbox"/>				
32. A mí me parece mamá/papá (alguno de los dos) no piensa mucho en mi	<input type="checkbox"/>				

Sintaxis SPSS de configuración de respuestas para Violencia Escolar. Escala EBIP-Q

Rol Victimización

(VICT1>=1 | VICT2>=1 | VICT3>=1 | VICT4>=1 | VICT5>=1 | VICT6>=1 | VICT7>=1)

& (AGR8<=0 & AGR9<=0 & AGR10<=0 & AGR11<=0 & AGR12<=0 & AGR13<=0 & AGR14<=0)

Rol Agresión

(VICT1<=0 & VICT2<=0 & VICT3<=0 & VICT4<=0 & VICT5<=0 & VICT6<=0 &

VICT7<=0) & (AGR8>=1 | AGR9>=1 | AGR10>=1 | AGR11>=1 | AGR12>=1 | AGR13>=1 | AGR14>=1)

Rol Mixto: Agresor-Victimizado

(VICT1>=1 | VICT2>=1 | VICT3>=1 | VICT4>=1 | VICT5>=1 | VICT6>=1 | VICT7>=1)

& (AGR8>=1 | AGR9>=1 | AGR10>=1 | AGR11>=1 | AGR12>=1 | AGR13>=1 | AGR14>=1)