

Título: Estilos parentales e implicación en bullying

Autores: Olga Gómez-Ortiz, Rosario Del Rey, José-Antonio Casas, Rosario Ortega-Ruiz

Cómo citar este artículo: Gómez-Ortiz, O., Del Rey-Alamillo, M. R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. *Cultura y Educación*, 26, 132-158. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.908665>

Resumen: Este estudio examina la relación entre la implicación en bullying y la percepción de los estilos educativos parentales en una muestra incidental de 626 estudiantes (49,7% chicas) de educación secundaria. La información se recogió mediante dos autoinformes: el “European Bullying Intervention Project Questionnaire” y la “Escala para la Evaluación del Estilo Educativo de Padres y Madres de Adolescentes”. Los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción del estilo parental entre los implicados y no implicados en bullying y entre los distintos tipos de implicados, permitiendo además, predecir qué dimensiones de los estilos parentales se comportan como factores de riesgo y protección. De acuerdo con investigaciones previas, hemos encontrado que la percepción del estilo educativo parental y particularmente la percepción de control conductual y de afecto y comunicación parental, se relaciona significativamente con la implicación en bullying, especialmente con la implicación en el rol de agresor.

Palabras clave: Estilos educativos parentales, familia, bullying, victimización, acoso escolar, violencia escolar, adolescencia

Title: Parental style and bullying involvement

Abstract: The present research was conducted to explore the relationship between bullying and parental styles in an incidental sample of 626 high school students (49.7% girls). The information was collected by means of a self report questionnaire that contained two instruments: “European Bullying Intervention Project Questionnaire” and “Scale for the assessment of mother and father’s adolescent parental styles”. The results show statistically significant differences between involved and not involved in bullying students and between different kinds of students involvement. As well, different dimension of parental styles are categorized like risk and protective factors of bullying involvement. Specifically, we have found, like the previous research, that perception of parental styles (especially, behavioral control and affection and communication) is related with the involvement of bullying, especially with the involvement in the aggressor role.

Key words: Parental styles, family, bullying, victimization, school violence, adolescence

INTRODUCCIÓN

Desde su inicio en los años setenta, la investigación sobre acoso escolar (*bullying*, en la terminología inglesa) ha avanzado notablemente, ofreciendo un robusto corpus de conocimiento científico que ha permitido ampliar la competencia de instituciones y sociedad en general para elaborar intervenciones de carácter preventivo y paliativo (Del Rey y Ortega, 2008; Sánchez y Ortega, 2010; Smith, Cowie, Olafsson, y Liefhoghe, 2002).

Una de las definiciones de *bullying* más aceptadas por la comunidad científica es la de Olweus (1999; p. 10), en la que afirma que “un estudiante es acosado o victimizado cuando él o ella es expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente infringe o intenta infringir daño o malestar a otra persona. Las acciones negativas pueden ser llevadas a cabo a través del contacto físico, palabras u otras formas (como hacer burlas o gestos mezquinos) y a través de la exclusión intencional de un grupo”. Definición en la que se explicitan los criterios que diferencian al acoso escolar de otras interacciones violentas: reiteración en el tiempo, desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor e intencionalidad de hacer daño por parte del agresor.

En cuanto a la red social de participación en el fenómeno, Olweus (1999) privilegió dos tipos de roles o perfiles de implicación en *bullying* (víctimas y agresores) aunque asume la existencia de otros roles y heterogeneidad entre ellos. Así, se han

diferenciado las víctimas pasivas, que no reaccionan violentamente ante las agresiones, de las víctimas que presentan un comportamiento agresivo, ejerciendo además el rol de agresor. Estas últimas, denominadas bully-victims (agresores victimizados) (Boulton y Smith, 1994) o víctimas provocadoras, paradójicas (Olweus, 2001) o agresivas (Ortega y Mora-Merchán, 2008; Schwartz, Proctor, y Chien, 2001), presentan un patrón de comportamiento y unas experiencias de socialización diferentes a las de las víctimas y agresores puros, por lo que se consideran como una entidad independiente (Unnever, 2005).

Con respecto a la prevalencia del acoso escolar, los datos hallados en las distintas investigaciones con muestras españolas son bastante heterogéneos. Eslea et al. (2003) hallaron un 16,9% agresores, un 19,6% de agresores victimizados y un 12,8% de víctimas. Por su parte, Avilés, Irurtia, García-López y Caballo (2011) afirman que el porcentaje de alumnos y alumnas implicados oscila entre el 6% y el 9%, mientras que Cerezo (2009) y Analitis et al. (2009), encontraron un porcentaje más elevado (22-35% y 23,7%, respectivamente).

Es igualmente una constante en los estudios sobre acoso escolar, que las variables sexo y edad jueguen un papel relevante (Sánchez y Ortega, 2010). Concretamente, los estudios españoles han encontrado una mayor implicación de los chicos y los estudiantes de cursos inferiores, comparados con las chicas y los estudiantes mayores (Cerezo, 2009; Del Barrio et al., 2008).

Se asume, por tanto, que la implicación en este fenómeno violento no es arbitraria, sino que viene modulada por factores que la favorecen o podrían evitarla. Dichos factores, además de los sociodemográficos y los de responsabilidad personal, se refieren a los contextos en los que se desenvuelve la vida de los individuos (Cook, Williams, Guerra, Kim, y Sadek, 2010). Respecto a las características individuales, las

conclusiones arrojadas por numerosas investigaciones (Book, Volk, y Hosker, 2012; Jolliffe y Farrington, 2011; Kokkinos y Kipritsi, 2012) nos han permitido conocer con cierta profundidad los rasgos de personalidad, capacidad empática y nivel de autoestima que caracterizan a los implicados en bullying y los diferencian de los no implicados. Por otro lado, aunque también se ha progresado en la investigación sobre las influencias del contexto y el clima relacional en el que tienen lugar estos problemas (Bowes et al., 2009; Cava, Musitu, Buelga, y Murgui, 2010; Gregory et al., 2010; Wey, Williams, Chen, y Chang, 2010), los resultados han sido de menor entidad y se han focalizado básicamente en la influencia del contexto escolar, presentándose este campo y, concretamente el contexto familiar, como el más necesitado de profundización, sobre todo, teniendo en cuenta que la familia es uno de los contextos de desarrollo que más influyen sobre el individuo (Bronfenbrenner, 1986).

Rigby (1994) fue uno de los primeros autores en estudiar el papel del medio familiar en la implicación en este tipo de violencia, demostrando que los implicados en bullying tenían una visión más negativa de su medio familiar que los no implicados. Por otro lado, diversos estudios han destacado el papel de ciertas prácticas o conductas parentales como las responsables de dicha implicación. Así, se ha demostrado que el uso de la disciplina física, especialmente por parte de la madre, aumenta el riesgo de ser victimizado en el medio escolar (Espelage, Bosworth, y Simon, 2000). Experimentar sobreprotección materna, también se ha relacionado con la implicación en bullying como víctima o agresor (Georgiou, 2008), mientras que la ausencia de afecto y calidez (Bowes, et al., 2009) y el hecho de que la madre sufra depresión, se ha relacionado con la implicación del hijo en conductas de agresión.

En la última década, se ha explorado el papel de los estilos parentales, definidos por Darling y Steinberg (1993) como las actitudes que los padres y las madres

mantienen hacia sus hijos e hijas, que le son comunicadas y que en conjunto crean un clima emocional que impacta en su desarrollo. Tradicionalmente, los estilos educativos parentales se estudiaron a partir del establecimiento de cuatro categorías (estilo autoritario, democrático, negligente y permisivo), que se crearon combinando las dimensiones de “afecto parental” y “control de la conducta filial” (Maccoby y Martin, 1983). Sin embargo, en estudios posteriores se comenzó a considerar que no solo el afecto y el control eran variables relevantes de los estilos educativos parentales, sino que había que incluir otras igualmente relevantes, como la promoción de autonomía, el humor y otras formas de control, aparte del conductual, como el control psicológico y la revelación del hijo/a tanto hacia la madre como hacia el padre (Oliva, Parra, Sanchez-Queija, y López, 2007).

Los estudios que han analizado la relación entre estilos parentales y conductas escolares, como la implicación en bullying, indican que los chicos y chicas que mantenían una elevada percepción de apoyo, aceptación o dedicación parental se implicaban menos en bullying (Baldry y Farrington, 2005; Ok y Aslan, 2010), mientras que los que percibían un escaso apoyo y describían a sus padres como autoritarios y punitivos, tenían más probabilidad de presentar conductas de agresión (Baldry y Farrington, 2000). Igualmente, se ha encontrado una estrecha relación entre la calidad de la comunicación con el padre y los problemas de victimización y de conducta violenta en la escuela, manifestando los jóvenes que percibían una comunicación negativa con su padre, una mayor probabilidad de implicarse en violencia escolar (Estévez, Murgui, Moreno, y Musitu, 2007; Estévez, Musitu, y Herrero, 2005).

Kawabata, Alink, Tsen, Van Ijzendoorn y Crick (2011) demostraron que los hijos que percibían un estilo parental positivo, que incluía sensibilidad emocional y calidez, mostraban menores niveles de agresión relacional, mientras que los que

describían a sus padres como severos, poco implicados, o con tendencia a recurrir a técnicas de control psicológico, se implicaban más en agresiones relacionales. Sin embargo, Ma y Bellmore (2012), no encontraron relación entre la percepción del control conductual parental y la victimización física o relacional.

No hemos encontrado estudios que analicen la relación entre la implicación en bullying y otras dimensiones importantes de los estilos educativos parentales como el humor o la promoción de autonomía. De ahí, la necesidad de continuar investigando la relación entre los estilos parentales y la implicación en esta dinámica violenta.

Teniendo en cuenta este hecho, la finalidad de esta investigación ha sido examinar la posible relación entre los estilos de educativos parentales, percibidos por los hijos e hijas, y la implicación en los roles básicos del bullying. Dicha finalidad se concreta en cuatro objetivos específicos: a) describir la actual prevalencia de implicación en bullying según los roles tradicionales (agresor, víctima, agresor victimizado y espectador); b) examinar las posibles relaciones entre la implicación en bullying y las variables sexo y ciclo educativo; c) analizar las posibles diferencias en la percepción del estilo parental paterno entre escolares implicados y no implicados en bullying y entre los distintos roles de implicados; d) comprobar, en caso de que existan diferencias, el valor predictivo de las variables con las que se han definido los estilos parentales y la implicación en el fenómeno bullying.

Partimos de la hipótesis de que se encontrarán diferencias significativas en la percepción de estilos parentales por parte del alumnado, según este se definiera como implicado o no implicado en los distintos roles del bullying. Mantenemos, igualmente, que en las medidas de prevalencia encontraríamos, como es habitual, relación con las variables sexo y ciclo educativo (Sánchez y Ortega, 2010).

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra incidental estuvo compuesta por 626 estudiantes (49,7% chicas) de todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (el 25% cursaban 1º de ESO; el 28,3%, 2º, el 22,6%, 3º y el 24,2%, 4º). Dichos estudiantes pertenecían a cuatro institutos de Educación Secundaria de Córdoba, dos de la ciudad de Córdoba y dos de la provincia. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M=14,1$; $D.T.=1,38$) y la mayoría de los mismos había nacido en España (97,6%).

Instrumentos

La implicación en bullying se evaluó a través del “European Bullying Intervention Project Questionnaire” (EBIPQ; Brighi et al., 2012). Autoinforme compuesto por 14 ítems tipo Likert de cinco opciones (“no”; “si, una o dos veces”, “si, una o dos veces al mes”, “si, alrededor de una vez a la semana” y “si, más de una vez a la semana”), 7 referidos a la percepción de la victimización y 7 referidos a la conducta de agresión injustificada de naturaleza verbal, física y relacional, directa e indirecta, que permiten determinar la frecuencia con que los jóvenes que responden al cuestionario, realizan o sufren dicha conducta. El tiempo de referencia ha sido el presente curso escolar, habiendo obtenido los datos en el mes de abril de 2012. Los índices de consistencia interna, Alfa de Cronbach, mostraron una adecuada fiabilidad ($\alpha_{\text{victimización}} = ,78$; $\alpha_{\text{agresión}} = ,75$ y $\alpha_{\text{total}} = ,82$).

Los estilos educativos parentales se han evaluado utilizando la “Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes” (Oliva et al., 2007),

compuesta por 82 ítems tipo Likert de seis opciones de grado de acuerdo (41 para el estilo educativo del padre y 41 para el de la madre). En esta escala se valoran seis dimensiones: afecto y comunicación (D1), promoción de la autonomía (D2), control conductual (D3), control psicológico (D4), revelación (D5) y humor (D6). En este estudio, la consistencia interna, evaluada a través del Alfa de Cronbach, ha sido buena, tanto a nivel general ($\alpha_{\text{total}} = ,94$), como en las distintas escalas ($\alpha_{\text{D1 madre}} = ,89$; $\alpha_{\text{D1 padre}} = ,90$; $\alpha_{\text{D2 madre}} = ,82$; $\alpha_{\text{D2 padre}} = ,84$; $\alpha_{\text{D3 madre}} = ,78$; $\alpha_{\text{D3 padre}} = ,81$; $\alpha_{\text{D4 madre}} = ,83$; $\alpha_{\text{D4 padre}} = ,81$; $\alpha_{\text{D5 madre}} = ,81$; $\alpha_{\text{D5 padre}} = ,84$; $\alpha_{\text{D6 madre}} = ,87$; $\alpha_{\text{D6 padre}} = ,86$).

Procedimiento

La investigación tiene un diseño *transversal, ex post facto retrospectivo, un grupo, múltiples medidas* (Montero y León, 2007). Tras obtener los permisos oportunos por parte de los equipos directivos de los centros educativos, la primera autora visitó los centros educativos para administrar el cuestionario. Para ello, se explicó a los alumnos el concepto de acoso escolar, incidiendo en las tres características definitorias del mismo según Olweus (1999) e insistiendo al alumnado sobre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. El tiempo medio de cumplimentación de la batería osciló entre 20 y 30 minutos.

Análisis de datos

Previamente al análisis de datos, se procedió a la codificación de las variables relativas a los constructos. Se crearon dos variables relacionadas con la implicación en bullying. La primera sobre los roles de implicación: agresor, víctima, agresor victimizado y espectador. Para ello, se consideró la opción “si, alrededor de una vez a la semana”, al menos en una de las situaciones incluidas en la escala, como el punto corte de implicación, quedando las condiciones como se especifica en la Figura 1.

INSERTAR FIGURA 1 AQUÍ

Tomando este mismo criterio, se codificó una segunda variable de implicación dicotómica en la que se distinguía entre directamente implicados y no directamente implicados. La escala de estilos parentales fue recodificada a partir de las puntuaciones medias de los ítems correspondientes.

Se han realizado análisis univariados para evaluar la relación entre la implicación en bullying y cada una de las variables independientes. Concretamente, contrastes de proporciones (χ^2) tomando como referencia los residuos tipificados corregidos (valores superiores a 2,54 para un intervalo de confianza del 99%) y contrastes de medias (análisis de la varianza –ANOVA- y T-Student). Para interpretar los resultados del ANOVA, se llevaron a cabo análisis a posteriori, utilizando la prueba Tukey y la de Games-Howell. En todos los casos, el nivel de significatividad adoptado fue de $p < ,01$. También se ha realizado un modelo de regresión logística binaria para hallar el valor predictivo de las variables de estilos parentales en la implicación o no en bullying.

La codificación y el análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 18.0 en español.

RESULTADOS

El porcentaje de alumnos y alumnas implicados en bullying, resultó del 26,2%: 13,9% víctimas, 3,6% agresores y 8,7% agresores victimizados. Atendiendo al sexo, hay significativamente más chicos entre los agresores victimizados (8,3% chicos y 5,6%

chicas) y más chicas entre los espectadores (40% chicas y 33,9% chicos), $\chi^2(3,587)=19,76$; $p=,000$. En el análisis por ciclos educativos, las diferencias se mantienen ($\chi^2[3, 588]=8,213$; $p=,042$) habiendo, en el primer ciclo, significativamente más víctimas (9% en primer ciclo y 4,9% en el segundo ciclo) y menos espectadores (36,4% en primer ciclo y 37,4% en el segundo ciclo) que en el segundo.

Al analizar la relación entre los estilos educativos parentales (atendiendo a las dimensiones antes establecidas) y la implicación o no en bullying, los resultados de la prueba T-Student (ver Tabla 1) mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los factores afecto y comunicación, promoción de autonomía, control psicológico y revelación, tanto a nivel familiar (padre y madre) como de la madre y del padre individualmente. También se han hallado diferencias en el factor humor, aunque sólo a nivel familiar y de la madre. El alumnado no implicado en bullying puntúa más alto en las dimensiones afecto y comunicación, promoción de la autonomía, revelación y humor, mientras que los implicados lo hacen en la dimensión control psicológico.

INSERTAR TABLA 1 AQUÍ

Atendiendo a las posibles diferencias entre chicos y chicas, se ha realizado una prueba T-Student en cada uno de grupos. En general, los resultados son similares a los encontrados anteriormente, pero no en todas las dimensiones. Concretamente, en los chicos no aparecen diferencias significativas entre implicados y no implicados, en la dimensión revelación referida a la relación con el padre ($t_{(2, 279)}=-1,000$; $p=,318$), con la madre ($t_{(2, 293)}=-,404$; $p=,686$) y en general con ambos, a la que estamos denominando familiar ($t_{(2, 278)}=-,707$; $p=,480$). En las chicas, es la promoción parental de la autonomía la dimensión que no se revela como discriminante ni a nivel familiar ($t_{(2,258)}=-1,125$; $p=,262$), ni de la madre, ($t_{(2,274)}=-1,029$; $p=,305$) ni del padre ($t_{(2,258)}=-,753$; $p =,454$).

Respecto de los ciclos educativos, que ha sido la forma de registrar las edades, la prueba T-Student muestra resultados similares a los hallados con toda la muestra, con algunos matices: en primer ciclo no aparecen diferencias significativas entre humor e implicación en bullying en ninguno de los tres supuestos: padre ($t_{(2, 275)}=-,605$; $p=,546$), madre ($t_{(2, 295)}=-1,473$; $p=,142$) y familiar ($t_{(2, 274)}=-1,345$; $p=,180$). En el segundo ciclo, es en la promoción de autonomía donde no aparecen diferencias, tanto en el padre ($t_{(2,265)}=-1,533$; $p=,127$) y en la madre ($t_{(2, 273)}=-1,666$; $p=,097$) como a nivel familiar ($t_{(2,264)}=-1,615$; $p=,107$); pero si en el control conductual del padre ($t_{(2, 260)}=-1,994$; $p=,047$), donde los implicados obtienen menor puntuación.

Para profundizar en la comprensión de las relaciones entre los distintos implicados (víctimas, agresores y agresores victimizados) se excluyeron a los espectadores de los análisis de varianza. Así, los resultados de la prueba ANOVA mostraron diferencias estadísticamente significativas entre agresores, víctimas y agresores victimizados en los factores: control conductual tanto del padre ($F_{(2,141)}=6,497$; $p=,002$) y de la madre ($F_{(2,144)}=7,954$; $p=,001$) como familiar ($F_{(2,139)}=8,702$; $p=,000$) y en afecto y comunicación, en el padre ($F_{(2,140)}=3,745$; $p=,026$) y a nivel familiar ($F_{(2,144)}=7,954$; $p=,001$). Los análisis post-hoc muestran que son las víctimas las que obtienen mayor puntuación en las dimensiones de control conductual familiar y de padre y madre individualmente, así como mayor puntuación en afecto y comunicación familiar y del padre.

Respecto del género, la prueba de ANOVA en cada una de las submuestras, refleja algunas discrepancias. En los varones, las víctimas (frente a los agresores) obtienen mayor puntuación en la dimensión control conductual tanto familiar ($F_{(2,89)}=3,181$; $p=,046$) como del padre ($F_{(2,93)}=3,820$; $p=,026$). Entre la población

femenina, las víctimas puntúan más alto en el factor control conductual familiar ($F_{(2,49)}=6,809$; $p=,003$) y de la madre ($F_{(2,50)}=10,495$; $p=,000$), respecto de los agresores.

En el análisis diferencial entre ciclos educativos, se encuentra que, en primer ciclo, las diferencias significativas entre implicación en bullying y estilos parentales percibidos por los escolares, son las mismas que las encontradas en la muestra total. En cambio, en segundo ciclo, sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión control conductual materno ($F_{(2,57)}=3,910$; $p=,026$), siendo las víctimas (frente a los agresores) las que obtienen mayor puntuación.

Para la predicción de la implicación o no en el bullying, se ha empleado el análisis de regresión logística, categorizando la variable dependiente en implicados (115 alumnos) y no implicados (333 alumnos). El modelo permite hacer una estimación correcta ($\chi^2=45,119$, $p<,000$) del 75,9% de los casos (ver Tabla 2), entrando a formar parte de la ecuación como variables predictoras: el afecto y comunicación de la madre “ACM” (Wald=6,817; $p=,009$), la promoción de la autonomía de la madre “PAM” (Wald=5,465; $p=,019$), la promoción de la autonomía del padre “PAP” (Wald=5,611; $p=,018$), el control conductual del padre “CCP” (Wald=3,852; $p=,05$), el control psicológico del padre “CPP” (Wald=5,587; $p=,018$) y el humor de la madre “HM” (Wald=4,604; $p=,032$). Siguiendo las propuestas de Hosmer y Lemeshow (2004) y Kleinman y Norton (2009), la ecuación de regresión obtenida es la siguiente:

$$\text{Implicación Bullying} = \frac{1}{(1+e^{-(H)})}; H = -1,690 + ,648\text{ACM} - ,674\text{PAM} + ,647\text{PAP} - ,325\text{CCP} + ,487\text{CPP} - ,374\text{HM}.$$

INSERTAR TABLA 2 AQUÍ

DISCUSIÓN

Este estudio se ha dirigido a explorar la posible relación entre los estilos educativos parentales y la implicación en problemas de acoso escolar, analizando además la propia prevalencia del fenómeno de acoso y su relación con ciertas variables sociodemográficas.

Los resultados obtenidos reflejan que uno de cada cuatro escolares manifiesta estar implicado en alguno de los roles que se definen para el fenómeno del acoso (agresor, víctima o agresor-victimizado). Prevalencia semejante a la de estudios previos (Analitis, et al., 2009; Cerezo, 2009), pero ligeramente superior a la del último estudio español (Avilés et al., 2011) e inferior a otros estudios internacionales que utilizan población española (Eslea et al., 2003). La variabilidad de prevalencia es una constante en las investigaciones sobre acoso escolar (Ortega, 2010), que suele atribuirse tanto a aspectos metodológicos como a la definición de bullying adoptada en cada investigación. En este sentido, el instrumento utilizado para evaluar el acoso está validado para la población adolescente de varios países europeos, entre ellos España (Brigui et al., 2012).

En nuestro estudio, hemos hallado relación entre la implicación en acoso escolar y la edad, medida a través del ciclo escolar que cursan los adolescentes, encontrándose más víctimas en el primer ciclo de ESO. En cuanto al género, los chicos siguen siendo significativamente más agresores victimizados y las chicas más espectadoras (Cerezo, 2009; Del Barrio, et al., 2008; Sánchez y Ortega, 2010). Estos resultados confirman nuestra hipótesis y parecen sugerir que las intervenciones de carácter preventivo

(Farrington y Ttoffi, 2009) deberían ir dirigidas especialmente al alumnado masculino y de primer ciclo de la ESO.

En cuanto al tercer objetivo, encontrar la posible relación entre la implicación en acoso entre escolares y los estilos parentales, los resultados permiten concluir que, tal como hipotetizamos, el estilo educativo de los padres guarda relación con la implicación en bullying. El alumnado no implicado en bullying tiende a percibir de sus padres más afecto y comunicación grata, mejor humor, mayor promoción de la autonomía y realizan con mayor frecuencia conductas de revelación frente a los que están implicados, que suelen percibir de sus progenitores mayor control psicológico, aunque no necesariamente un verdadero control conductual.

Con mayor minuciosidad, el análisis de influencia de los estilos parentales sobre las conductas que definen el acoso, señala como factores protectores el afecto y comunicación de la madre, la promoción de la autonomía del padre y el control paternal psicológico y como factores de riesgo, la promoción de autonomía materna, el control conductual paterno y el humor materno. Sin embargo, esta es una conclusión que habría que tomar con mucha precaución, ya que el modelo obtenido explica mejor los factores de protección que los de riesgo.

Todos estos resultados son coherentes con investigaciones como las de Bowes et al. (2009), Kawabata et al. (2011), Baldry y Farrington (2000 y 2005) y Ok y Aslan (2010), que sugieren que el afecto parental es un factor protector de la implicación en bullying, y con los resultados de Estévez et al. (2005) y Estévez et al. (2007), que demuestran la relación entre la calidad de la comunicación y la implicación en conductas de agresividad injustificada contra otros escolares. Respecto al control, los resultados obtenidos en distintas investigaciones son contradictorios, ya que mientras Kawabata et al.(2011) afirman que los padres que ejercen un elevado control

psicológico, tienen hijos que se implican más en agresiones relacionales, Ma y Bellmore (2012) no hallaron relación entre el control parental y la implicación en bullying.

Estos resultados parecen sugerir que el estilo educativo parental que más protege de la implicación en problemas de acoso es el conjunto de características que componen lo que se ha llamado estilo democrático de educación parental (Maccoby y Martin, 1983), caracterizado por una elevada percepción, por parte de los jóvenes, de afecto parental y moderado, pero sostenido, control de la conducta. Un estilo que parece estimular, a los ojos de los hijos, su autonomía y favorece la comunicación y el humor y la conducta de revelación de los mismos (Oliva, Parra, y Arranz, 2008). Más difícil explicación tiene el hecho de que el humor y promoción de la autonomía por parte de la madre parezcan tener más bien un efecto negativo. A este respecto, los estudios sobre estilos educativos parentales (Alonso y Román, 2005; Parra y Oliva, 2006) han encontrado que dichas dimensiones guardan mayor relación con el estilo educativo parental denominado permisivo, cuyos efectos sobre la conducta filial no son tan positivos. Por otro lado, resulta sorprendente el papel protector que parece jugar el control psicológico paterno, ya que se le ha vinculado al desajuste adolescente (Parra y Oliva, 2006). Sin embargo, podría estar dando muestras de su efectividad con hijos que presentan problemas de conducta, cuyo comportamiento se ha demostrado que mejora con el uso del control parental (Frey, Ruchkin, Martin, y Schwab-Stone, 2009).

De los análisis realizados por género y ciclo educativo, destacamos el papel protector que parece desempeñar la percepción de autonomía y la conducta de revelación de los adolescentes, según su género. Así, entre las chicas, la conducta de revelación parece ser un factor de protección importante, mientras que entre los chicos, es la promoción de autonomía la dimensión que parece jugar un papel fundamental. El control conductual paterno, como hemos indicado antes, juega también un importante

papel como factor de protección, siendo más destacable en el tramo de edad de los mayores, junto con el humor, por parte de la madre y del padre. Para los más pequeños, sin embargo, resulta ser más importante la promoción de la autonomía. Estos resultados son congruentes con los encontrados por Parra y Oliva (2006) para el ajuste psicológico general a lo largo de la adolescencia.

Los resultados también muestran que las autoproclamadas víctimas de sus iguales, perciben un mayor control conductual materno, paterno y general, comparadas con los agresores y agresores victimizados, quienes perciben menores niveles de afecto y comunicación parental. De forma similar, Unnever (2005) tampoco halló diferencias en la percepción del estilo parental familiar de agresores y agresores victimizados, aunque sí encontró que los agresores victimizados, en comparación con las víctimas, percibían menos monitorización parental y más conflictos familiares. La percepción de control parental por parte de las víctimas es coherente con el tipo de relación sumisa que éstas suelen desplegar ante los ataques injustificados de los agresores. Una sumisión que les lleva probablemente a reducir su autoestima, siendo esta consecuencia uno de los mayores deterioros que se produce en la víctima del acoso escolar (Panayiotis, Georgiou, Nikiforou y Kiteri, 2011) y el elemento que les dificulta una reacción defensiva exitosa, prolongando así su implicación en este fenómeno, lo que corresponde con el surgimiento de una de las características definitorias del fenómeno según Olweus (1999).

En los análisis comparativos entre los distintos tipos de implicados, es interesante reseñar que aunque en relación al género, no hay diferencias generales importantes, para los chicos resulta más determinante el control conductual familiar y del padre, en particular, mientras que para las chicas, lo que resulta más determinante es el control conductual general y el proveniente de la madre en particular. En este sentido,

la prevención del acoso debería no desenfocar la importancia de los vínculos de los adolescentes con su progenitor del mismo sexo.

En relación a los afectos parentales, los resultados parecen indicar que las víctimas perciben a sus progenitores con un perfil de pautas de conducta congruentes con el estilo democrático y que los agresores y agresores victimizados perciben a sus padres como insuficientemente comprometidos con la vigilancia y el establecimiento de límites y poco afectuosos, lo que se identifica con el estilo parental laxo o negligente y se corresponde con la descripción que Parra y Oliva (2006) hacen de los padres cuyos hijos manifiestan comportamientos externalizantes, como puede ser la agresión a los iguales. En este sentido, Sourander, Helstelä, Helenius, y Piha (2000) encontraron que los adolescentes agresores tienen mayor probabilidad de presentar en el futuro problemas externalizantes, quizás por la propia falta de control y monitorización de la conducta filial, como expresan nuestros resultados. Ello nos permite sugerir que quizás el estilo democrático de las familias, puede proteger a los adolescentes de desarrollar conductas de agresión y comportamientos externalizantes, pero no los protege tanto de sufrir victimización por parte de sus iguales.

Este estudio tiene algunas limitaciones relativas a los instrumentos de medida, y muestra que es necesario manifestar. Los adolescentes participantes, aunque han sido hallados en diversos centros de secundaria, no componen una muestra representativa de la población juvenil nacional. Por otro lado, el uso de autoinformes como instrumento para la recogida de información, al ofrecer la percepción subjetiva de los encuestados, exige ser prudentes en el enunciado de afirmaciones ya que no hablamos de conductas familiares, sino de la percepción filial sobre los estilos educativos parentales. Finalmente, futuras investigaciones deberían realizar análisis multivariantes de mayor complejidad que permitan la inclusión de una mayor variedad de variables contextuales

con el fin de ampliar el conocimiento sobre los factores que condicionan la implicación en bullying y sus posibles relaciones, estableciendo modelos explicativos.

CONCLUSIÓN

La familia y, concretamente el estilo educativo parental, tanto del padre y la madre como del núcleo familiar, guarda relación con la implicación de los adolescentes en problemas de acoso escolar. El estilo democrático parental, bien suplementado por el establecimiento de pautas de control conductual que permitan al adolescente sentir los límites adultos, sin que ello se convierta en un control excesivo o autoritario, y la promoción de autonomía, el humor y el afecto y comunicación eficiente, fomentan en la percepción filial el sentido de seguridad y apoyo que se necesita para afrontar conductas que pueden ser devastadoras, como son las que reciben las víctimas y evitar las conductas agresivas (Baldry y Farrington, 2000, 2005; Kawabata, et al., 2011). Así pues, los programas educativos de intervención preventiva y paliativa de este complejo problema deberían incluir medidas focalizadas a conocer y mejorar el contexto familiar, lo que ya ha mostrado ser relevante para la efectividad de los programas de intervención contra el bullying (Farrington y Ttoffi, 2009).

REFERENCIAS

- Alonso, J., y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., . . . Rajmil, L. (2009). Being bullied: Associated factors in children and

- adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123(2), 569-577.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J., y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology*, 19(1), 57-90.
- Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.
- Book, A. S., Volk, A. A., y Hosker, A. (2012). Adolescent bullying and personality: An adaptive approach. *Personality and Individual Differences*, 52, 218-223.
- Boulton, M. J., y Smith, P. K. (1994). Bully/victims problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., y Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553.
- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., Del Rey, R., et al. (2012). European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ). University of Bologna.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspective. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationship of family and classrooms environment with peer relational victimization: An analysis if their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analitic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: Prevalencia y coexistencia con otros tipos de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.
- Eslea, M., Menesini, E., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., y Smith, P. K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., y Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326-333.

- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Farrington, D. P., y Ttoffi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campell Systematic Reviews*, 6, 1-148.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., y Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry & Human Development*, 40, 1-13.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., y Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496.
- Hosmer, D. W., y Lemeshow, S. (2004). *Applied Logistic Regression*. New York: Wiley.
- Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tsen, W., Van Ijzendoorn, M. H., y Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in

- children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31, 240-278.
- Kleinman, L. C., y Norton, E. C. (2009). What's the Risk? A Simple Approach for Estimating Adjusted Risk Measures from Nonlinear Models Including Logistic Regression. *Health Services Research*, 44(1), 288–302.
- Kokkinos, C. M., y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescent. *Social Psychology Education*, 15, 41-58.
- Ma, T., y Bellmore, A. (2012). Peer victimization and parental psychological control in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 413-424.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Ok, S., y Aslan, S. (2010). The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 536-540.
- Oliva, A., Parra, A., y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sanchez-Queija, I., y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.

- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective*. Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Panayiotis, S., Georgiou, S., Nikiforou, M., y Kiteri, E. (2011). Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(6), 730-743.
- Parra, A., y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453-470.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/ victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16, 173-187.
- Sánchez, V., y Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. In R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 55-80). Madrid: Alianza.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., y Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers.

In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York: Guilford Press.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., y Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of term used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.

Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., y Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881.

Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.

Wey, H.-S., Williams, J. H., Chen, J.-K., y Chang, H.-Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review* 32, 137-143.

Figura 1

		Victimización				
		no	sí, una o dos veces	si, una o dos veces al mes	si, alrededor de una vez a la semana	sí, más de una vez a la semana
Agres	no					
	sí, una o dos veces					

	si, una o dos veces al mes	Espectador	Víctima
	si, alrededor de una vez a la semana	Agresor	Agresor victimizado
	sí, más de una vez a la semana		

Tabla 1

Diferencias en la percepción del estilo parental entre implicados y no implicados en bullying

	Bullying	N	G.L	Media	D. T	T- Student	Sig.
Afecto y Comunicación	Implicado	138	519	4,8623	,89949		
	No implicado	383		5,0886	,79966	-2,755	,006**
Afecto y Comunicación Padre	Implicado	141	522	4,6126	1,11547		
	No implicado	383		4,9083	,97835	-2,952	,003**
Afecto y Comunicación Madre	Implicado	146	555	5,0745	,93490		
	No implicado	411		5,2363	,84134	-1,938	,053*
Promoción de Autonomía	Implicado	137	530	4,4462	1,04311		
	No implicado	395		4,6970	,87580	-2,745	,006**
Promoción de Autonomía Madre	Implicado	144	561	4,4965	1,04853		
	No implicado	419		4,7563	,90824	-2,842	,005**
Promoción de Autonomía Padre	Implicado	139	533	4,3930	1,15750		
	No implicado	396		4,6266	,95824	-2,338	,020*
Control Conductual	Implicado	140	532	4,2911	1,03518		
	No implicado	394		4,4023	1,18118	-,987	,324
Control Conductual Madre	Implicado	145	560	4,5161	1,08179		
	No implicado	417		4,5540	1,18121	-,340	,734
Control Conductual Padre	Implicado	142	534	4,0528	1,20306		
	No implicado	394		4,2568	1,29307	-1,641	,101
Control Psicológico	Implicado	139	525	3,3237	1,10064		
	No implicado	388		2,8545	1,10597	4,297	,000***
Control Psicológico Madre	Implicado	145	554	3,3371	1,21481		
	No implicado	411		2,9103	1,17483	3,728	,000***
Control Psicológico Padre	Implicado	141	529	3,2881	1,17564		
	No implicado	390		2,8010	1,11520	4,381	,000***
Revelación	Implicado	147	546	3,5150	1,32801		
	No implicado					-2,874	,004**

Revelación Madre	No implicado	401		3,8756	1,29170		
	Implicado	152	576	3,7895	1,34525	-2,791	,005**
Revelación Padre	No implicado	426		4,1455	1,35196		
	Implicado	148	547	3,2378	1,48101	-2,645	,008**
Humor Madre	No implicado	401		3,5995	1,39946		
	Implicado	141	533	4,6377	,95810	-2,804	,005**
Humor Padre	No implicado	394		4,8907	,90491		
	Implicado	147	564	4,4943	1,15048	-3,343	,001**
Humor Padre	No implicado	419		4,8377	1,04245		
	Implicado	142	534	4,7500	1,09888	-1,666	,096
	No implicado	394		4,9150	,97880		

Tabla 2

Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en bullying

Observado	Pronosticado		
	No	Si	% correcto
Implicados en No	323	10	97%
Bullying Si	98	17	14,8%
Porcentaje global			75,9%

Nota: El valor de corte es ,500