



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
MAGÍSTER EN FAMILIA - MENCIÓN INTERVENCIÓN FAMILIAR**

**ESTILOS DE CRIANZA Y CALIDAD DE VIDA
EN PADRES DE PREADOLESCENTES QUE
PRESENTAN CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN FAMILIA
MENCIÓN EN INTERVENCIÓN FAMILIAR**

**AUTORA: LUCIA PRISCILA NAVARRETE ACUÑA
PROFESOR GUÍA: CARLOS JAVIER OSSA CORNEJO, PSICOLOGO**

CHILLAN - CHILE

2011

DEDICATORIA

A Dios, que me permite crecer cada día.

A mis hijos Jenny y Mario, a mis nietos Matías y María Ignacia, a mi yerno
Mauricio, que me han estimulado para seguir adelante.

A esa estrella que brillará por toda la eternidad, mi Madre.

A mi numerosa y gran familia extendida.

AGRADECIMIENTOS

Poseer, gracias a Dios, una unida y numerosa familia extendida, es una riqueza inmensa, un privilegio y un compromiso permanente en mantener la unidad. Frente a los innumerables encuentros familiares, ha sido difícil decir “disculpa, no puedo asistir, tengo que estudiar”.

Por lo tanto, mi primer agradecimiento es para Dios y mis hijos Jenny y Mario; mis nietos, Matías y María Ignacia y mi yerno Mauricio, en todos ellos he encontrado un apoyo permanente y su estímulo para continuar adelante cuándo sentí ganas de abandonar.

En segundo lugar, mi agradecimiento para todo el resto de la familia, incluido el lucero que está en el cielo junto a Dios, que diariamente me ilumina y me ayuda en el logro de todo lo que emprendo.

Y en tercer lugar a mis colegas cercanos, por su permanente apoyo y guía en resolver los problemas que se han ido presentando en este caminar, ya sea en el compartir sus textos, conocimientos o el importante “sigue adelante, tú puedes”.

Paralelo a todos ellos ha estado mi profesor guía Carlos Ossa Cornejo, a quién le agradezco la paciencia, el buen trato y lo mucho que he aprendido a través de él, sobre conceptos de familia y sobre todo, a investigar.

Y por último, a todas las familias, padres, madres e hijos/as que confiaron y aceptaron participar de este estudio.

Gracias a todos

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
I.- INTRODUCCIÓN	8
II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
2.1.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	14
2.2.- OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	15
2.2.1.- Objetivo general	15
2.2.2.- Objetivos específicos	15
2.3.- HIPÓTESIS	16
III.- MARCO TEÓRICO	17
3.1.- ANTECEDENTES DE LA FAMILIA DEL SIGLO XXI	17
3.2.- ESTILOS DE CRIANZA	23
3.2.1.- Teoría sobre Estilo de Crianza de Diana Baumrind	24
3.2.1.1.- Estilo con autoridad	24
3.2.1.2.- Estilo autoritario	25

3.2.1.3.-	Estilo Permisivo	26
3.2.2.-	Teoría sobre Estilo de Crianza de Eleanor Maccoby	26
3.2.3.-	Estilos de comunicación y de relación padres/hijos Profesores / alumnos.	28
3.3.-	CALIDAD DE VIDA FAMILIAR	32
3.4.-	CARACTERÍSTICAS DE LOS PREADOLESCENTES	36
3.5.-	CONDUCTA DISRUPTIVA	39
3.6.-	CONDUCTA PROSOCIAL	48
3.7.-	AFRONTAMIENTO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS AL INTERIOR DEL AULA	50
IV.-	MARCO METODOLÓGICO	54
4.1.-	TIPO DE INVESTIGACIÓN	54
4.2.-	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	55
4.3.-	DEFINICIÓN DE POBLACIÓN Y MUESTRA	55
4.4.-	DEFINICIÓN DE VARIABLES	56
4.4.1.-	Estilo de Crianza Parental	56
4.4.2.-	Calidad de Vida Familiar	57
4.5.-	MÉTODO E INSTRUMENTOS	58
4.5.1.-	Método	58
4.5.2.-	Instrumentos	60
4.7.-	TÉCNICA DE ANÁLISIS PARA LA COMPROBACIÓN DE LOS DATOS	63

V.-	ANÁLISIS DE RESULTADOS	65
5.1.-	ANÁLISIS DESCRIPTIVO	65
5.1.1.-	Estilo de Crianza Parental según percepción de los padres	65
5.1.2.-	Estilo de Crianza Parental según percepción de los hijos	68
5.1.3.-	Opinión de los hijos y los padres sobre cada Estilo de Crianza Parental	70
5.1.4.-	Calidad de vida Familiar	72
5.2.-	ANÁLISIS CORRELACIONAL	74
6.1.-	CONCLUSIONES	77
6.2.-	SUGERENCIAS	85
	BIBLIOGRAFÍA	87
	ANEXOS	97

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Nº	Contenido	Páginas
Tabla 1	Estilos de comunicación y de relación padres / hijos Profesores / alumnos.	29
Figura 1	Dimensiones de Calidad de vida familiar	35
Tabla 2	Valores descriptivos sobre estilos de crianza parental, percepción de los padres.	66
Tabla 3	Valores descriptivos de estilos de crianza de los padres, según la percepción de los hijos.	69
Tabla 4	Valores descriptivos sobre la importancia y la satisfacción en la Calidad de Vida Familiar.	73
Tabla 5	Correlaciones presentes en el estudio	74

INDICE DE GRÁFICOS

Nº	Contenido	Páginas
Gráfico N° 1	Estilo de crianza Parental percepción padres	65
Gráfico N° 2	Estilo de Crianza Parental percepción hijos	68
Gráfico N° 3	Estilo de Crianza de los Padres según la percepción de los hijos y de los padres	70
Gráfico N° 4	Porcentaje obtenido por los padres según el nivel de importancia y de satisfacción de la Calidad de Vida Familiar	72

RESUMEN

La siguiente investigación tiene como objetivo indagar acerca del comportamiento de las variables Estilos de Crianza Parental y de la Calidad de Vida Familiar existente en los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula. Esto reviste importancia ya que aporta elementos objetivos para el trabajo con los padres en beneficio del logro de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje

El estudio es de carácter cuantitativo, descriptivo, correlacional y sus variables fueron medidas a través de los siguientes instrumentos: Cuestionario de Calidad de Vida Familiar, Cuestionario de Estilos de Crianza y el Cuestionario de Comportamiento Parental para Niños CRPBI. La muestra estuvo compuesta por 46 familias en las que se incluye padre, madre e hijo/a preadolescente de entre 11 y 13 años de edad que cursan sexto o séptimo año básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Chillán, ubicado dentro de la zona urbana.

Para el análisis de los resultados se utilizaron medidas de tendencia central y el coeficiente de correlación de Pearson. De ellos se concluye, que el estilo de crianza predominante en los padres es el estilo de crianza con autoridad, esto tanto en la percepción de los hijos como en la de los propios padres. Por otro lado, se encontró una correlación positiva y significativa entre estilo de crianza con autoridad y calidad de vida familiar tanto en su nivel de importancia como en su nivel de satisfacción.

ABSTRACT

The following research's objective is to investigate about how the Parental Raising Styles variables and the Family Life Quality, existing in parents of preadolescents that present disruptive behaviour in the classroom, behave. This remarks importance because it contributes with objective elements for the work with the parents, benefiting the accomplishment of a proper scholar environment for learning.

The study is quantitative, descriptive, and correlational and its variables were measured throughout these instruments: Questionnaire about the Family Life Quality, Questionnaire about Raising Styles and the Questionnaire about Parental Behaviour for the CRPBI Children. The sample consisted in 46 that included father, mother and preadolescent son/daughter between 11 and 13 years old and doing sixth or seventh grade in a subsidize private school of Chillán commune, located within the urban radio.

Central tendency measurements and Pearson correlation coefficient were used for the analysis of the results. Based on them it can be conclude that the predominant raising style in the fathers and mothers is the raising style with authority, this from the perception of the children as from their own parents. On the other hand, there is a high and positive correlation between the raising style with authority and the family life quality, as much as in its importance level as in its satisfaction level.

I.- INTRODUCCIÓN

La familia, es considerada el núcleo base de la sociedad, es en ella donde se recibe la educación para la vida, es la primera escuela social donde se entregan los cimientos para la formación socioafectiva y de relaciones interpersonales (Gubbins, 2002). La escuela contribuye a esa formación buscando el desarrollo integral y libre de la persona. Ambas, familia y escuela, se constituyen en aliadas frente al claro propósito de formar a las personas en su desarrollo individual y social.

Esta alianza familia y escuela no estaría exenta de dificultades, es así, como se cree que el estilo de crianza de los padres, contribuiría a la manifestación de conductas disruptivas de parte de algunos alumnos en el ámbito escolar. Estas conductas estarían impidiendo la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje (Mena, 2006). De ahí que la reforma educacional sitúe a la convivencia escolar como uno de los factores centrales que incidirían en los logros de la calidad educativa (MINEDUC, 2005)

“Tanto el clima escolar, como la convivencia escolar, tienen comprobados efectos sobre el rendimiento de los alumnos, su desarrollo socioafectivo y ético, el bienestar personal y grupal de la comunidad, y sobre la formación ciudadana” (Banz, 2008: 6), una escuela con un clima acogedor, motivador y placentero, lograría un efecto positivo en el rendimiento escolar (Ruz, 2003).

Sin embargo, en la mayoría de los establecimientos educacionales existen aulas en las que el clima social escolar se ve altamente intervenido por alumnos/as que presentan alteraciones en su comportamiento. Lo anterior está

sustentado por algunos estudios realizados sobre la presencia de agresividad en escolares, en los que se indica la incidencia de variados factores, destacándose dentro de ellos los estilos de conducción en la educación de los hijos por parte de los padres, (Arón, 1999; Shure, 1998; Vinyamata, 1999).

Frente a esta realidad, presencia de conductas disruptivas, los centros educativos de nuestra ciudad no quedan exentos, situación que motiva a realizar el presente estudio, con el objetivo de determinar si existe relación entre los estilos parentales de crianza, estilo con autoridad, autoritario o permisivo, según el modelo establecido por Diana Baumrind (1966) y la calidad de vida familiar, en cuanto a su nivel de importancia y de satisfacción, en los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas dentro del aula e Identificar el estilo de crianza predominante y establecer si existe diferencia entre la percepción de los padres y la de los hijos frente a los estilos de crianza.

En esta investigación se quiere demostrar la existencia de una relación positiva y significativa entre el Estilo de Crianza Con Autoridad y La calidad de vida familiar, en cuanto a su nivel de importancia y de satisfacción, en los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula, cómo asimismo, la existencia de una correlación significativa y positiva entre el estilo de crianza con autoridad, y la percepción que tienen los hijos de dicho estilo de crianza.

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, de carácter descriptivo y correlacional. Se ha obtenido una muestra de 46 familias de participación voluntaria, padre, madre e hijo o hija preadolescente de entre 11 y 13 años de edad que presenta conductas disruptivas dentro del aula. Bajo la modalidad de autoadministración, los que han dado respuesta a los cuestionarios de Calidad de Vida Familiar, de Estilos de Crianza y de comportamiento Parental para Niños, instrumentos seleccionados para recobrar información sobre las variables en estudio. Los profesores a través del informe semestral de curso

han seleccionado a los alumnos que cumplen requisito para la muestra según la clasificación de conductas disruptivas de Gotzens (1986).

En el capítulo tres, correspondiente al marco teórico, señala antecedentes de la familia del siglo XXI, destacando el rol formador insustituible de la familia y su evolución producto de las transformaciones de la sociedad chilena, los cambios en la estructura familiar y en el rol femenino y masculino como consecuencia de la modernización y la globalización, presenta algunas teorías sobre los estilos de crianza, destacando el modelo de Diana Baumrind (1967). Además, muestra un paralelo entre estilos de comunicación padres e hijos y profesores y alumnos. Desarrolla el concepto de Calidad de vida familiar y sus dimensiones, también describe las características actuales de los preadolescentes destacando sus cambios físicos, cognitivos y sociales. Define conducta disruptiva según la clasificación de Gotzens (1986), el concepto de conducta prosocial y cómo los profesores afrontan las conductas disruptivas

El cuarto capítulo correspondiente al marco metodológico, señala que el tipo de investigación corresponde a un paradigma neopositivista, con la utilización de elementos metodológicos de carácter cuantitativo, descriptivo y correlacional y un diseño de investigación no experimental. Se define la población y la muestra y se conceptualizan las variables en estudio, Estilo de Crianza Parental y Calidad de Vida Familiar. Se presentan los instrumentos utilizados y las técnicas de análisis para la comprobación de los resultados.

En el quinto capítulo se realiza un análisis descriptivo y correlacional, para finalmente presentar las principales conclusiones referidas a la comprobación de la hipótesis y al logro de los objetivos planteados, la información obtenida es relevante para la implementación de estrategias de apoyo familiar y escolar, tanto para el colegio participante en la investigación como para otras unidades educativas de similares características, con la finalidad de lograr un ambiente propicio para el aprendizaje dentro de un clima social escolar positivo.

II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existe una permanente preocupación en los docentes referida a las dificultades que se presentan dentro del ámbito educativo al desarrollar los planes y programas de estudio (Arón y Milicic, 1999; MINEDUC, 2002b). Esta preocupación tiene relación con factores tanto internos como externos, frente a los cuales, se hace mención de algunos: la existencia de infraestructura deficitaria; falta de recursos didácticos proporcionados por la unidad educativa; distribución horaria de los distintos sectores de aprendizaje; actualización de conocimientos sobre los temas de su área por parte del profesorado (MINEDUC, 2002a). Sin embargo, para los docentes es menester contar con la presencia y el apoyo de los padres de familia en el proceso escolar de sus hijos (Universidad Alberto Hurtado, 2006).

Actualmente, la familia está inmersa en una sociedad globalizada y de consumo (Gubbins y Berger, 2004). A raíz de ello, los padres disponen de escaso tiempo para compartir con sus hijos, esto los lleva a suplir carencias afectivas con la entrega de objetos materiales, o bien caer en la permisividad e inconsistencia. Detrás de estos padres, ha existido probablemente un modelo autoritario y en muchos casos violento (Céspedes, 2008). Otro modelo que se repite es el de padres hipercorrectivos que tratan de corregir insistentemente todo, generando hijos rebeldes y desobedientes, sin capacidad para acatar normas (Sordo, 2009).

Frente a estas formas de actuación de los padres, Baumrind (1966) conforma una tipología de tres estilos de crianza parental: el estilo con autoridad, el autoritario y el permisivo, los que serán desarrollados en el

transcurso del presente trabajo. Los diferentes patrones de crianza de los padres generan pautas de interacción relacionadas directamente con la conducta de los hijos tanto en el ambiente familiar como en el ambiente escolar (Papalia, 2005).

Los estudiantes que manifiestan conductas disruptivas en el aula se presentan frente a los demás como personas poco tolerantes, con poco éxito en las tareas escolares, resuelven frecuentemente sus problemas de forma violenta, tanto física como verbalmente (Céspedes, 2008). De igual manera, demuestran desinterés en el trabajo escolar, e incluso logran un bajo rendimiento académico.

En relación con lo anterior, Shure (1998) en más de veinticinco años de investigación sobre el comportamiento en la escuela, identificó una serie de conductas de riesgo que dificultan el aprendizaje escolar, las que no permiten una socialización armoniosa entre los pares, algunas de ellas serían: la agresión, la incapacidad de postergar la gratificación y de tolerar las frustraciones, la falta de relación amistosa entre los estudiantes, el aislamiento social y el bajo rendimiento escolar.

Por otro lado Lyford-Pyke (2006), afirma que dentro de las causas de la presencia de conductas disruptivas se encontrarían las dinámicas familiares, la ausencia de límites claros, la inconsistencia en la implementación de normas y las desautorizaciones que se producen entre las figuras de autoridad.

Además del estilo de crianza de los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas, existirían otros elementos en la dinámica familiar que impactarían en el proceso de formación de hábitos y adecuación de las interacciones entre padres e hijos, como serían, el nivel de comunicación, la inadecuada manifestación de emociones, la percepción familiar frente a la

satisfacción de necesidades, el nivel de estrés de los componentes de la familia, etc. (Papalia, 2005).

Tanto estos elementos de satisfacción y emocionalidad de la familia, como la manera en que los padres guían las conductas de sus hijos, se pueden englobar en lo que se conoce como *Atmósfera Familiar*, siendo este factor un elemento influyente en la escolaridad de los niños, incluso en mayor medida que la estructura familiar (Papalia, 2005).

Esto significa que detrás de muchas situaciones de conducta negativa o fracaso escolar, se podrían presentar elementos de la atmósfera familiar inadecuados, como estilos parentales permisivos, en que dejan al hijo conducirse sin una guía clara y con bajo nivel de exigencia; o autoritarios, en que se imponen frente al hijo con una excesiva exigencia (Arón y Milicic, 1999). Sumado a esto, si además se presenta un grado de insatisfacción familiar frente a las necesidades y relaciones familiares, se agregarían factores de estrés y agresividad que dificultarían aún más la asunción de un estilo parental adecuado (Papalia, 2005).

El conocer la existencia de una eventual relación entre los elementos que determinan la calidad de vida familiar y los estilos de crianza en padres de estudiantes que presentan conductas disruptivas en el aula, permitiría el desarrollo de un trabajo que apunte a elaborar estrategias para enfrentar tal problemática, fortaleciendo además, el necesario vínculo entre hogar y colegio, y de este modo, permitir a los profesores un mayor apoyo en el logro de las exigencias pedagógicas que implican el desarrollo del programa de estudio.

A raíz de todo lo anteriormente expuesto, surgen algunas preguntas de investigación a las que se quisiera dar respuesta en el transcurso del presente trabajo.

2.1.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre los estilos parentales de crianza y la calidad de vida familiar en los padres de preadolescentes de entre 11 y 13 años de edad que presentan conductas disruptivas dentro del aula y que cursan sexto o séptimo año básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Chillán?

¿Cuál es el estilo de crianza que predomina en los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula, según la opinión de los propios padres?

¿Cuál es el estilo de crianza que predomina en los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula, según la percepción de los hijos?

¿Cuál es la percepción de la calidad de vida familiar que presentan los padres de preadolescentes que manifiestan conductas disruptivas en el aula, tanto en su nivel de importancia cómo en su nivel de satisfacción?

¿Existe diferencia entre la percepción de los padres sobre su estilo de crianza y la percepción que manifiestan los/las hijos/as?

2.2.- OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.2.1.- Objetivo General

Determinar si existe relación entre los estilos parentales de crianza y la calidad de vida familiar en los padres de preadolescentes de entre 11 y 13 años de edad que presentan conductas disruptivas dentro del aula y que cursan sexto o séptimo año básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Chillán

2.2.2.- Objetivos Específicos

- 1) Identificar el estilo de crianza que predomina en los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula, según la opinión de los propios padres.
- 2) Determinar el estilo de crianza que predomina en los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula, según la percepción de los hijos.
- 3) Determinar la calidad de vida familiar, en su nivel de importancia y de satisfacción, que manifiestan los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula,.
- 4) Establecer si existe diferencia entre la percepción de los padres sobre su estilo de crianza y la percepción de los/las hijos/as.

2.3.- HIPÓTESIS

H1 Existe correlación positiva y significativa entre el Estilo de Crianza Con Autoridad y La calidad de vida familiar en cuanto a su nivel de importancia y de satisfacción en los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula.

H2 Existe una relación significativa y positiva entre los estilos de crianza con autoridad que los padres y madres manifiestan, y la percepción que tienen los hijos de dicho estilo de crianza

H0 No existe correlación positiva y significativa entre el Estilo de Crianza Con Autoridad y La calidad de vida familiar en cuanto a su nivel de importancia y de satisfacción en los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula.

III.- MARCO TEÓRICO

3.1.- ANTECEDENTES DE LA FAMILIA DEL SIGLO XXI

“Pocos se atreven a cuestionar el lugar que ocupa la vida familiar como realidad relacional fundamental e insustituible para el desarrollo integral de las personas y la integración social de estas (...) es en ella donde se aprenden a enfrentar y resolver conflictos” (Gubbins 2004:191) Los hijos e hijas, continúa Gubbins, es en la familia donde primero tienen acceso a la formación y a la socialización, la transmisión de valores, las relaciones afectivas, la comunicación, el comportamiento social, todos estos son factores que forjan su organización interna y la calidad de las relaciones en su interior. También afirma que la familia no tan sólo es un núcleo de subsistencia y de reproducción sino también de afecto, de comunicación, de intercambio sexual, de vida en comunidad. El crecer en familia “supone el establecimiento de un compromiso de relaciones íntimas y privilegiadas, con al menos otra persona” (Gubbins 2004:192)

A raíz de los cambios que han surgido en la familia actual, a nivel estructural, funcional y vital, estamos ante el fenómeno de la diversidad y complejidad familiar, elementos que impiden plantear una única definición de familia (Arés, 2002). Existen muchos tipos de familias los que pueden ser clasificados de acuerdo a diferentes criterios, el de parentesco alcanza grados diversos y es cada cultura la que define los puntos de corte entre quienes pertenecen a la familia y quienes no. “Existen formas muy variadas y cambiantes de relaciones interpersonales en torno a tres ejes de vinculación.

- ✓ Consanguinidad: Familia son todas aquellas personas con vínculos de sangre, adopción o conyugalidad. Denominada familia consanguínea o de sangre.
- ✓ Afinidad o afecto: Familia son todas aquellas personas que siempre me han acompañado, querido y apoyado. Denominada familia de interacción o familia de acogida.
- ✓ Convivencia: Familia son todas aquellas personas que cohabitan bajo el mismo techo. También denominado hogar, unidad doméstica o familia de convivencia” (Arés, 2002:2)

Sea cual sea el eje de vinculación para Goleman (1997) “la vida en familia es la primera escuela de aprendizaje emocional; es el crisol doméstico en el que aprendemos a sentirnos a nosotros mismos y en donde aprendemos la forma en que los demás reaccionan ante nuestros sentimientos” (Goleman, 1997: 223).

Las nuevas políticas en educación, plantean una particular preocupación en el ámbito de la convivencia escolar, estableciendo objetivos que se deben desarrollar en los distintos niveles del proceso educativo para el logro de una sana convivencia. Se mira esta situación desde la perspectiva de cómo ha cambiado la familia chilena desde los años sesenta y más precisamente desde 1990 en adelante, momento que ha sido influido por una marcada etapa de modernización (Valenzuela, Tironi y Scolly, 2006).

Las transformaciones de la sociedad chilena observadas en las últimas décadas obedecen a los grandes cambios experimentados en el ámbito social, cultural y económico, como asimismo, a los efectos de la modernización y la globalización (Jiménez, 2005; Montesinos, 2002; Valenzuela, Tironi y Scolly 2006) “ese conjunto de transformaciones responde a cuatro ejes de cambio. Primero, un mayor bienestar de la población, con el acceso a nuevos bienes, servicios y oportunidades. Segundo, una tendencia a la integración o inclusión

de ciertos sectores más desfavorecidos de la población a ciertos beneficios del progreso, en particular de la mujer. Tercero, la tendencia a un mayor asentamiento o estabilidad geográfica de la población, mientras la movilidad educacional se acelera. Y cuarto, una mayor heterogeneidad social, lo que se revela principalmente en la diversificación de las formas de familia” (Tironi en Valenzuela, Tironi y Scolly 2006:31)

Cabe destacar el rol que asume la mujer en el ámbito de la educación, el trabajo y la familia, como también el rol del hombre en la tarea doméstica y la crianza de los hijos y cómo surge el concepto de “crianza compartida” (Zicavo, 2010) asignando un rol compartido de crianza y formación de los hijos en el que está presente el compromiso y participación tanto del padre como de la madre.

El incremento de separaciones y uniones tienen un importante impacto en el desarrollo de los hijos e hijas, ya que la familia a pesar de todas las transformaciones, continúa cumpliendo un rol insustituible en la crianza (Tironi en Valenzuela, Tironi y Scolly, 2006).

En esta etapa de modernización la inclusión de la mujer está presente notoriamente en la educación, trabajo y familia. En lo que respecta a la educación, según Tironi (en Valenzuela, Tironi y Scolly, 2006) las mujeres menores de 45 años han accedido a ella casi en iguales condiciones que los hombres, superándolos en algún porcentaje en el nivel de educación media. Sin embargo, también se ha incorporado a la educación universitaria alcanzando altos niveles de formación profesional. Esto ha traído como consecuencia la inclusión de la mujer al mercado laboral en tareas más específicas y que exigen competencias técnicas para el desarrollo de su trabajo. Junto con ello, la mujer ha tenido que cumplir una doble jornada laboral, ya que la mayoría de ellas, después de su trabajo fuera del hogar, continúa ejerciendo la labor doméstica y el cuidado y formación de los hijos, tarea asignada social y culturalmente como de su responsabilidad en toda nuestra historia de país (Giddens, 1995).

El tema de la división de género que sitúa a la mujer en el trabajo doméstico y al hombre en el trabajo remunerado, continúa siendo un acto discriminatorio y poco solidario (Valenzuela, Tironi y Scolly, 2006). El rol del hombre en la familia chilena sigue siendo principalmente de proveedor y jefe de hogar, contribuyendo muy poco a las tareas domésticas. Sin embargo, en los hombres más jóvenes, entre 25 y 35 años, esta práctica está cambiando paulatinamente, ya que se estarían involucrando mucho más en las tareas domésticas y de crianza, situación que no es fácil, ya que deben enfrentar la presión social y cultural que tiende a mantenerlos en un rol tradicionalmente atribuido a ellos, como es el de ser proveedores (Valenzuela, Tironi y Scolly, 2006).

Por otro lado, dicho autor plantea que queda en evidencia a través del censo 1992–2002 que la familia chilena ha experimentado importantes cambios, tanto en lo referido a la estructura familiar, como a sus formas de convivencia. Hay una importante reducción en el número de hijos, por consiguiente, los hogares son más pequeños, pero hay un considerable aumento de hogares con una mayor heterogeneidad en las estructuras familiares. Existe un notorio incremento de familias cuyas jefas de hogar son mujeres, ya sea, en hogares monoparentales o biparentales. Sin embargo, la familia nuclear basada en el matrimonio continúa siendo la opción mayoritaria, más de un tercio de las familias chilenas se encontrarían en esta condición, aunque su tendencia es a disminuir y dejar paso a otras formas de vivir en familia (Tironi, en Valenzuela, Tironi y Scolly, 2006)

Otra de las problemáticas que enfrenta la familia es el incremento de las separaciones y divorcios y el gran dilema de quien se queda con los hijos. Nuestra tradición y reafirmada por nuestra cultura nos señala que es la madre la que por derecho debe quedarse con los hijos, es ella la que está capacitada para la formación y la crianza, se habla mucho del instinto materno como una conducta innata que no es aprendida, sino que cada mujer nace con ella la

desarrolla, perfecciona e incrementa a través del tiempo (Brito, 2005). Este concepto se ha mantenido en el imaginario de nuestra sociedad, sin dejar paso a aceptar que el hombre por el hecho de ser padre también puede hacerse cargo de los hijos. No se le ha dado el espacio para demostrarlo y la mayoría de ellos se han quedado cómodamente en un rol meramente biológico y distante (Brito, 2005; Zicavo, 2010). Es preciso reconocer que desde hace algunas décadas un número no menor de padres está presente desde la gestación y se vinculan en forma comprometida en tareas de crianza y dan respuesta a cada una de las necesidades que requieren los hijos. Estos padres han demostrado que se puede cumplir un rol de crianza y formación tan completo como lo hace una madre y con igual experticia y responsabilidad, claro está que con las peculiaridades propias del varón (Ferrari y Zicavo, 2010; Zicavo, 2010)

En un sector importante de la sociedad, prima el mito que los hombres no están preparados por “naturaleza” para la formación y crianza de los hijos, ya que, no poseen esa conducta innata que es necesaria para ejercer la paternidad, es decir, no demuestran un desarrollo de una paternidad responsable. (Zicavo, 2010).

La “Crianza compartida” (Zicavo, 2010) es la mejor fórmula para atender las necesidades de los hijos de parte de ambos padres, cuando han sufrido un doloroso proceso de separación, o cuando los padres han decidido no estar juntos como pareja. Los hijos desean mantener el vínculo con ambos padres y contar con su presencia para sobrevivir, si se da este equilibrio se fomenta una personalidad sana con habilidades sociales efectivas.

Por lo descrito en los párrafos anteriores, se puede afirmar que los progresivos cambios en la sociedad chilena y mundial, vienen a trastocar lo preestablecido por décadas, readecuándose a una nueva forma de hacer familia que trae consigo experiencias que la transforman y la desestabilizan en su rol para con los hijos (Tironi, en Valenzuela, Tironi y Scolly, 2006).

Es posible que las dificultades conductuales de los niños pasen por las imprecisiones, vacíos y frustraciones que experimentan numerosos padres al verse inmersos en innumerables cambios vertiginosos que se han producido y se están produciendo en la sociedad actual y por ende, afectan de forma importante a la familia (Céspedes, 2007a), nuevas tecnologías, nuevas formas de trabajo, la inmersión de la mujer en el mundo de la educación y en el plano laboral fuera de hogar, su nueva posición frente a la toma de decisiones, ha tenido un costo que indiscutiblemente ha impactado en la familia y principalmente en los hijos, dado que a ella se le ha atribuido, en forma “natural”, la responsabilidad en la crianza de ellos (Valenzuela, Tironi y Scolly, 2006). Por otro lado, el hombre ha tenido que aceptar una mujer que se escapa de lo cultural y tradicionalmente aceptado en nuestra sociedad machista y ha debido irse adecuando al nuevo panorama femenino (Gubbins, 2002)

Con todo lo expuesto podríamos pensar que el aprendizaje de los niños acerca de cómo establecer relaciones con sus pares, basadas en valores como la empatía, la tolerancia y el respeto, están condicionados a la mirada que los padres tienen para formar a sus hijos (Céspedes, 2007a). Por otro lado, el ejercicio de la autoridad de un número importante de padres estaría entrando en confusión acerca de cómo y qué hacer para educar a los hijos de manera que estos den respuestas a los requerimientos de la sociedad actual. (Céspedes, 2008; Gubbins, 2002; Sordo, 2009; Valenzuela, Tironi y Scolly, 2006)

Los padres deben asumir el rol primario y protagónico en la educación de sus hijos, constituirse en aliados de las personas que conforman los diferentes estamentos de la unidad educativas de la cual forman parte sus hijos, esto, en pro del logro de los aprendizajes y del desarrollo en la adquisición de valores de convivencia, como también cautelar y promover el respeto y solidaridad de sus hijos con y hacia los miembros de la comunidad escolar (MINEDUC, 2005)

3.2.- ESTILOS DE CRIANZA

Cuando hablamos de Estilos de Crianza nos referimos a un conjunto de conductas ejercidas por los padres hacia los hijos. Los padres son los principales responsables del cuidado y protección de los niños, desde la infancia hasta la adolescencia (Céspedes, 2008; Papalia, 2005; Sordo, 2009). Esto significa que los padres son los principales transmisores de principios, conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos que una generación pasa a la siguiente. En este sentido, su función es biológica, educativa, social, económica y de apoyo psicológico. Frente a lo anterior, las dimensiones que caracterizan las prácticas educativas de los padres son el control y exigencias; existencia o no de normas y disciplina; grado de exigencia a los hijos. Otras dimensiones son el afecto y la comunicación que es el grado de apoyo y afecto explícito hacia los hijos; mayor o menor comunicación entre padres e hijos (Vega, 2006).

Para Vega (2006), existirían cuatro estilos de crianza: el estilo democrático, padres que tratan de dirigir las actividades de sus hijos en forma racional considerando su edad características individuales y circunstancias particulares; el estilo indiferente, ausencia de control disciplina y exigencias distanciamiento emocional (frialdad) y rechazo en la relación con los hijos; el estilo permisivo, que se caracterizaría por aquellos padres que permiten que los niños rijan y dirijan sus propias actividades, es el hijo el que tiene el control de la familia y los padres suelen doblegarse frente a sus requerimientos y caprichos; y finalmente el estilo autoritario, en el existiría una imposición inflexible de normas y de disciplina independientemente de la edad de los hijos sus características individuales y diferentes circunstancias de la vida (Álvarez, 2002; Maccoby, 1983; Vega, 2006).

Lyford – Pyke (1997) en su fructífera actividad científica y de investigación, señala que frente a los estilos de crianza de los padres la permisividad existente en nuestra sociedad se fundamenta bajo el concepto de que corregir a los hijos es disponerlos a traumas posteriores y que el autoritarismo impone un estilo represivo y drástico en la educación, sin considerar lo que los hijos piensan o sienten. Él plantea un nuevo concepto formativo: la “educación con personalidad”, basada en una autoridad asertiva que exige adaptabilidad, equilibrio y flexibilidad en la autoridad que los padres ejercen, lo que deben realizar con cariño, estímulo y paciencia.

3.2.1.- Teoría sobre Estilos de Crianza de Diana Baumrind

En este mismo sentido, Baumrind (citada en Papalia, 2005) licenciada en filosofía y psicología, realizó numerosas investigaciones en preescolares y sus padres. A partir de ellas, reconoce la presencia de dos dimensiones en la formación de los hijos; la aceptación y el control parental. Con la combinación de ambas dimensiones conformó la tipología de tres estilos parentales de crianza y definió los patrones conductuales característicos de cada estilo: el patrón de estilo con autoridad, el patrón del estilo autoritario y el patrón del estilo permisivo (Papalia, 2005). La obra de Baumrind (1966) y las siguientes investigaciones han establecido asociaciones consistentes entre cada estilo de crianza y los comportamientos infantiles.

A continuación se describen las características de cada uno de los estilos parentales de crianza:

3.2.1.1.- Estilo Con Autoridad

Baumrind (citada en Papalia, 2005) caracteriza este estilo de la siguiente forma: estos padres presentarían un patrón controlador pero flexible, sus niveles de involucramiento, control racional y supervisión son altos. Valoran,

reconocen y respetan la participación de los hijos en la toma de decisiones y promueven en ellos la responsabilidad. Valoran la individualidad, respetan su independencia, sus intereses, opiniones y la personalidad de los niños, además de exigir buen comportamiento. Son cariñosos, se mantienen firmes frente al cumplimiento de las normas, imponen castigos en un contexto de apoyo y calidez. Favorecen el diálogo en las relaciones con sus hijos haciéndoles comprender las razones y motivos de sus exigencias. Los hijos suelen ser independientes, controlados, asertivos, exploradores y satisfechos.

Este estilo parece desarrollar de mejor forma las competencias de los niños al establecer normas realistas claras y congruentes, los niños saben lo que se espera de ellos y saben cuando están cumpliendo con las expectativas de sus padres. Por lo tanto, cabe esperar que se desempeñen debidamente ya que conocen la satisfacción de cumplir con las responsabilidades y lograr los objetivos que persiguen. Cuando surgen dificultades el padre con autoridad enseña formas de comunicación positiva para que el niño manifieste sus puntos de vista y se negocien las alternativas de solución (Papalia, 2005).

En investigaciones basadas en la obra de Baumrind (1966) se ha confirmado la superioridad del estilo con autoridad frente a los otros estilos. Sin embargo, se le critica que en sus estudios no considerara factores innatos, como el temperamento, lo que pudo haber influido en las competencias manifestadas por los niños (Papalia, 2005).

3.2.1.2.- Estilo Autoritario

El Estilo autoritario correspondería a padres que presentan un patrón muy dominante con un alto grado de control y supervisión, la obediencia es incuestionable, son castigadores tanto en forma física como psicológica, arbitrarios y enérgicos cuando no se cumple lo que ellos norman. A la vez poseen un bajo nivel de involucramiento con los hijos, no consideran la opinión

o punto de vista de ellos, establecen pautas de comportamiento y reglas muy restrictivas y muy exigentes. Por otro lado, los hijos manifiestan descontento, retraimiento y desconfianza (Papalia, 2005).

En los hogares autoritarios el control es tan estricto que los niños no pueden elegir su propio comportamiento, más bien deben responder a lo que los padres exigen volcándose en niños muy dependientes de los adultos (Papalia, 2005).

3.2.1.3.- Estilo Permisivo

Finalmente, el Estilo permisivo corresponde a padres que presentan un patrón muy tolerante, valoran la autoexpresión y la autorregulación, con un alto nivel de involucramiento. Permiten que sus hijos expresen sus sentimientos con libertad, presentan un bajo nivel de exigencia y rara vez ejercen un control sobre el comportamiento de sus hijos. Son cálidos, poco castigadores, les consultan a los hijos sobre decisiones relacionadas con las normas. Sus hijos son los que menos control ejercen sobre sí mismo, son más temerosos del medio que los rodea, (Papalia, 2005).

En estos hogares los niños reciben muy poca orientación llegando a manifestar inseguridad y ansiedad sobre si hacen lo correcto.

3.2.2.- Teoría sobre Estilos de Crianza de Eleanor Maccoby

A partir de la tipología de los estilos parentales de Baumrind, Maccoby (en Papalia, 2005) redefine los estilos parentales y agrega un cuarto estilo, el negligente; este tipo de padres demuestran escaso afecto a los hijos y establece límites deficientes, les dejan a ellos gran parte de la responsabilidad material y afectiva, se enfocan en sus propias necesidades y no en las del hijo.

Este estilo se ha relacionado con diferentes trastornos conductuales de los niños y adolescentes.

Para efecto del presente estudio se ha utilizado la propuesta de Baumrind (1966) ya que en el estilo parental permisivo estarían incluidas las características de los padres negligentes.

En un estudio realizado por Gaxiola et al., (2006), en una población de madres mexicanas de preescolares, se planteó como objetivo la validación del Cuestionario de Prácticas de Crianza de Robinson¹ elaborado para evaluar los estilos de crianza según la clasificación de Baumrind (1996). Los resultados del estudio demostraron que en esa población existirían dos estilos de crianza, el estilo autoritario y el estilo con autoridad, a diferencia de los tres estilos que ella propone. Para los autores de la investigación, esto comprobaría que los estilos de crianza estarían directamente relacionados con las creencias y los valores que la familia posee, los que estarían determinados por la influencia de la cultura en cada uno de los aspectos del desarrollo de las personas y que se reflejan en la variabilidad en las prácticas de crianza de los padres.

Con respecto a los estilos de crianza Lyford – Pyke (1997), plantea que generalmente las personas frente a un conflicto se dividen en tres grupos, esto dependiendo del tipo de respuesta que den a dicho conflicto. Es así, como realiza una división según tres niveles de respuestas: los de respuesta insegura, serían los que no logran hacer valer eficazmente sus derechos, necesidades y afectos, valen más los derechos de los demás y presentan una actitud sumisa; los de respuestas agresivas, serían los que imponen sus derechos sin tener en cuenta los derechos de los demás y presentan una actitud dominante y en tercer lugar estarían los de respuesta con personalidad, serían los que logran hacer valer eficazmente sus derechos, teniendo también

¹ C.C.C. Robinson, B. Mandlco, S.F. Olsen & C. H. Hart (1995) Cuestionario de Estilos Parentales y sus Dimensiones que será utilizado para medir una de las variables de la presente investigación.

en cuenta los derechos de los demás, dicen lo que piensan, saben decir que no, en otras palabras son asertivos, presentan una actitud flexible y firme a la vez. “Esta división no es categórica es dinámica y cambiante. Muchas personas se verán reflejadas en más de uno de esos grupos según sean las situaciones en que padres e hijos interactúan” (Lyford – Pyke 1997: 30).

Considerando este planteamiento y la clasificación sobre estilos de crianza de Baumrind (1966) se podría establecer una similitud en los significados de ambas propuestas. Tendríamos que, los inseguros corresponderían a los permisivos; los agresivos a los autoritarios y los con personalidad corresponderían a los autoritativos.

3.2.3.- Estilos de comunicación y de relación padres/hijos profesores/alumnos.

La psicóloga María de los Ángeles Álvarez² (2002) plantea que, dependiendo de las creencias y supuestos que mantienen padres o profesores con respecto al rol de educadores sobre hijos o estudiantes, será el estilo de comunicación y de relación que se establezca con ellos, Algunas creencias favorecerían la comunicación y otras la dificultarían. Estas creencias han sido aprendidas tempranamente y durante el transcurso de la vida y se manifiestan en forma espontánea en lo que se dice a los demás y a nosotros mismos. A continuación se esquematiza su planteamiento, a través del siguiente cuadro:

² María de los Ángeles Álvarez. Psicóloga, Profesora del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana. Ha dedicado su trabajo profesional al logro de la calidad de las relaciones entre padres e hijos, diseñando talleres, charlas, conferencias y escritos.

Estilo	Conductas que caracterizan a padres y profesores de este modelo	Creencias a la base padres/profesores	Resultados que se observan en hijos/alumnos.
<p>Estilo autoritario</p> <p>Padres profesores y niños presentan descontento, malhumor, retraimiento, desconfianza, escaso grado de madurez.</p>	<p>Irritables</p> <p>Hipercríticos</p> <p>Inflexibles en normas y opiniones</p> <p>Controladores</p> <p>Escasa disposición para escuchar las opiniones de hijos/alumnos</p>	<p>La imagen que tienen de hijos/alumnos es disminuida, ya sea en términos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Falta de sinceridad -Voluntariosos, tercios -Egoístas 	<p>-Sumisos, obedecen por temor, no logran un verdadero autocontrol, ya que no se les da la posibilidad de reflexionar acerca de lo que es conveniente.</p> <p>-Rebeldes, falta de cooperación hogar colegio, riñas con padres y profesores, hacen lo contrario de lo que se les indica, mal estudiantes, conducta deficiente, mentiras, robos. En la adolescencia abandono del hogar, consumo de drogas, alcoholismo, depresiones, etc.</p>
<p>Estilo permisivo</p>	<p>Ausentes o indiferentes</p> <p>Poco interesados en los quehaceres de hijos y alumnos.</p> <p>Cómodos frente a sus necesidades.</p> <p>Exageradamente permisivos.</p>	<p>Su trabajo lo más importante.</p> <p>Le da todo lo que necesita no puede además preocuparse de tareas y conducta.</p> <p>Para que tanta preocupación, ya aprenderán más adelante.</p> <p>Sus problemas y sentimientos no tienen importancia se les olvida rápidamente.</p>	<p>Baja autoestima, poco interesados y faltos de participación.</p> <p>Conductas desorganizadas y aparentemente irresponsables.</p>

<p>Estilo sobreprotector</p>	<p>Bajo nivel de exigencias</p> <p>Controladores, niegan la posibilidad de independencia.</p> <p>Ansiosos frente a las posibilidades de error o fracaso.</p> <p>Anticipándose a la resolución de los problemas.</p>	<p>Incapacidad</p> <p>Ingenuidad extrema.</p>	<p>Inseguridad acentuada, necesidad de guía y apoyo permanente; el mensaje que se ha transmitido es "tú no eres capaz, yo debo resolverte las cosas".</p> <p>Hijos o alumnos tiránicos, extremadamente exigentes en ambientes familiares e inseguros fuera de ellos.</p> <p>Actitudes de resentimiento y rechazo especialmente en la relación con los padres.</p>
<p>Estilo autoritativo</p>	<p>Grado razonable de permisividad, las normas se instauran en torno al bien común.</p> <p>Evitan las decisiones arbitrarias y sin explicación, ya sean de orden lógico o afectivo.</p> <p>Presentan un nivel elevado de contacto, conversan, ríen, comparten actividades, etc.</p> <p>Hay firmeza y constancia en las propias decisiones, junto con claridad en las razones, lo cual no significa inflexibilidad.</p> <p>Practican, son ante todo buenos modelos.</p>	<p>Tienen una buena imagen de sus hijos y alumnos.</p> <p>Confían en sus habilidades.</p> <p>Confían en sus intenciones.</p>	<p>Alegres</p> <p>Independientes</p> <p>Explorativos</p> <p>Realistas</p> <p>Alto grado de confianza en sí mismos</p> <p>Capacidad de autocontrol</p> <p>Sociables</p> <p>Cooperadores</p> <p>Capaces de hacer valer sus derechos en sus relaciones con los demás.</p>

Figura 1. Estilos de comunicación y de relación padres/hijos profesores/alumnos (Álvarez, 2002)

El cuadro nos muestra que frente a los diferentes estilos existen conductas que caracterizan a padres y profesores frente a cada modelo y que además poseen creencias que estarían en la base de su conducta, así corresponda a los hijos o a los alumnos. También describe los resultados que se observan al practicar uno u otro estilo, tanto en los hijos como en los estudiantes.

Existe evidencia a través de investigaciones que el entorno familiar es uno de los factores más influyentes que contribuye a la presencia de conductas violentas en los alumnos conflictivos (Bohórquez, 2008) la forma como se educa a los hijos desde la infancia tiene relación con la manifestación de conductas violentas y antisociales de los jóvenes. Los educadores deben tener presente que la familia tiene poder tanto en intervenciones primarias (formación) como en las secundarias (correctoras) a la hora de fomentar actitudes de convivencia, tolerancia, educación para la paz y control de la agresividad y la violencia en cualquier centro educativo.

Bandura (1983) en un estudio concluyó, que cuando las madres y padres les habían instruido a sus hijos que se defendieran de las amenazas utilizando la violencia, o sea incorporaran el concepto de agresión por agresión, aprendían que la violencia es positiva, ya que cuando se utiliza se es más respetado. Por consiguiente, la situación se empeora cuando la conducta violenta es valorizada positivamente en el ambiente familiar.

Los primeros que deben rechazar la conducta violenta son los padres y demostrar a través de su conducta cotidiana el compromiso para con la paz y los derechos humanos (Bandura, 1983).

3.3.- CALIDAD DE VIDA FAMILIAR

El concepto de calidad de vida está estrechamente ligado a la posibilidad de tomar decisiones y organizar nuestras vidas, relacionándonos con nosotros mismos, con los demás y con el medio. Este medio o entorno en el que se mueve debe ser accesible y adecuado a las necesidades y expectativas para permitir una relación enriquecedora participativa y no discriminatoria.

También hablar de calidad de vida es cuando las necesidades son satisfechas, cuando las personas disfrutan la vida conjuntamente como una familia, y a su vez tienen la oportunidad de perseguir y conseguir metas que son significativas para ellos (Zuna, Selig, Summer & Turnbull, 2009). La calidad de vida se entiende como un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno que son: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Los investigadores han hecho progresos significativos en la conceptualización y medida de la calidad de vida de las personas en general; sin embargo, este proceso está en sus inicios en relación con la calidad de vida familiar. Desde la segunda mitad de los ochenta del siglo pasado, ha habido un reconocimiento creciente de la importancia de la prestación de servicios centrada en la familia, que se caracteriza por la elección familiar, la familia como unidad de apoyo y una perspectiva de puntos fuertes de la familia como factor de apoyo (Zuna et al, 2009).

La calidad de vida se refiere a la percepción de satisfacción de necesidades de las personas, cuando disfrutan la vida conjuntamente como una familia, y a su vez tienen la oportunidad de perseguir y conseguir metas que son significativas para ellos (Mora, Córdoba y Bedoya, 2007). Por otro lado, Verdugo (en Mingo y Escudero, 2008) señala que calidad de vida se entiende como un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno que son: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Poston, Turnbull, Park, Mannan, Marquis, & Wang (2003) la definen como el grado en el que se colman las necesidades de los miembros de la familia; el grado en que disfrutan de su tiempo juntos; y, el grado en el que puedan hacer cosas que sean importantes para ellos. Por lo tanto presentaría dimensiones relacionadas al bienestar general de la familia, la interacción familiar, el bienestar económico, y el rol de los padres.

La calidad de vida como concepto comparte tanto elementos objetivos como subjetivos. Schalock (1996) define la calidad de vida como el reflejo de las condiciones de vida deseadas por la persona, en relación con ocho necesidades: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. De lo anterior se infiere que la calidad de vida de una persona en situación de discapacidad no es exactamente una función de la deficiencia y, más aún, podría ser minimizada a través de la apropiada provisión de apoyos individualizados provenientes del entorno familiar y social (Poston et al, 2003).

El desarrollo de la calidad de vida familiar debe presentar un referente de sentido (Zuna et al, 2009) donde la riqueza de las condiciones y objetivos de los proyectos de vida de la unidad familiar se relacione con las realizaciones que progresivamente van consiguiendo. En este sentido ayuda para las familias, el establecimiento de políticas de protección hacia la primera infancia, de la educación de la mujer, y la conciliación de la vida laboral y familiar de padres y madres (Mingo y Escudero, 2008).

En este punto se observa una gran debilidad, ya que aún quedarían elementos sociopolíticos y culturales que se encuentran relacionados con los factores antes mencionados, e incidirían negativamente en la percepción de la calidad de vida. A este respecto se debe señalar una investigación de Saínez, Verdugo y Delgado realizada el año 2005, quienes aplicaron escalas de calidad de vida familiar a 362 familias en España, encontrando que las dimensiones de interacción familiar, salud y seguridad, y papel de los padres, tenían una influencia positiva en la calidad de vida familiar, sin embargo, las dimensiones de apoyos tanto para la familia como para la persona con discapacidad, revelaban un gran desequilibrio, disminuyendo así en las familias, el bienestar percibido .

A este respecto, las investigaciones del Beach Center on Disability, de la Universidad de Kansas, han señalado la falta de apoyo emocional a los padres, apoyo educativo individualizado para los niños y aceptación social de la discapacidad, así como los factores que más negativamente afectan la calidad de vida de estas personas y sus familias. En síntesis, de acuerdo con el modelo sociológico, una familia experimenta calidad de vida cuando sus miembros tienen las necesidades cubiertas, disfrutan de su vida juntos y cuentan con oportunidades para alcanzar metas que sean trascendentales para ellos (Mora, Córdoba y Bedoya, 2007)

Dimensiones de Calidad de Vida Familiar

Las dimensiones de la calidad tienen una doble orientación individual y familiar:

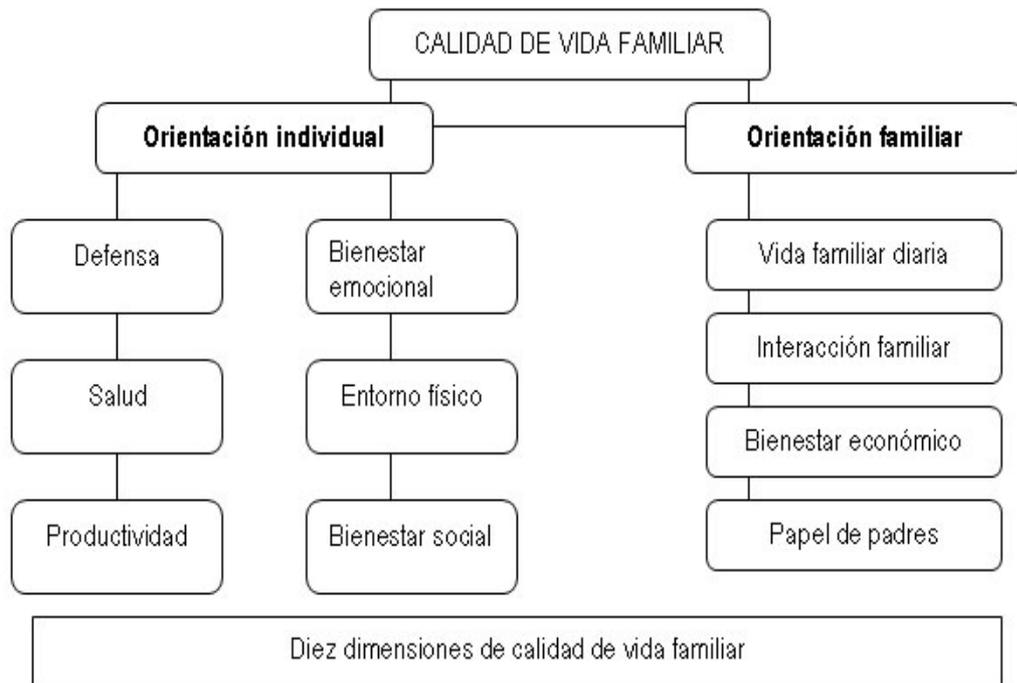


Figura 1. Diez dominios de la calidad de vida de la familia. De "Family Quality of Life: A Qualitative Inquiry. Poston et al, 2003

Las dimensiones con una orientación individual: representan las formas idiosincráticas en que la calidad de vida individual de los miembros de la familia tiene impacto sobre la calidad de vida de otros miembros de la familia como un todo. Cada miembro de la familia tiene su propia configuración de calidad de vida en las dimensiones orientadas individualmente.

Las dimensiones con una orientación familiar: proporcionan un contexto en el que los individuos de la familia viven su vida de forma colectiva como una unidad. Habitualmente, todos los miembros de la familia tienden a experimentar más similitud en las dimensiones orientadas a la familia que en las dimensiones orientadas individualmente.

Se han desarrollado largas discusiones sobre las similitudes y diferencias entre las dimensiones de calidad de vida individual (Schalock, 1996) y las dimensiones de calidad de vida familiar orientadas al individuo propuestas por Poston et al (2003). La diferencia clave sería que la calidad de vida individual se centra sólo en lo que ocurre con la persona, mientras que las dimensiones orientadas al individuo se centran en qué impacto tiene lo que sucede al individuo en los otros miembros de la familia.

3.4.- CARACTERÍSTICAS DE LOS PREADOLESCENTES

Para comprender en el momento vital en que se encuentran los preadolescentes, es necesario señalar en primer lugar que la adolescencia según la Organización Mundial de la Salud (1996), es el periodo comprendido entre los 10 y 19 años. La pubertad o adolescencia inicial (preadolescentes) es la primera fase, comienza normalmente a los 10 años en las niñas y a los 11 años en los niños y llega hasta los 14-15 años. La adolescencia media y tardía se extiende desde los 15 a los 19 años. Para la OMS (1996), la denominación de jóvenes comprende desde los 10 a los 24 años, incluyendo por tanto la adolescencia de 10 a 19 años y la juventud plena de los 19 a los 24 años.

Dentro de la literatura a la que se ha tenido acceso se encuentran diversas formas de nominar a la etapa humana entre 10 y 13 años de edad, para algunos autores es preadolescente (Álvarez, 2002), para Papalia, (2005) está dentro de la adolescencia, para Céspedes, (2007a) púberes. Sin embargo, en lo que se aproximan las definiciones de los distintos autores es en determinar las características propias de este tramo de edad.

En cuanto al desarrollo físico, el crecimiento se observa rápido y profundo, se logra la madurez reproductiva, se pueden presentar riesgos conductuales de alimentación y dependencia de sustancias (Céspedes, 2007a; Papalia, 2005;

Sordo, 2006). Frente al desarrollo cognoscitivo, se muestran con capacidad de pensamiento abstracto y utilizan el razonamiento científico (Piaget en Papalia 2005), persistiendo el pensamiento inmaduro en algunas conductas. Con relación al desarrollo psicosocial se presenta como algo fundamental la búsqueda de la identidad (Céspedes, 2008; Erikson, en Papalia 2005; Sordo, 2006), manifiestan buenas relaciones con los padres, el grupo de pares es imprescindible en la colaboración de la construcción del autoconcepto el que puede desarrollarse en forma positiva o negativa (Céspedes, 2008; Papalia, 2005; Sordo, 2009).

Para Sordo, (2006) lo que caracteriza a los niños de entre 11 y 13 años es un estado de ambigüedad. Por momentos se sienten niños muy pegados a su casa muy regalones, con requerimientos de niños muy pequeños y en otras ocasiones se sienten grandes e independientes, les gusta exhibir su crecimiento. Comienza la búsqueda de la identidad (Erikson, 1982), de igual modo, establece vínculos afectivos con amigos y amigas, sienten una falta de arraigo de sus hogares, a esta edad los padres comienzan a experimentar los primeros indicios de pérdida de manejo y control parental. El comportamiento de los padres genera consecuencias permanentes en la personalidad de los hijos (Céspedes, 2008; Sordo, 2009). Miran al sexo opuesto como algo medianamente atractivo, “el 60% de las niñas inicia su actividad sexual entre los 13 y 14 años” (Sordo 2009: 89)

La psicóloga chilena Pilar Sordo (2006), quien ha realizado numerosas intervenciones e investigaciones sobre el comportamiento de los niños y jóvenes en etapa escolar de ésta década, puntualiza que entre los 11 y 13 años es la edad clave donde todavía se pueden producir modificaciones para que empiecen a conocer el mundo, exploren la diversidad, tengan información, aprendan a conversar y discrepar, puedan comenzar a formar una adolescencia que esté basada en procesos de búsqueda interior.

Por otro lado, no se puede dejar de mencionar que ésta es una etapa que se inicia generalmente marcada por la producción de cambios tanto en la parte física y biológica como en la parte cognitiva y social. Para los niños es su primera eyaculación, para las niñas el inicio de la menarquia, indudablemente estos cambios producen en los preadolescentes retraimiento y se vuelven más agresivos y explosivos, principalmente con los adultos, en el hogar y el colegio. Las cosas que les suceden les molestan, se angustian, no logran tampoco descifrar a qué se deben estos cambios. Sin embargo, la mayoría de las veces obedecen a cambios hormonales, más que a cambios vivenciales o psicológicos (Céspedes, 2008; Sordo, 2009).

Estos cambios que van evidenciando los preadolescentes van generando aislamiento y por lo tanto conflicto con los padres, quienes comienzan a desconocer este proceso de crecimiento y atribuyen estas transformaciones a un mal comportamiento “no era así antes”. Por otro lado, comienzan los cambios de voz en los varones, proceso que provoca, vergüenza y baja en la autoestima (Céspedes, 2007b; Papalia, 2005; Sordo, 2006).

A esta etapa se asocia el incremento del Bullying, al producirse una gran cantidad de cambios físicos corporales, las características físicas se hacen muy diferentes entre unos y otros. Aquí es necesario, que tanto padres como profesores eduquen la conciencia hacia la diversidad, el niño debe saber que está frente a un proceso transitorio en su crecimiento, el que debe aceptar. Enseñarles a desarrollar la empatía hacia el otro, la capacidad de comprensión, para evitar que se vuelvan agresores e irritables en el hogar, con sus amigos o en el colegio. Estos niños tienden a ocultar bajo la agresión que ejercen sus problemas familiares o inseguridades internas (Céspedes, 2007a; Sordo, 2006).

Por otro lado, en ésta etapa comienza muy fuerte la adicción por la televisión, los videojuegos, y variados objetos tecnológicos, los que son

utilizados para la entretención personal y muchas veces con grupo de amigos. Sin control de parte de los padres sobre sus contenidos ni sobre horarios (Céspedes, 2008; Sordo, 2006).

3.5.- CONDUCTA DISRUPTIVA

Hoy existe una preocupación permanente en el ámbito educativo tanto a nivel de Ministerio de Educación cómo de los docentes y asistentes de la educación, por la forma en que interactúan y se relacionan los distintos actores al interior de los centros educativos. En función de ello, el MINEDUC (2003) ha elaborado una serie de iniciativas tendientes a apoyar la intervención educativa frente al tema de la convivencia escolar. Ha establecido además de los Objetivos y Contenidos Mínimos Obligatorios, los Objetivos Fundamentales Transversales para todos los niveles de la enseñanza, además de una serie de iniciativas y programas tendientes al logro de una cultura de paz y de una sana convivencia escolar. Con ello, se pretende lograr un desarrollo integral de todos los alumnos en cada una de las áreas que conforman la persona. Esta tarea no sólo la delega a los docentes y asistentes de la educación de los colegios sino que también se hace hincapié en la importancia de la familia en la formación de los estudiantes (MINEDUC, 2005).

Esto es relevante debido a que dentro de los establecimientos educacionales algunos niños presentan conductas disruptivas en las relaciones con sus pares y adultos, lo que implica desfavorecer un ambiente propicio para el aprendizaje, y un clima escolar negativo si no se encuentran las estrategias adecuadas para enfrentarlas tanto por parte de la escuela cómo de los padres (Arón y Milicic 1999; Céspedes 2008).

“La experiencia nos permite afirmar la relación que existe entre calidad de convivencia y calidad de aprendizaje. Es así que el gran objetivo de lograr una

buena calidad de convivencia va a incidir significativamente en la calidad de vida personal y común de los estudiantes, va a ser un factor de primera importancia en la formación para la ciudadanía y va a favorecer las instancias de aprendizaje cognitivo, mejorando logros y resultados” (MINEDUC 2005: 185)

Las conductas disruptivas se presentan como actitudes inapropiadas que impiden el proceso de enseñanza aprendizaje, se convierten en problema académico, son a la vez problemas de disciplina, aumentan el fracaso escolar, crean un clima tenso y separan emocionalmente al profesor del alumno. Estas conductas están referidas a la tarea, no trabajar en clases, ofensas a compañeros y adultos, agresividad tanto verbal como física, falta de control emocional, actitud negativa permanente, relaciones inapropiadas hacia los compañeros, incumplimiento de normas en las clases, falta de respeto hacia el profesor (Céspedes, 2007a).

Estas conductas se presentan en niños, que frente a pequeñas frustraciones se encolerizan e incurrir en pataletas con el objetivo de satisfacer sus necesidades, discuten frecuentemente con adultos, se rehúsan a cumplir sus indicaciones o se oponen de manera activa. Tienden a culpar a otros de sus errores o mal comportamiento y a ser vengativos y molestosos (Céspedes, 2008)

Los niños con conductas disruptivas, en general presentan problemas de comportamiento en el hogar y en el colegio, con mucha dificultad para seguir las normas de la clase y las impuestas por sus padres. Se asocia a problemas de rendimiento escolar especialmente cuando hay a la base déficit atencional con hiperactividad, como así mismo presentan problemas de violencia escolar, se muestran opositores y con trastornos de aprendizaje (Bravo 2007; Céspedes 2008; Shure, 1998).

Cabe señalar, que entre los diferentes autores no se ha encontrado una definición sobre conducta disruptiva categórica, más bien hacen referencia a distintas manifestaciones de conductas de los estudiantes.

Gotzens (1986) plantea un ordenamiento de las conductas disruptivas, de la siguiente forma:

- ✓ Motrices: estar fuera del asiento, dar vueltas por la sala, saltar, desplazar la silla, balancearse, ponerse de rodillas sobre la silla.
- ✓ Ruidosas: golpear el suelo con los pies, dar puntapié a mobiliario, hacer ruidos molestos, lanzar objetos, derribar sillas o mesas.
- ✓ Verbales: conversar con otros, llamar al profesor para conseguir la atención, gritar, cantar, reír, llorar.
- ✓ Agresivas: pegar, empujar, pellizcar, abofetear, golpear con puños, pies y objetos, arrebatar objetos, destrozar la propiedad ajena.
- ✓ De orientación de la clase: volver la cabeza y/o el cuerpo hacia otro compañero, mostrar objetos a otros, observar a otros largamente, realizar actividad distinta al objetivo de la clase.

Sin embargo, Casamayor (1993) plantea una clasificación de los conflictos escolares de la siguiente manera:

- ✓ De relaciones entre los alumnos y de entre estos y los profesores: se encuentran actitudes peyorativas, desprecio, agresividad verbal y física, violencia.
- ✓ De rendimiento: pasividad, apatía, parasitismo.
- ✓ De poder: liderazgos negativos, arbitrariedad.
- ✓ De identidad: actitudes cerradas y agresivas, que se vuelvan contra los demás, los objetos, el mobiliario, el edificio.

Muchas veces la presencia de estas actitudes de interrupción, agresividad y violencia obedecerían más bien a un patrón de trastorno conductual (Casamayor, 1998).

Para la presente investigación se utilizará la clasificación propuesta por Gotzens (1986) debido a que describe en forma concreta las manifestaciones de comportamiento de los alumnos con conductas disruptivas.

Con la finalidad de medir la influencia de la función familiar sobre la manifestación de conductas disruptivas en adolescentes escolares entre 11 y 16 años, se realizó una investigación en Valencia (Martínez, Estévez y Jiménez, 2002). En ella se encontró que los factores que se asocian a la presencia de alta interrupción son: la agresión verbal entre los padres, la agresión física y verbal hacia el hijo, la conducta ofensiva del hijo ante situaciones de conflicto familiar, la actitud ofensiva de los padres, irritabilidad del hijo, ausencia de los padres en situaciones de conflicto y agresión física. El estudio concluye. Que existe una alta correlación entre estrategias deficientes utilizadas por los padres para la resolución de conflictos y la existencia de problemas de conductas en los hijos. El uso de estrategias basadas en la violencia se muestra cómo la génesis de las conductas disruptivas y violentas en los adolescentes. Por otro lado, la existencia de una comunicación problemática entre padres e hijos caracteriza a los adolescentes que presentan conductas disruptivas.

En Venezuela se realizó un estudio (Pino y García, 2007) sobre la percepción que tienen los docentes en el origen de las conductas disruptivas de los escolares, en cómo se desarrollan y cómo se resuelven. Se estableció, entre sus resultados más importantes, que las situaciones de conflictos más frecuentes se producen durante la hora de clases “molestar durante la clase”, cómo también, llegar tarde, no trabajar, las burlas hacia los profesores, la falta de respeto de los alumnos hacia sus compañeros, las agresiones físicas y

verbales, incumplimiento de normas en clases, falta de control emocional y actitud negativa permanente. Aunque, refiere que los datos son menos impresionantes que en otros países, las agresiones hacia los docentes, los compañeros o contra el patrimonio son preocupantes. En lo referido a las causas de los conflictos en el aula obtenidas por la investigación, se pudo establecer, según la percepción de los profesores, que un (31,4%) se debería a la falta de motivación del alumnado, un (24,4%) desinterés, un (16,3%) carencia de hábitos de trabajo, un (13%) a la falta de conocimientos previos, un (9,5%) a problemas de disciplina, un (4,7%) a falta de atención y el (0,7%) a otras causas. Al precisar donde se desarrolla el conflicto con mayor frecuencia se señala que el (51%) se manifiesta dentro del aula y un (33%) en el patio y con mayor incidencia entre los alumnos de 12 a 14 años, edad que coincide con la muestra de nuestro objeto de estudio.

En otra investigación realizada en Argentina (Giusti, Helou y Abadi, 2003) se han identificado algunas variables familiares que intervienen en el refuerzo y mantenimiento de los problemas de conducta y agresividad en los niños tales como, carencias de estrategias efectivas del control de la conducta disruptivas de sus hijos, estilo de comunicación ineficaz y un marcado sentimiento de incompetencia adquirida, altos niveles de conflictos, enojo, rebeldía y patrones de comunicación negativa, fracaso en el establecimiento de límites (estilo autoritario). Frente a estos resultados con la finalidad de lograr un cambio en el estilo de crianza ejercido por los padres se realizó un programa de intervención breve. El resultado fue que el promedio de las familias evaluadas logró disminuir en forma significativa los métodos negativos coercitivos de crianza y se observó un aumento de métodos persuasivos positivos (estilo con autoridad). Cabe señalar que producto del cambio en el estilo de crianza se logró una disminución parcial (20%) de las conductas disruptivas en los niños.

En nuestro país se realizó una investigación en la ciudad de Santiago (De la Barra, Toledo y Rodríguez, 2002) en la que junto con analizar las opiniones de

los profesores sobre rendimiento y conducta de los niños y sus necesidades de servicios especiales, se estudiaron variables de riesgo y protectoras de la familia, las que han sido señaladas como influyentes en su desarrollo a través de la investigación. Participaron niños que cursaban primero básico y luego fueron nuevamente investigados cuando cursaban sexto básico, esto con el objetivo de evaluar su evolución y predicción de problemas conductuales.

Desde el punto de vista del profesor el mal rendimiento aumentó de 3,9% en primero básico a 7,3% en sexto básico ($p < 0,0001$). Por otro lado, los niños catalogados con mala conducta aumentaron de 4,1% en primero básico a 6,2% en sexto básico ($p < 0,0001$). La necesidad de ser evaluados por hiperactividad y déficit atencional aumentó de 13,6% en primero básico a 21,5% en sexto ($p < 0,000$) el estudio afirma que los resultados son mayores a los afirmados a través de la literatura, la que también muestra una disminución de su prevalencia en el tiempo, es probable que este grupo de alumnos sea el que presenta una mayor incidencia de los problemas conductuales. Sin embargo, no todos son portadores de SDA. Estos resultados aconsejan, señala el estudio, que los profesores dominen estrategias de manejo en la sala de clases hacia los alumnos que presentan conductas disruptivas.

Por otra parte, reportaron sobre conducta desadaptativa 33,3% en primero básico y 35,5 en sexto básico, lo que demuestra que las conductas disruptivas y déficit cognitivos se van agravando a medida que avanzan en la educación básica sino existe un plan remedial. Concluye el estudio diciendo que, es necesario incorporar dentro de los colegios programas de atención y en la sala de clases programas de prevención con el fin de abordar precozmente los problemas y utilizar los servicios especializados en las situaciones más complejas.

En el mismo estudio los padres informan de la presencia de factores de riesgo como; no vivir con el padre, enfermedad crónica del niño, enfermedad

mental familiar. Se concluye que la participación de la familia en la red social, es un factor protector para el desarrollo de los niños y para sus múltiples problemas de salud mental.

A raíz de estos estudios se puede establecer que las causas de la presencia de conductas disruptivas en escolares son variadas, y no sólo dependen de características personales de los alumnos (Arón, 2004), en este sentido estarían incidiendo otros factores, tales como: las estrategias de los padres en la educación de los hijos y la forma de comunicación que establecen con ellos (Álvarez, 2002; Arón y Llanos 2004; Céspedes 2008; Liford-Pyke 1999; Sordo 2009). Así como también, las prácticas pedagógicas, los conocimientos sobre la resolución de conflictos que los docentes manejan y las expectativas de la institución. (Álvarez 2002; Arón y Llanos 2004; Casamayor 1998; Céspedes 2008)

Un estudio³ realizado en nuestro país por la Universidad Alberto Hurtado (2006) sobre violencia escolar, presenta un escenario preocupante, ya que arroja elevados índices de violencia al interior de las escuelas, el 44% de los alumnos declara haber sido víctima de violencia escolar, siendo la violencia psicológica la de mayor recurrencia 42,6%. Esta violencia considera acciones como ignorar a una persona, insultarla con garabatos, burlarse, descalificarla, gritarle, difundir rumores mal intencionado sobre ella. La opinión de los profesores es que la presencia de conductas disruptivas manifestadas principalmente durante las horas de clases, conlleva un deterioro recíproco entre la relación profesor alumno e impacta negativamente en el desarrollo de las clases y en el aprendizaje de los niños y niñas (Abramovay 2005 en UAH 2006).

³ Estudio sobre violencia escolar realizado a nivel nacional por la Universidad Alberto Hurtado [UAH]. 2006. En conjunto con el Ministerio de Interior [M. Interior] y el Ministerio de Educación [MINEDUC]

Estudiantes y docentes declaran ser agredidos especialmente por otros estudiantes, un 38% de los alumnos y 24% de los profesores. Un 11% de los estudiantes declaran haber sido agredidos por los docentes y a la vez un 8% de los docentes declara haber sido agredido por sus mismos colegas (UAH, M. Interior y MINEDUC, 2006; citado en Mena 2006)

Un estudio que su autora presenta como primer estudio epidemiológico longitudinal realizado en Chile y Latinoamérica (De la Barra, Toledo, y Rodríguez 2003), pretende comprender y predecir problemas conductuales en niños escolares, se basa en una continuidad de seis años de seguimiento, de primero a sexto básico. Los profesores revelan que en general cercano al 30% de los escolares presentan dificultades conductuales. El 44% de éstos niños las continúa presentando en 6º básico. El 10% de los niños de primero básico es considerado con problemas conductuales por parte de los padres, de éstos un 22% presenta conductas desadaptativas en 6º básico. Esto demuestra que aquellos niños que son catalogados con dificultades conductuales tienden a persistir durante su escolaridad. Asimismo, los escolares catalogados por sus profesores como agresivos/ desobedientes persistieron en el tiempo en ese tipo de conductas. Las conductas disruptivas, la hiperactividad y desobediencia/agresión, aumentaron su persistencia en 6º básico, al igual que aumentó el riesgo de presentar hiperactividad posteriormente. Tal como en otros estudios, los puntajes de los profesores mostraron capacidad predictiva para múltiples problemas conductuales y cognitivos (De la Barra et al, 2003).

Dentro del grupo de niños que presentan conductas disruptivas hay un porcentaje menor que son portadores del SDA/H, la doctora Amanda Céspedes (2007), ha dedicado muchas de sus investigaciones a estudiar el comportamiento de estos niños. Define el SDA/H como “la manifestación neuromadurativa de anomalías en estructuras relacionadas con la cognición y la afectividad”; manifiesta también, que los niños portadores del síndrome muestran significativas dificultades para enfrentar con éxitos las demandas

académicas y que sus mayores dificultades están en lo psicolingüístico y lógico matemático, llegando muchos de ellos a presentar trastornos del aprendizaje y falta de coordinación motriz, son niños en permanente movimiento. La dificultad para administrar sus talentos cognitivos los lleva a una extrema desorganización espacial y temporal. En el plano emocional y social, suelen tener una significativa dificultad para autorregular el temperamento, reaccionando de modo impulsivo y en ocasiones agresivo ante mínimas variaciones ambientales, a su vez poseen una escasa capacidad de empatía. Sin embargo, no todos los niños que manifiestan conductas desadaptativas son portadores de SDA/H.

Los preadolescentes que se presentan hiperactivos muestran dificultades en la conducta escolar; lo que más los caracteriza es la falta de atención y de concentración en las tareas escolares, con frecuencia saltan de una tarea a otra sin terminarlas, ya que evitan el esfuerzo mental. presentan rebeldía antes los requerimientos de los adultos y del medio, actúan con impulsividad, con alto grado de distracción, una baja tolerancia a la frustración, se muestran inquieto, en constante movimiento permanentemente está moviendo los pies y las manos sin objetivo aparente; demandante de satisfacción de necesidades en forma inmediata, tienen dificultad para controlar su conducta en presencia de otros, sin embargo, lo logran cuando están solos; se muestran violentos y agresivos, con frecuencia mienten y cometen hurtos. Presentan una baja autoestima con un deficiente autoconcepto, no asumen sus fracasos (Bravo 2007; Céspedes 2008; Shure 1998). La manifestación de estas conductas tiende a regularse dependiendo de las experiencias que va experimentando el niño, es así como se hace vulnerable a regular su comportamiento, debido a la mayor presencia de estímulos ambientales (Céspedes 2008; Sordo 2009)

Sobre el origen de las conductas violentas existen algunas teorías. Por un lado, las teorías genéticas (Bohórquez, 2008) que indican que existirían rasgos característicos innatos que obligan a reaccionar frente a estímulos ambientales

con agresividad. Es decir que están determinadas genéticamente desde el nacimiento. Por otro lado, estarían los ambientalistas que propician que independiente del genotipo en particular las conductas serían determinadas por innumerables variables establecidas por el aprendizaje de actitudes y valores y que inclinan al individuo hacia conductas violentas. Sin embargo, existe una posición intermedia que trata de conciliar ambas teorías.

Continúa Bohórquez (2008) señalando que la tendencia a la violencia por parte del ser humano puede ser modelada por el aprendizaje. Es así, como se aprende tanto a controlar la violencia como a estimular su expresión. La familia, el sistema educativo en general y los educadores en particular tienen una responsabilidad primordial en que el potencial violento no exprese su tendencia a la agresión por parte de los escolares.

Sea cual sea la mirada, las conductas de agresividad de los estudiantes frente a la resolución de los conflictos escolares tienen unas causas, y la obligación de los profesores y la familia y los servicios de salud mental, es poner los medios para darles solución, no sólo a su manifestación externa sino a las causas que generan el problema (Melero, 1993).

Para Melero (1993) las dos raíces de la violencia y de la Conflictología escolar son; el autoritarismo de la institución la que originaría tensión y rebeldía; y la pérdida de poder del profesor.

3.6.- CONDUCTA PROSOCIAL

Para Shure, (1998) mucho antes que los niños sepan decir su primera palabra o dar su primer paso, responden cuando sus papás los tocan, responden al tono de sus voces y a sus estados de ánimo. Ese es el principio del aprendizaje sobre emociones y relaciones y sucede tan naturalmente como

ocurre el crecimiento y desarrollo de su cuerpo, la vida en familia sería nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional (Goleman, 1997).

Jadue (2002) señala que la competencia emocional y social es la habilidad para comprender, manejar y expresar los aspectos emocionales de nuestra propia vida, de tal manera que seamos capaces de manejar las tareas cotidianas como el aprender, el establecer relaciones interpersonales y sociales, resolver los problemas de cada día y adaptarnos a las complejas demandas del crecimiento y del desarrollo. Incluye varios aspectos tanto de la comprensión y de la expresión emocional como del manejo de la experiencia emocional interna y de la conducta expresiva (Goleman, 1997).

Los alumnos que poseen una alta competencia emocional conocen tanto sus emociones como las de los demás, las expresan en forma adecuada y pueden controlarlas durante sus actividades cognitivas y sociales de manera tal que les facilitan la ejecución de dichas actividades (Arón, 1999; Mena, 2008). Por lo tanto, la fortaleza y la debilidad en competencia emocional en los estudiantes pueden predecir su éxito en las interacciones sociales y en otros ámbitos, tales como, el rendimiento escolar, particularmente cuando las circunstancias requieren el manejo de las emociones y/o adecuadas relaciones sociales (Arón y Milicic, 1999).

Existen estudios que demuestran que los programas destinados al desarrollo del aprendizaje socio afectivo tienen un impacto no sólo en esa área sino también en el rendimiento académico de los estudiantes (Mena, 2008).

Hay investigaciones que demuestran que los centros educativos con un buen clima escolar se caracterizan por un elevado nivel de interacción entre los docentes, basado en la cooperación y el apoyo mutuo; demostrando que las buenas relaciones profesorado alumno favorece una conducta adecuada por parte de los alumnos y una mejor adaptación de éstos a las normas del colegio (Arón y Milicic, 1999)

3.7.- AFRONTAMIENTO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS AL INTERIOR DEL AULA

Muchos estudiantes en nuestro país presentan bajo rendimiento escolar, alteraciones conductuales y dificultades emocionales. Un número importante de ellos no recibe apoyo profesional tanto a nivel de hogar, escolar ni profesional. (Arón y Milicic, 1999; Céspedes 2008; Sordo, 2006).

Cuando esto sucede se ve impactado el nivel de aprendizaje de los propios estudiantes además de afectar la capacidad de los docentes para enseñar y del resto de los compañeros para aprender, los profesores se ven sobrepasados a raíz de estos comportamientos ya que les dificulta la conducción de la enseñanza (Céspedes 2008; Sordo, 2006).

En cualquier nivel escolar ya sea prebásica, básica o media el docente deberá enfrentar alumnos y alumnas que presenten problemas de conducta, que altere la convivencia escolar y que interrumpa la actividad pedagógica (Arón y Milicic, 1999; Céspedes, 2008; sordo, 2006). El alumno o alumna con estas perturbaciones causa una variedad de dificultades para sus padres, sus compañeros y para sus profesores. La conducta disruptiva puede variar considerablemente dependiendo de la naturaleza del problema que afecte al estudiante que la presenta, al tamaño del curso, a la metodología de enseñanza, al contenido de aprendizaje y al tipo de escuela (Arón y Milicic, 1999). Cabe señalar que hay alumnos que presentan dificultades con determinados profesores y exteriorizan sus alteraciones de manera transitoria o periódica (Céspedes, 2008).

Por un lado el docente considera el problema como propio del niño, la responsabilidad de la conducta disruptiva recae fuertemente en el estudiante y

por otro, estima que es producto de alguna dificultad en el hogar y por lo tanto tiene bajas expectativas sobre el rendimiento escolar del alumno (Céspedes, 2008). Indudablemente falta un cuestionamiento sobre las estrategias metodológicas utilizadas por el docente, (Álvarez, 2002).

Tanto padres como profesores manifiestan su preocupación por la alteración conductual que presenta el estudiante (Álvarez, 2002; Arón y Milicic, 1999; Céspedes, 2008; Sordo, 2006). Para los padres la preocupación acerca de cómo se comporta el hijo y sobre su progreso escolar cobra vital importancia para el logro de un buen aprendizaje y una buena inserción social, cuando el comportamiento no es el esperado nacen en ellos los sentimientos de frustración y rabia, esto se agudiza cuando surgen las críticas de otros padres y de algunos profesores (Aron, 1999). Es necesario notar que el estudiante que molesta a sus compañeros tanto en el aula como en los recreos, posee bajos recursos para hacer amigos y de establecer relaciones interpersonales. Generalmente son niños infelices aislados por sus compañeros de curso e impopulares entre sus profesores (Álvarez, 2002; Arón y Milicic, 1999; Céspedes, 2008; Sordo, 2006).

La percepción de las personas que viven con el niño y de los que trabajan con él es determinante en la severidad de la alteración conductual. Las personas tienen determinadas expectativas sobre lo que se determina cómo una conducta apropiada (Aron y Milicic, 1999). Es así que, tanto en los padres como en los docentes se pueden observar diferentes niveles de tolerancia frente a un estudiante que presenta alteraciones de conducta (Bravo, 2007). Los docentes esperan que los estudiantes mantengan actitudes de personas adultas, dañando las posibilidades de expresión y espontaneidad de éstos, (Álvarez, 2002). Con relación a esto, se debe considerar la edad y etapa de desarrollo del niño, a los preescolares se le admite mayor variabilidad en su conducta, sin embargo a los alumnos mayores se les exige mayor estabilidad y concentración (Bravo, 2007). De igual modo, la forma en que la dificultad de

conducta es percibida por los mayores, determina la urgencia con que debemos enfrentarla. La percepción está fuertemente influida por la tolerancia individual, la preocupación, el temor y rabia que provoca su mal comportamiento, la presión de los padres y del colegio (Álvarez, 2002; Arón y Milicic, 1999; Céspedes 2008; Sordo, 2006).

Algunos autores consideran el desempeño del profesor dentro del aula como un factor concomitante en la presencia de conductas disruptivas, la utilización de una metodología eminentemente tradicional a la hora de impartir sus materias, el profesor explica el alumno atiende, no sería propiciador en el logro de un clima favorable al aprendizaje (Ortega, 2007), la existencia de un currículo oculto frente a la violencia en la escuela tradicional, conlleva la presencia de tres condiciones de riesgo en la proliferación de la violencia, que son importantes considerar, el primero la minimización de su presencia, la segunda el responder a ella con pasividad y la tercera el utilizar estrategias de trabajo sin considerar la diversidad de los estudiantes (Díaz-Aguado, 1996; Díaz-Aguado, 2007). Las conductas disruptivas se deben abordar, y esto se debe hacer desde una práctica docente que esté centrada en el alumno, en su desarrollo personal, acogerlo y reconocerlo, de este modo, que descubra al otro como un legítimo otro, (Arón y Milicic, 1999; Ortega, 2007).

La comunidad escolar⁴ reúne en un mismo lugar, a personas de diferentes edades, sexo, jerarquías e intereses las cuales al interrelacionarse cotidianamente aprenden a convivir, es así, como se convierte en el espacio propicio para el aprendizaje cognitivo y la valoración de las diferencias individuales entre todos los componentes, por consiguiente, no es una responsabilidad exclusiva de los estudiantes, están todos los actores involucrados llamados a una manifestación de relaciones humanas sanas y duraderas, en éste sentido la familia está incorporada como parte de ésta

⁴ Comunidad escolar; son las personas que la integran y sus interrelaciones que conducen hacia una acción de cooperación y organización, entre todos por el bien de todos.

comunidad y se debe integrar a través de sus organizaciones como padres y apoderados (MINEDUC, 2005).

Sería de suma utilidad que los establecimiento educacionales frente a políticas de prevención fueran proactivos en la implementación de programas o estrategias cuya finalidad sea mantener un ambiente de sana convivencia cuya prevención primaria vaya dirigida a todos los estamentos de la comunidad escolar y planes de prevención secundaria dirigida al 15% de la comunidad escolar que presenta conductas disruptivas y de prevención terciaria con sistemas especializados para el 5% de los estudiantes que presenta mayor riesgo de conducta antisocial (Sprague, 2004).

IV.- MARCO METODOLÓGICO

4.1.- TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca en un paradigma positivista ya que pretende explicar y predecir el comportamiento de las variables en estudio. Para un mejor desarrollo de los objetivos del estudio se ha considerado la utilización de elementos metodológicos de carácter cuantitativo de tipo descriptivo correlacional para cuantificar la manifestación en la relación de las variables Calidad de Vida Familiar en cuanto a su nivel de importancia y en cuanto a su nivel de satisfacción y Estilos de Crianza Parental en padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula. El carácter cuantitativo está determinado por la utilización de tres cuestionarios para la obtención de la información, todos ellos autoadministrados, tanto por los padres, como por los hijos que participan del estudio. Los datos han sido analizados a través de la descripción y la correlación entre las variables.

4.2.- DISEÑO DE INVESTIGACION

La presente investigación está definida como no experimental, los datos han sido recolectados en un momento y tiempo determinado, a través de las respuestas dadas a los cuestionarios que se han utilizado para el estudio, tanto de parte de ambos padres como de parte de los hijos. Se basa en un diseño transversal correlacional, ya que describe la relación existente entre las variables estilo de crianza parental y calidad de vida familiar en una muestra de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula.

4.3.- DEFINICIÓN DE POBLACIÓN Y MUESTRA

La población del presente estudio corresponde a estudiantes niñas y niños de entre 11 a 13 años de edad, que el año 2010 cursaban 6º o 7º año básico, pertenecientes a un colegio particular subvencionado de la comuna de Chillán. Se invitó a participar de forma voluntaria a través de un consentimiento informado a un total de 320 alumnos y sus padres, de los cuáles 186 familias aceptaron formar parte de la investigación. A cada una de ellas se les envió un sobre que contenía tres cuestionarios para su autoadministración, de los cuales regresaron 167 sobres, 6 de ellos contenían cuestionarios con sus respuestas incompletas o había respondido uno sólo de los padres, por lo tanto, se dejaron al margen, con la finalidad de correlacionar la respuesta dada por el padre, la madre y el hijo o hija, independientemente de la estructura familiar que ellos presenten, ya sea que vivan juntos o separados. De los 161 sobres restantes se seleccionaron aquellos sobres pertenecientes a niños y niñas que presentan conductas disruptivas en el aula. Esta condición de la muestra se ha determinado considerando la clasificación sobre conductas disruptivas planteadas por Gotzens (1986). La información sobre la presencia de

conductas disruptivas en los preadolescentes se ha obtenido a través de los informes de finalización del primer semestre 2010 emitido por los profesores jefes de cada uno de los cursos. Logrando un total de 46 estudiantes que cumplen requisito para la muestra.

Según el DSM IV (1996) La muestra y prevalencia de niños con conductas disruptivas está relacionada a dos subtipos, inicio infantil de 5 a 6 años y el subtipo de inicio de la adolescencia de 11 a 13 años. Se ha elegido a estudiantes correspondientes al segundo subtipo considerando las características de los preadolescentes y su dominio de lectura y escritura para responder el cuestionario.

4.4.- DEFINICIÓN DE VARIABLES

4.4.1.- Estilo de Crianza Parental

Definición conceptual:

Es el conjunto de actitudes, sentimientos, y patrones de conducta que los padres asumen frente al hijo/a y que repercuten tanto en su funcionamiento psicológico como social (Romero, Robles y Lorenzo, 2006), en estos, se encuentran las acciones que realizan los padres en sus diversas formas, con el fin de llevar a cabo el ejercicio de la autoridad y las relaciones afectivas con los hijos; el establecimiento de normas claras, las aplicación de consecuencias frente al quiebre de las normas, técnicas específicas de disciplina, responder a las necesidades de los hijos, acompañarlos en su proceso educativo, la existencia de comunicación clara entre padres e hijos (Lyford-Pyke, 1999; Vega, 2006). Las que se pueden expresar de forma autoritativa, permisiva o con autoridad (Baumrind, 1966; Romero, Robles y Lorenzo, 2006)

Definición operacional

Se define la presencia en los padres de cada estilo de crianza parental, a través de las respuestas a los indicadores que contienen el cuestionario de estilos parentales en la versión referida a la opinión de los hijos sobre los estilos de crianza de sus padres (Schaefer, 1995) y el cuestionario de estilos parentales en la versión referida a la opinión de los propios padres sobre sus estilos de crianza (Robinson et al, 1995).

Los indicadores se presentan dentro de las siguientes dimensiones según cada estilo: el estilo con autoridad en sus dimensiones de: calidez y cuidado, razonamiento, participación democrática, bondadoso, tolerante, Aceptación y control aceptado. El estilo autoritario en las dimensiones de: castigo corporal, estrategias no razonadas, directividad, control estricto, control patológico y El estilo permisivo en las dimensiones de: no seguimiento de reglas, ignorar malas conductas, autoconfianza y autonomía extrema.

4.4.2.- Calidad de Vida Familiar

Definición conceptual

La calidad de vida se refiere a la percepción de satisfacción de necesidades de las personas, cuando disfrutan la vida conjuntamente como una familia, y a su vez tienen la oportunidad de perseguir y conseguir metas que son significativas para ellos (Mora, Córdoba y Bedoya, 2000). El grado en el que se colman las necesidades de los miembros de la familia; el grado en que disfrutan de su tiempo juntos; y, el grado en el que puedan hacer cosas que sean importantes para ellos (Poston et al, 2003). Por otro lado, Verdugo (en Mingo y Escudero, 2008) señala que calidad de vida se entiende como un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones

de la vida de cada uno que son: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Definición operacional

Se recoge la percepción de papá y mamá a través de las respuestas a un cuestionario (Summers et al., 2005) que refiere los siguientes indicadores acerca de la familia: disfruta estar junta, se ayudan, se apoyan, cuentan con amigos, espacios de confianza, tiempo para desarrollar los propios intereses, resuelven problemas en conjunto, se demuestran amor, cuentan con apoyo externo, los adultos enseñan a los niños, cubren sus gastos, cuentan con movilización, atención médica y dental, se sienten seguros. Todo lo anterior, se traduce en factores que son evaluados a través de una encuesta sobre calidad de vida familiar la que incluye las siguientes dimensiones: interacción familiar, parentalidad, bienestar emocional, bienestar físico y emocional y apoyo relacionado con la discapacidad.

4.5.- MÉTODO E INSTRUMENTOS

4.5.1.- Método

Previa autorización del rector, del colegio seleccionado para el estudio, se invita a los padres de todos los estudiantes de 6º y 7º básico a ser parte de la investigación en forma voluntaria, confirmando su participación a través de la firma de un consentimiento informado. Luego de recepcionadas las respuestas a todos quienes aceptaron formar parte de la investigación, se les envían los cuestionarios para su autoadministración. Con la finalidad de resguardar la identidad de los participantes en la investigación se procedió a codificar los cuestionarios de modo que las respuestas fueran anónimas. Una vez recepcionados los cuestionarios con las respuestas se procede a seleccionar

aquellos cuestionarios con códigos correspondientes a alumnos que presentan conductas disruptivas en el aula y se comienza con la tabulación de las respuestas para su posterior análisis.

Se reservaron para un próximo estudio todos aquellos cuestionarios que presentaban una o más preguntas sin responder o contenían respuestas inconclusas, cómo asimismo, los cuestionarios de familias cuyos hijos no presentarían conductas disruptivas. Esto con la finalidad de dar respuesta al objetivo de estudio y contar para el análisis con las respuestas de ambos padres.

Los cuestionarios fueron autoadministrados por cada familia de la siguiente manera:

- 1) Cuestionario de Comportamiento Parental para Niños (CRPBI) respondido por el hijo/a en dos ejemplares, una versión referida hacia la mamá y otra referida hacia el papá.
- 2) Cuestionario de Calidad de Vida Familiar (FQOL) respondido por los padres en dos ejemplares, uno referido al que responde y el otro referido a la pareja
- 3) Cuestionario de Estilos de Crianza (PSDQ) respondido por los padres en dos ejemplares, uno referido al que responde y el otro referido a la pareja.

4.5.2.- Instrumentos

Child's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI)

El Cuestionario de Comportamiento Parental Para Niños Child's Report of Parental Behavior Inventory de (CRPBI) (Schaefer, 1995); adaptado al castellano por Klimkiewicz (1996). Es un instrumento que consta de 32 ítems, los que plantean diferentes situaciones propias de la vida y educación familiar a la que el sujeto debe contestar en una escala según esté totalmente de acuerdo (siempre), se de dicha relación sólo algunas veces (a veces), o no se presente (nunca).

El CRPBI permite evaluar los estilos de crianza que perciben los hijos, tanto en su relación con el padre como en su relación con la madre. Se considera un buen método para evaluar las percepciones que los hijos tienen de la conducta paterna. Está basado en un modelo tridimensional que identifica tres pares de factores ortogonales denominados:

- ✓ Aceptación frente a rechazo
- ✓ Autonomía psicológica frente a control psicológico (control parental a través de la dominación y la inducción de culpa y ansiedad)
- ✓ Control firme frente a control laxo (control parental a través de la imposición de reglas y establecimiento de límites)

Las dimensiones que evalúa el instrumento son ocho: autonomía, autonomía y amor, amor, amor y control, control, control y hostilidad, hostilidad, hostilidad y autonomía (Samper, P. et al 2006).

Los resultados relativos a la estructura propuesta, han mostrado adecuadas propiedades psicométricas para sus factores e índices de ajustes aceptables, los coeficientes de fiabilidad obtenidos muestra coeficiente de alfa de Cronbach elevados para cada una de las cuatro dimensiones molares independientes los que son: autonomía =0.69, amor =0.84, control =0.66, hostilidad =0.78 (Schaefer, 1995).

Parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ) (Robinson et al, 1995)

El PSDQ es un cuestionario con 62 ítems tipo Likert. Fue diseñado con dos propósitos:

- ✓ para medir 3 medidas globales de estilos parentales según la tipología Baumrind
- ✓ para medir las dimensiones y estructura interna dentro de estas tipologías.

La tipología con autoridad contiene 27 ítems y contiene subescalas de calidad y involucramiento (11 subescalas), razonamiento/ inducción (7 ítems), participación democrática (5 ítems) y buena naturaleza/fácil de llevar (4 ítems).

La tipología autoritaria contiene 20 ítems. Incluye las subescalas de: hostilidad verbal (4 ítems), castigo físico (6 ítems), no razonamiento y estrategias punitivas (6 ítems) y directividad (4 ítems).

La tipología permisiva contiene 15 ítems. Las subescalas son las siguientes: falta de acompañamiento (6 ítems), caso omiso al mal comportamiento (4 ítems), y autoconfianza (5 ítems).

El tipo de respuestas va desde el siempre hasta el nunca con 3 variantes entre medio. Los puntajes para las 3 escalas primarias y las 11 subescalas secundarias se obtienen solo por la suma de cada escala. Algunos ítems se suman a la inversa. La escala puede ser usada para raquear a uno mismo y a la pareja de uno. La medición puede ser fácilmente adaptada para medir como un sujeto parentaliza (la forma en la que el/ella ejerce su conducta de ser padre/madre).

El cuestionario presenta una adecuada confiabilidad respecto a sus dimensiones, con un α de 0.82 y 0.88 para el reporte de madre y padre respectivamente en el estilo Autoritativo, 0.76 y 0.87 para el reporte de madre y padre respectivamente en el estilo Autoritario, y de 0.84 y 0.73 para el reporte de madre y padre respectivamente en el estilo Permisivo (Winsler, Madigan y Aquilino, 2005).

Encuesta de Calidad de Vida Familiar. (ECVF, Summers et al., 2005)

La ECVF es un instrumento auto administrado que cuenta con 25 ítems y que tiene por objetivo determinar la satisfacción que la familia tiene en relación a diferentes aspectos de su vida familiar. La encuesta se sustenta teóricamente en el concepto de calidad de vida individual (CVI), ampliamente utilizado en el área de discapacidad (Summers et al., 2005).

En este sentido, la CVF es considerada como una ampliación de la CVI, proviene de enfoques conceptuales más modernos de la discapacidad donde se reconoce que la discapacidad impacta a sistemas más que a individuos particulares y pone a la familia como centro de interés (Summers et al., 2005; Park, Turnbull y Turnbull, 2002). Los factores evaluados en la encuesta incluyen: interacción familiar, parentalidad, bienestar emocional, bienestar físico y emocional y apoyo relacionado con la discapacidad.

Los padres determinan su satisfacción respecto de su vida familiar eligiendo 1 de entre 5 opciones (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo). La ECVF está traducida al español, validada y cuenta con propiedades psicométricas adecuadas (Córdoba, Gómez & Verdugo, 2008).

En dicho estudio se observó un índice de confiabilidad, según el índice de Cronbach de 0,94 para la subescala de Importancia, y de 0,88 para la de satisfacción

En relación con la validez, se ha evaluado la validez convergente entre las subescalas del FQOL y el test de APGAR familiar (Smilkstein, Ashworth, & Montano, 1982; En: Córdoba, Gómez & Verdugo, 2008), un cuestionario de 5 ítems sobre la funcionalidad familiar, observándose una correlación significativa con la escala de satisfacción del FQOL, $r(87) = .68, p < .001$.

Por otro lado, se encontró con la escala de recursos de la familia (Dunst & Leet, 1987; En: Córdoba, Gómez & Verdugo, 2008), un instrumento de 30 ítems sobre los recursos de la familia, y se correlacionó significativamente con los 5 ítems del dominio de Bienestar Físico/Material, $r = .60, p < .001, n = 60$.

4.7.- TECNICA DE ANÁLISIS PARA LA COMPROBACIÓN DE LOS DATOS

Se ha utilizado la planilla de cálculo computacional microsoff office Excel 2007 para la tabulación y comprobación de cada uno de los datos obtenidos como resultados de la aplicación de los cuestionarios, la obtención de los datos descriptivos y la elaboración de gráficos comparativos, es así, como se han agrupado los datos según los indicadores correspondientes a cada uno de los estilos de crianza, además se han separado según la percepción de los padres en una planilla y según la percepción de los hijos en otra planilla para su

posterior análisis estadístico. Por otro lado, se ha utilizado el programa estadístico computacional SPSS (versión 15.0) para el análisis correlacional y la elaboración de tablas descriptivas sobre los resultados de los cuestionarios utilizados para el estudio, se han calculado las tendencias de las medidas centrales, tales como, media, moda y mediana y las de dispersión, desviación estándar y rango (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Para el análisis de correlación de los datos se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson.

V.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación, a continuación se realiza un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en la tabulación de los cuestionarios autoadministrados por las 46 familias participantes del estudio, es decir, las respuestas de ambos padres y del hijo o hija que presenta conductas disruptivas en el aula.

5.1.1.- Estilos de Crianza Parental según percepción de los padres.

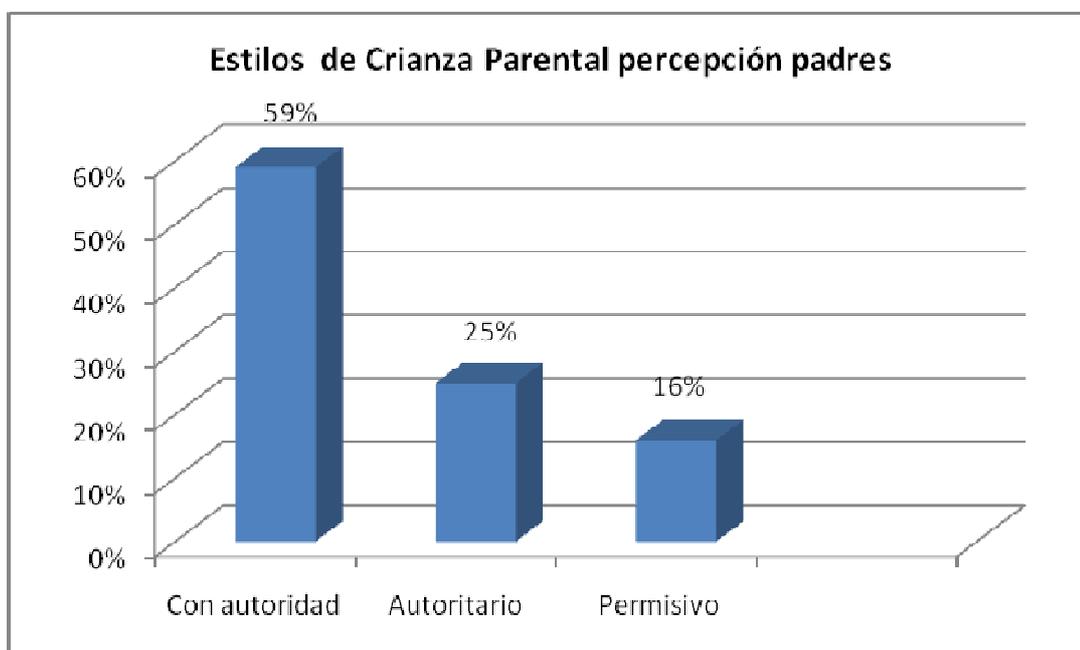


Gráfico 1. Porcentaje obtenido por los padres en cada uno de los Estilos de Crianza.

En el gráfico N°1 se muestra que el resultado general sobre los estilos parentales según la opinión de los padres es el estilo con autoridad el que alcanza un porcentaje mayor (59%) que el estilo autoritario (25%) y permisivo (16%) que alcanza el porcentaje más bajo. Esto indicaría que los padres perciben que sus respuestas frente a las conductas y dificultades que presentan sus hijos/as se enmarcan más en el estilo con autoridad, lo que implicaría un estilo de crianza caracterizado por conductas negociadoras, equilibrando la severidad con la flexibilidad, y con un estilo de toma de decisiones democrático. El porcentaje más bajo es el estilo permisivo, que comprendería un estilo “laissez faire”, con poca capacidad de poner normas, y baja implicación con las situaciones presentadas por los hijos.

Descripción estilos de crianza en los padres

Estilo de Crianza Padres	N	X	Mínimo	Máximo	Mediana	Desviación Estándar
Con autoridad	46	111	63	135	112	16
Autoritario	46	46	32	78	45	8
Permisivo	46	31	23	46	31	5

Tabla 2. Valores descriptivos sobre estilos de crianza parental, percepción de los padres

En la tabla se observa que el resultado obtenido con respecto al estilo con autoridad los padres en promedio alcanzan los 111 puntos, siendo el rango de la escala obtenida por la muestra de 63 a 135 puntos. Además, se observa una desviación estándar de 16 puntos lo que indica que existe una dispersión significativa en la puntuación obtenida en relación al promedio. Cabe destacar, que las puntuaciones obtenidas entre los participantes se distribuyen con un

alto porcentaje por sobre el promedio (56,7%), comprendiendo a 27 padres del total de la muestra (46).

Con respecto a la puntuación alcanzada en el estilo autoritario tenemos que en las respuestas en promedio los padres obtienen 46 puntos, siendo el rango de la escala de 32 a 78 puntos, con una desviación estándar que se presenta en 8 puntos, esto indica que existe una considerable dispersión de la puntuación obtenida en sus respuestas. Observándose una distribución de las puntuaciones en forma homogénea entre el rango obtenido.

Con respecto a la puntuación obtenida por los padres en el estilo permisivo, el estudio señala que en promedio logran 31 puntos, siendo el rango de la escala de 23 a 46 puntos. Observándose que la puntuación que más se repitió fue 26 puntos, sin embargo, un alto porcentaje (47,8%) de los padres (22) se sitúa sobre el promedio. Asimismo, se observa una desviación estándar de 5 puntos, lo que indica, frente a la escala obtenida una dispersión moderada.

5.1.2.- Estilo de Crianza Parental según percepción de los hijos.

A continuación, se analiza la tabulación de las respuestas administradas por los hijos con relación a su percepción acerca de los estilos de crianza de sus padres. Las respuestas han sido obtenidas a través del Cuestionario de Percepción de Estilos Parentales según la percepción de los hijos.

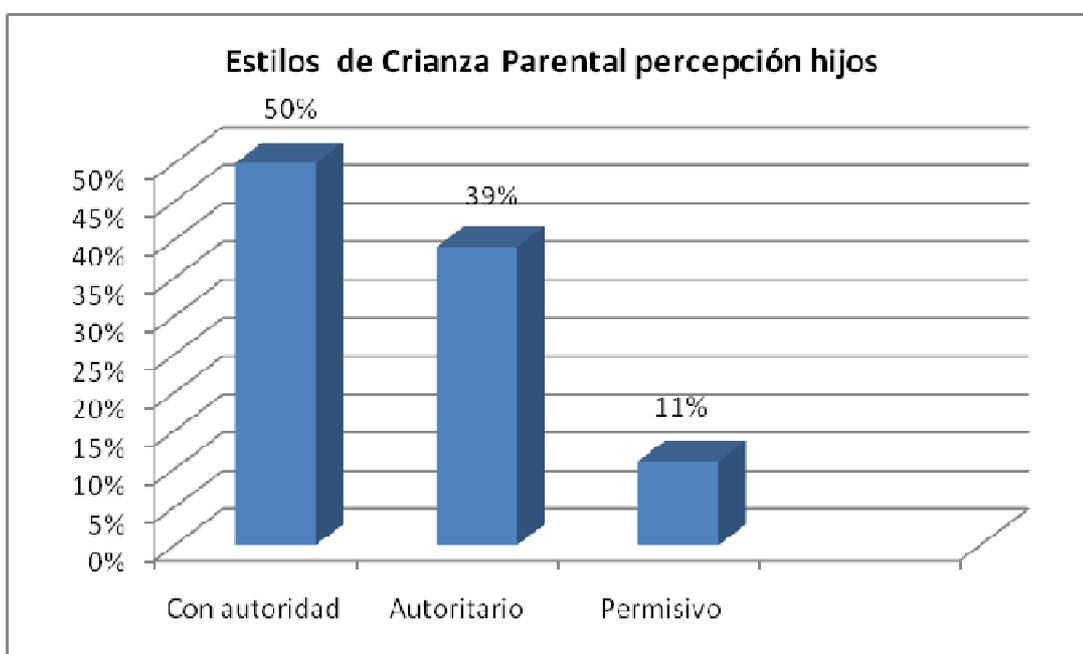


Gráfico 2. Porcentaje de Estilos de Crianza en los padres, según la percepción de los hijos.

En el gráfico N°2 se observa que, en el resultado general sobre los estilos de crianza, según la opinión de los hijos el estilo con autoridad alcanza un porcentaje de un (50%) predominando sobre los otros estilos, el estilo autoritario presenta un porcentaje de un (39%) y el estilo permisivo obtiene un porcentaje de un (11%). Esto indicaría que los hijos observan a sus padres y a sus madres con mayor cercanía a un estilo de crianza relacionado con la participación en las decisiones, flexibilidad consensuada de normas, y equilibrio entre control y libertad. Sin embargo, llama la atención que el estilo autoritario

también alcanza un porcentaje importante pero por debajo del estilo con autoridad, lo que implicaría la percepción de conductas centradas en la agresividad, el control, la inflexibilidad y baja implicación de padres con sus hijos/as.

Descripción de Estilos de Crianza de los padres según los hijos.

Estilo de Crianza Padres	N	X	Mínimo	Máximo	Mediana	Desviación Estándar
Con autoridad	46	36	22	42	37	4
Autoritario	46	28	21	34	28	3
Permisivo	46	8	6	13	8	2

Tabla 3. Valores descriptivos de estilos de crianza de los padres según la percepción de los hijos.

La opinión de los hijos sobre los padres con respecto al estilo de crianza con autoridad, muestra que en promedio frente al estilo obtienen 36 puntos, siendo el rango de la escala alcanzado de 22 a 42 puntos, esto sitúa a la mayoría de los casos (62,9%) sobre los 35 puntos, siendo la puntuación que más se repitió 37 puntos. Asimismo, se observa una desviación estándar de 4 puntos, lo que indicaría una baja dispersión de las puntuaciones obtenidas, y por lo tanto, que los hijos observan a sus padres con un marcado estilo con autoridad.

Con respecto a la puntuación obtenida por los padres según la opinión de los hijos en relación al estilo de crianza autoritario, los resultados muestran que en promedio obtienen 28 puntos, siendo el rango de la escala alcanzado de 21 a 34 puntos, ellos se sitúan de forma regular dentro del rango según la

distribución de frecuencia, sin embargo, la puntuación más repetida ha sido 31 puntos. Asimismo, se observa una desviación estándar de 3 puntos con respecto a la media, lo que indicaría una baja dispersión de los datos.

Los hijos perciben que en relación al estilo de crianza permisivo de los padres en promedio obtienen 8 puntos, siendo el rango de la escala de 6 a 13 puntos, la distribución de la puntuación entre ese rango se presenta regular para la mayoría de ellos alcanzando un porcentaje de un (52,2%) bajo los 8 puntos, la puntuación más repetida es 9. Asimismo, se observa una desviación estándar de 2 puntos, lo que indica una dispersión muy baja de la puntuación.

5.1.3.- Opinión de los hijos y los padres para cada estilo de Crianza

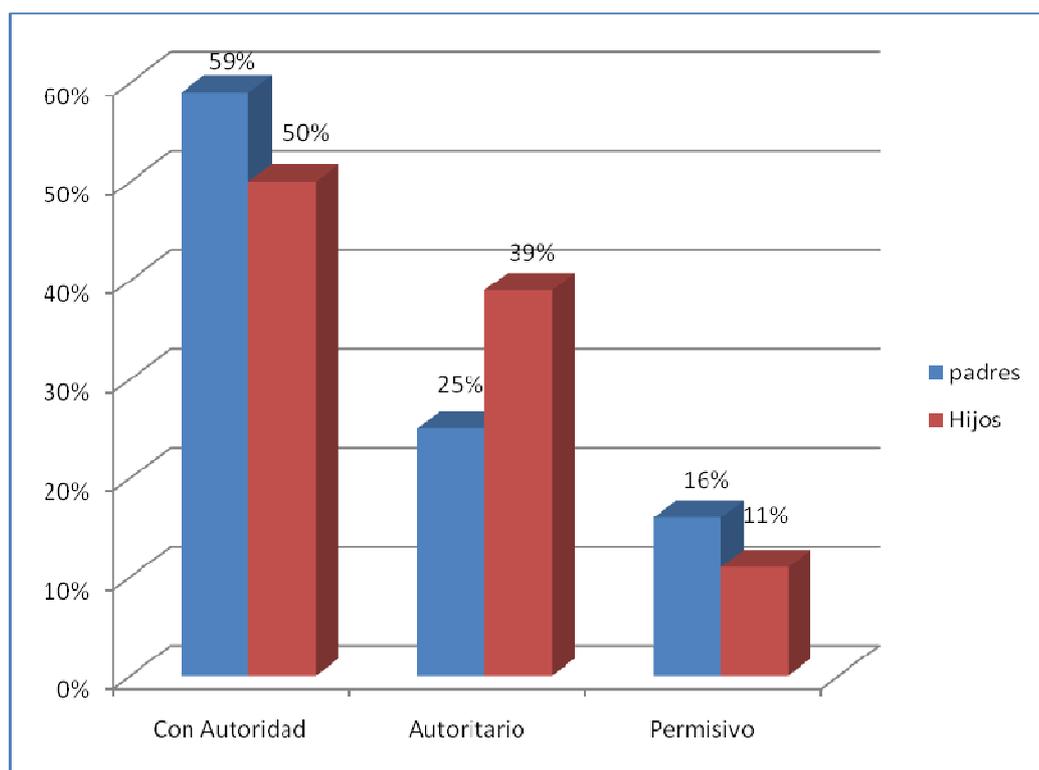


Gráfico 3. Estilos de Crianza de los padres, según la percepción de los hijos y de los padres.

Al realizar un análisis sobre la opinión tanto de los padres como de los hijos como se observa en el gráfico N°3 se obtiene que los hijos manifiesten un

menor grado de estilo Con autoridad (50%) que el que se asignan los padres (59%). En lo que respecta al estilo autoritario, los hijos les atribuyen un (39%) y los padres lo hacen en un (25%) y con respecto al estilo de crianza permisivo los hijos atribuyen un (11%) a las conductas de los padres, mientras que los padres lo hacen en un (16%). No obstante, el estilo con autoridad sigue siendo el estilo predominante según la percepción de los padres y los hijos.

En síntesis, al establecer el análisis de los resultados obtenidos entre las respuesta de los padres y de los hijos, se observa que la percepción de los hijos es que el padre y la madre ejercen menos el estilo con autoridad que el porcentaje que ellos se asignan. Al mismo tiempo, los perciben más autoritarios que lo que los padres se declaran y a la vez menos permisivos. De lo anterior se desprende que frente a los estilos de crianza los hijos perciben un mayor control hacia ellos de parte de sus padres.

5.1.4.- Calidad de Vida Familiar

A continuación, se analiza la tabulación de las respuestas administradas por los padres con relación a su percepción de la calidad de vida familiar, tanto en su nivel de importancia como en su nivel de satisfacción. Las respuestas han sido obtenidas a través del Cuestionario Calidad de Vida Familiar.

Análisis nivel de importancia y satisfacción en la Calidad de Vida Familiar.

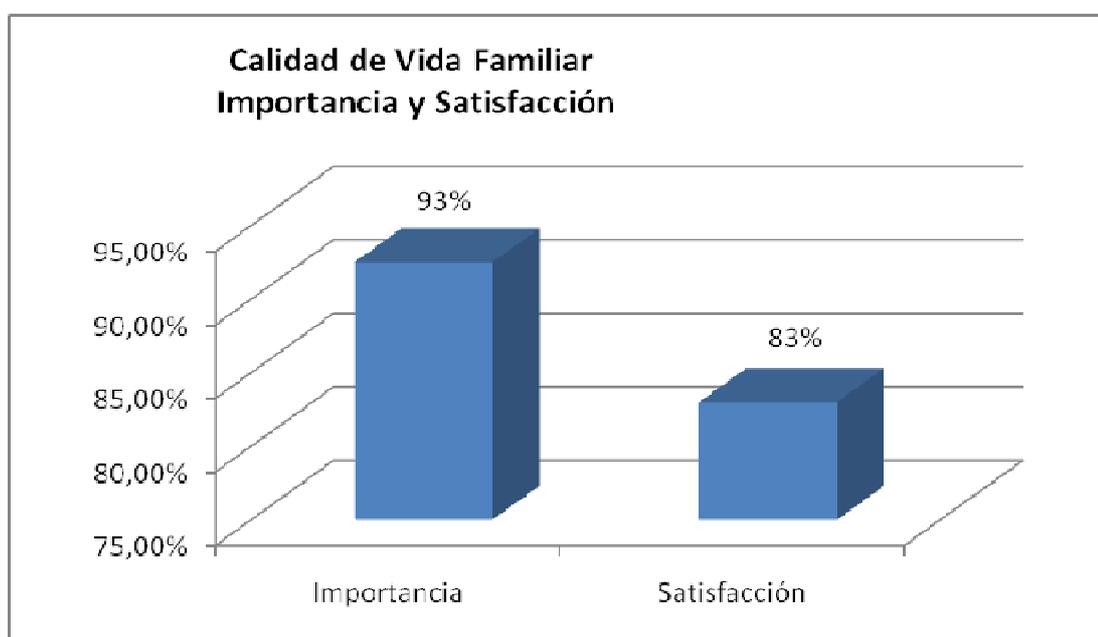


Gráfico 4. Porcentaje obtenido por los padres según el nivel de importancia y el nivel de satisfacción de la Calidad de Vida Familiar.

Según las preguntas del cuestionario sobre la calidad de vida familiar utilizadas para el presente estudio, en el gráfico N°4 se observa que en promedio los padres señalan en un alto porcentaje (93%) el nivel de importancia de la calidad de vida familiar, existiendo una diferencia de un (10%) en el porcentaje que los padres asignan al nivel de satisfacción (83%) sobre su calidad de vida familiar.

Importancia y satisfacción en la Calidad de Vida Familiar

Calidad de Vida Familiar	N	X	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Nivel de Importancia	46	93	64	105	95	9
Nivel de Satisfacción	46	83	61	99	83	10

Tabla 4. Valores descriptivos sobre la importancia y la satisfacción en la Calidad de Vida Familiar.

Importancia en la Calidad de Vida Familiar

Con respecto a los ítems referidos al nivel de importancia de la calidad de vida familiar, se obtiene un promedio de 93 puntos, siendo el rango de la escala de 64 a 105 puntos. La puntuación más repetida ha sido 97 puntos. Por otro lado, es importante considerar que dentro de la distribución de frecuencia la puntuación se encuentra acumulada por sobre el promedio en un porcentaje de un (86,9%) y se observa una desviación estándar de 9 puntos, lo que representaría una alta dispersión de la puntuación obtenida por los padres de la muestra.

Satisfacción en la Calidad de Vida Familiar

Con respecto a los ítems referidos al nivel de satisfacción en la calidad de vida familiar según la opinión de los padres del estudio, muestra que obtienen en promedio 83 puntos, siendo el rango de la escala de 61 a 99 presentándose la puntuación más repetida en 85 puntos. Por otro lado, es importante considerar que con respecto a la frecuencia, la puntuación se encuentra distribuida en forma homogénea dentro del rango señalado y se observa una desviación estándar de 10 puntos lo que indica una dispersión alta de la puntuación obtén

5.2.- ANALISIS CORRELACIONAL

Con la finalidad de comprobar el logro de los objetivos de la presente investigación, en lo que se refiere a la existencia de relaciones entre las variables calidad de vida familiar, tanto en su nivel de importancia como en su nivel de satisfacción, asignado tanto por el padre como por la madre y la variable estilos de crianza parental tanto en la percepción de los hijos como en la de los propios padres, se estableció un análisis correlacional entre dichas variables y el grupo de padres participantes del estudio. Estas variables han sido medidas en una muestra de niños y niñas preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula. Se realiza un análisis paramétrico para verificar la relación entre las variables en estudio, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson (r) (Hernández, et al., 2003).

Correlación de Pearson

	E. C. Con Aut. hijos	Estilo Crianza Autor. hijos	Estilo Crianza Permis. hijos	E. C. Con Aut. padres	Estilo Crianza Autor. padres	Estilo Crianza Permis. padres	Cal. Vida Imp.	Cal. Vida Sat.
ECCA	1	,419(**)	,012	,484(**)	,142	-,228	,201	,213
ECAH	,419(**)	1	-,294(*)	-,028	,522(**)	-,068	-,047	-,126
ECPH	,012	-,294(*)	1	-,019	-,078	,288	-,011	,009
ECCAP	,484(**)	-,028	-,019	1	-,044	-,628(**)	,346(*)	,462(**)
ECAP	,142	,522(**)	-,078	-,044	1	,109	,029	,040
ECPP	-,228	-,068	,288	-,628(**)	,109	1	-,143	-,434(**)
CVI	,201	-,047	-,011	,346(*)	,029	-,143	1	,382(**)
CVS	,213	-,126	,009	,462(**)	,040	-,434(**)	,382(**)	1

Tabla 5. Muestra las correlaciones presentes en el estudio.

Correlaciones Hijos

En lo que respecta al grupo de los hijos, en el estilo parental con autoridad existiría una correlación positiva y media ($r= 0,484^{**}$) con el estilo parental con autoridad según la opinión de los padres. Por otro lado, el estilo con autoridad según la percepción de los hijos tendría una correlación en forma positiva y media ($r= 0,419^{**}$) con el estilo autoritario según la opinión de los mismos hijos referida al comportamiento de sus padres. Lo que indicaría que los hijos tenderían a confundir la manifestación de las conductas de sus padres en ambos estilos de crianza, sus padres mantienen el control frente a ellos y a la vez manifiestan conductas democráticas.

El estilo de crianza parental autoritario correlacionaría en forma negativa y media ($r= -0,294^{*}$) con el estilo permisivo, según la opinión de los hijos. Por otro lado, el estilo autoritario, según la opinión de los hijos correlacionaría en forma positiva y media ($r= 0,522^{**}$) con el estilo autoritario, según la opinión de los padres. Ambos grupos tanto padres como hijos coinciden en la correlación en el estilo de crianza autoritario, lo que indicaría que hay presente indicadores de este estilo en el comportamiento de los padres hacia sus hijos en las pautas de crianza y se contrapone absolutamente con el estilo permisivo con el que existe correlación negativa.

Correlaciones Padres

En lo que se observa con relación al grupo de padres frente al estilo de crianza parental con autoridad correlacionaría en forma positiva débil a media ($r= 0,346^{**}$) con la calidad de vida en su nivel de importancia, a la vez se establece una correlación positiva media ($r= 0,462^{**}$) con la calidad de vida familiar en su nivel de satisfacción. No obstante, existiría dentro del mismo grupo una correlación negativa considerable ($r= -0,628^{**}$) en el estilo de crianza

con autoridad y el estilo de crianza permisivo. Esto indicaría que mientras más se manifieste el estilo de crianza con autoridad menos se manifiesta el estilo de crianza permisivo.

Por otro lado existiría una correlación negativa media ($r = -0,434^{**}$) en el estilo de crianza parental permisivo con la calidad de vida familiar en su nivel de satisfacción. No obstante existiría una correlación positiva media ($r = 0,382^{**}$) de la calidad de vida en nivel de importancia con su calidad de vida en el nivel de satisfacción.

En el análisis de las correlaciones se observa que tanto los padres como los hijos desestiman la presencia del estilo de crianza permisivo, por lo tanto ambos grupos coinciden en que existiría una presencia de control parental, de normas y reglas. Los padres estarían respondiendo a su rol de padres en la medida esperada.

5.3.- CONCLUSIONES

En esta tesis se han abordado las variables estilos de crianza y calidad de vida familiar en preadolescentes que presentan conductas disruptivas dentro del aula, con ello, se ha establecido el estilo de crianza predominante en los padres del grupo de estudio, como asimismo su correlación con la calidad de vida familiar.

A través del análisis de los resultados de la investigación podemos concluir que se ha comprobado la primera hipótesis, demostrándose que existe una correlación positiva y significativa entre la calidad de vida familiar tanto en su nivel de importancia como en su nivel de satisfacción y el estilo de crianza con autoridad, esto se cumple frente a la percepción de los padres. Lo que implica, la existencia de una base consistente y positiva de parte de la familia, al contar con los recursos de autoridad competentes y necesarios para afrontar el comportamiento de los hijos dentro del ámbito escolar, lo que debiera verse reflejado en una ayuda más efectiva hacia los hijos que presentan conductas disruptivas dentro del aula.

Además, se demuestra que en las respuestas de los padres frente a la variable calidad de vida familiar se obtiene un alto porcentaje en cuanto al nivel de importancia y un porcentaje levemente inferior en cuanto al nivel de satisfacción, por lo tanto, se estaría en condiciones de afirmar que estos padres tienen una calidad de vida familiar adecuada y altamente valorada, aunque con respecto a la satisfacción de sus necesidades se muestran un tanto disconformes. No obstante, es preciso señalar, que el colegio de donde se ha obtenido la muestra para el estudio es de financiamiento compartido, es decir, una parte de la colegiatura la financia el estado y otra parte importante la financian los propios padres, lo anterior, avalado por la realidad en que ambos

padres en su mayoría poseen un nivel educacional universitario y una carrera profesional con estabilidad, alcanzando un número importante de las familias un nivel socioeconómico medio y en algunos casos un nivel socioeconómico medio alto, lo que les permite satisfacer en forma permanente todas las necesidades de la familia, en cuanto a; vivienda, salud, educación y recreación.

Esto explica el alto nivel de calidad de vida alcanzado tanto en su nivel de importancia como en su nivel de satisfacción. Sin embargo, se observa que los padres tienen una alta valoración de lo que quieren tener, hay elementos de satisfacción que están correlacionando con el estilo de crianza con autoridad. Por lo tanto, la satisfacción va más allá del nivel socioeconómico, también se muestra influida por el estilo de crianza. La satisfacción de la familia tiene que ver en cuanto lo feliz que se sienten frente al rol como padres, no en cuanto se posee o no se posee en el orden material.

El estudio demuestra que aquellos padres que presentan un marcado estilo de crianza con autoridad son padres que se sienten con un alto nivel de realización en su rol de padres frente a la educación de sus hijos, se sienten dando respuesta a lo que la sociedad espera de ellos, ha hacer lo correcto. Todos sus esfuerzos laborales se ven coronados en el logro de una satisfactoria calidad de vida familiar la que les permite una posición de éxito personal y familiar. Al conjugar ambos elementos calidad de vida y estilo de crianza con autoridad se obtiene la correlación ideal para el desarrollo de la persona en un ambiente de satisfacción familiar.

Sin embargo, lo anterior podría significar que lo que más necesitan papá, mamá e hijos es tener momentos para compartir juntos. Situación que se ve dificultada por la intensiva actividad laboral de los padres, su percepción sobre estilo de crianza se muestra exitosa tanto cómo su actividad laboral. El esfuerzo permanente realizado por el bien de la familia los lleva a manifestarse en acuerdo con los parámetros de calidad de padres según lo que se esperaría de

ellos, más que en reconocer los comportamientos que en la realidad ejercen sobre sus hijos.

Por otro lado, al existir una correlación negativa y significativa entre estilo de crianza permisivo y calidad de vida familiar en cuanto a la satisfacción, según la opinión de los padres, se comprobaría la existencia de rasgos en la crianza en que se presenta elementos de estilos de crianza de baja exigencia hacia los hijos, con un bajo control sobre sí mismo, baja orientación de parte de los padres, hijos inseguros y temerosos frente al medio, lo que indicaría que si estos elementos aumentan lo hacen en desmedro de la calidad de vida observada del grupo en estudio. Situación que se ve protegida por el alto porcentaje de estilo de crianza con autoridad obtenido por la muestra tanto en la opinión de los hijos como en la opinión de los padres.

En el análisis de los resultados sobre Estilos de Crianza se comprueba la segunda hipótesis, al no presentarse diferencias significativas entre la opinión de los padres y la de los hijos frente al estilo con autoridad, esto se confirma con una alta correlación existente entre la opinión de los hijos y la de los padres sobre este estilo de crianza, los hijos reconocen en sus padres una adecuada forma de autoridad la que enfatiza la presencia de la comunicación efectiva a través del diálogo, los acuerdos, el consenso, el respeto, el amor, la confianza, elementos de crianza que confirman los padres a través de sus respuestas al cuestionario sobre estilos de crianza.

Frente a lo anterior, se ha obtenido que el estilo de crianza predominante en los padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula y que han formado parte de la presente investigación, obedece en un alto porcentaje al estilo con autoridad, en un mediano porcentaje al estilo autoritario y en un bajo porcentaje al estilo permisivo, tanto en la percepción de los padres sobre sí mismo cómo en la percepción declarada por los hijos sobre los estilos de crianza de sus padres. No obstante, los hijos perciben a sus padres con un

porcentaje levemente mayor de estilo autoritario y un menor porcentaje de estilo permisivo que lo que declaran los padres. Situación que se podría explicar debido a las características de la etapa de desarrollo que viven los preadolescentes, la que está marcada por la presencia de importantes cambios tanto hormonales, físicos y psicológicos, versus las exigencias que los padres les imponen en cuanto a la regulación de sus conductas, al cumplimiento de sus responsabilidades escolares, al control ejercido frente a las autorizaciones para frenar la emancipación de los hijos y a las respuestas de adecuación frente a las exigencias que los padres imponen a sus hijos tanto en el ámbito familiar, escolar y social.

Sería preciso señalar que en algunas investigaciones (Martínez, 2002; Giusti, 2003) se ha demostrado que los padres que se relacionan con sus hijos bajo el estilo parental con autoridad logran una adecuada adaptación de sus hijos tanto a la vida familiar como a la vida escolar, a diferencia de aquellos padres en los cuales predomina el estilo autoritario o permisivo, en que la respuesta de los hijos sería la manifestación de una deficiente adaptación a la vida familiar y escolar, generando dificultades en las relaciones que establecen tanto con los adultos como con sus pares. No obstante, en lo referido al presente estudio esa tendencia difiere con los resultados obtenidos en otras investigaciones, lo que podría explicarse por una baja autocrítica de parte de los padres al responder los cuestionarios o bien que las causas de la disrupción de sus hijos en el ambiente escolar están en otras variables y no en los estilos de crianza de estos padres. Como podrían ser elementos del ambiente escolar: metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes con baja participación de los alumnos, estrategias autoritarias para mantener la convivencia lo que provocaría la rebeldía de algunos, mostrarse frente a sus pares con un alto dominio de las situaciones dentro del aula para legitimarse frente a los demás.

El hecho que los padres que han participado del estudio logren un alto porcentaje de estilo con autoridad podría estar influido por el nivel de

información y educación que ellos poseen, en su mayoría con carreras universitarias, y por otro lado, que sus respuestas a los cuestionarios sean en base al perfil de padres que el colegio establece en su proyecto educativo institucional, el que coincide en gran medida con el estilo con autoridad descrito por Baumrind. Sin embargo, los hijos perciben a sus padres en un porcentaje levemente mayor con características del estilo autoritario, situación que, según los resultados, de cierto modo los llevaría a confundir el comportamiento de ambos estilos, lo que podría favorecer la manifestación de conductas disruptivas dentro del ámbito escolar. Lo anterior, nos podría señalar que los hijos sienten el control y la presencia de sus padres en su formación, sienten que sus padres están con ellos que los acompañan en su vida de preadolescentes, son una guía y un soporte en su crecimiento, que imponen reglas y por lo tanto, los hijos saben lo que se espera de ellos. No obstante, los hijos no responden a las expectativas que los padres se plantean manifestando conductas que alteran la convivencia escolar.

Frente a lo anterior, no se puede concluir que la presencia de conductas disruptivas en el aula, de parte de los preadolescentes que participaron de la investigación, se deba sólo a como los padres manifiestan sus Estilos de Crianza, sino que podrían estar presentes otras variables.

Como ya se ha mencionado, otro factor que podría estar influyendo en la presencia de conductas disruptivas sería el ambiente escolar (Arón y Milicic, 1999; Céspedes 2008; Sordo, 2006), especialmente en lo que tiene relación con las expectativas que los profesores tienen frente al rendimiento pedagógico y al comportamiento de los preadolescentes, en el conocimiento que poseen en cuanto a la etapa de cambios por la que atraviesan los estudiantes en cuanto a sus características psicológicas y físicas y las estrategias metodológicas de trabajo que los profesores implementan con los estudiantes en general, las cuales no se encuadran en las necesidades de todos los alumnos, estrategias que sirven para unos no sirven para otros. Como sería el uso de metodologías

estimulantes hacia el aprendizaje de los alumnos en las que se utilicen recursos cercanos a ellos como son las actuales tecnologías de comunicación en las que los estudiantes presentan un alto dominio. Otro aspecto importante a considerar es el tipo de autoridad que los profesores estarían ejerciendo con los estudiantes y la pérdida de poder (Melero, 1993), si se trata de una autoridad democrática o más bien se trata de imposición con carácter autoritario lo que provocaría la rebeldía de algunos alumnos que no se encuadran frente a ese estilo de autoridad y responden a través de la manifestación de conductas disruptivas.

Dentro del marco teórico se establece, según algunos autores (Gubbins 2002; Céspedes, 2008; Sordo 2009) la necesaria alianza que debe existir entre el colegio y la familia. Para en conjunto, establecer criterios comunes en las pautas de comportamiento que los preadolescentes deben seguir tanto en casa como en el colegio, las que se deben establecer bajo el diálogo y la información.

En términos generales se puede establecer que ésta investigación es un aporte importante para el área educativa en cuanto afirma que los padres de hijos que manifiestan conductas disruptivas en el aula poseen estilos de crianza que, aunque presentan un patrón controlador, lo hacen de modo flexible, su nivel de involucramiento con los hijos, de control racional y supervisión son altos, valoran, reconocen y respetan la participación de los hijos en la toma de decisiones y promueven en ellos la responsabilidad. Además de poseer altos estándares de calidad de vida.

Los resultados de la presente investigación invitan al colegio a promover entre los padres estrategias para que logren unirse en beneficio de sus hijos, de manera que formen alianzas que les permitan a través de reflexiones grupales, lograr acuerdos sobre criterios comunes en la educación de los hijos donde se continúe fomentando el estilo con autoridad, promoviendo una mayor

humanización de la relación padres hijos, la que este basada en los afectos cercanos, en el encuentro personal, disminuya la relación en base a la adquisición de elementos materiales y que se promueva una reflexión y análisis con el objetivo que los padres logren transparentar las relaciones y comportamientos reales frente a sus hijos, y eviten manifestar como real aquello que está en el plano ideal de su comportamiento. Cómo asimismo, fomentar actividades compartidas entre padres e hijos las que den espacios de conocimiento entre ellos, de reflexión y de recreación, para que esta cercanía, de como resultado, hijos sanos en su comportamiento y los ayude en la adquisición de conductas prosociales en beneficio de ellos mismos, de su familia y de toda la comunidad escolar.

Los resultados obtenidos en la presente investigación demuestran que los instrumentos utilizados, han sido consistentes en la medición de las variables consideradas para el estudio, los estilos de crianza de los padres y la calidad de vida familiar de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula. Es así, cómo bajo la modalidad de autoadministración el Cuestionario de Estilos Parentales ha permitido determinar la percepción del estilo de crianza que los padres ejercen hacia sus hijos/as y la opinión que tienen sobre el estilo de crianza del otro. De igual modo, el cuestionario sobre Estilo de Crianza en su versión según la percepción de los hijos, nos ha permitido obtener resultados relevantes para el estudio al mantener una correlación positiva y significativa con el cuestionario de estilos parentales para padres, lo cual señalaría la validez de la información recabada. Asimismo, respecto al cuestionario sobre calidad de vida familiar, se han obtenido resultados que demuestran la fiabilidad del instrumento.

Unas de las limitaciones del estudio ha sido que la muestra se haya obtenido sólo en un establecimiento educacional y no exista una comparación con otro tipo de colegio o escuela, lo que habría permitido determinar semejanzas y o

diferencias entre ellos, y así, lograr una mayor amplitud en la información obtenida.

Las conductas disruptivas podrían estar definidas por los profesores según un patrón de alta exigencia en el deber ser ideal, sin embargo, las conductas que manifiestan los estudiantes podrían formar parte de la etapa normal de desarrollo de los preadolescentes y no obedecer a conductas de carácter marcadamente disruptivo.

Otra de las limitaciones es que al ser respondidos los cuestionarios bajo la modalidad de autoadministración los participantes podrían haber manifestado más bien lo que piensan que debe ser la respuesta más correcta en cada ítem y no hayan respondido en base a su comportamiento real hacia sus hijos. Sería conveniente realizar una investigación cuya modalidad obedezca a la observación directa del comportamiento de los padres hacia los hijos.

5.4.- SUGERENCIAS

De esta investigación se desprende que, relacionado con el tema de los estilos de crianza y calidad de vida en alumnos que presentan conductas disruptivas en el aula, existen otros factores que podrían ser elementos de análisis para definir con mayor precisión las causas de estas conductas, que por alejarse del objeto de estudio, no corresponde abarcar en estos momentos. Sin embargo, necesitan ser investigados para su definición y comprensión ulterior. Estos factores se relacionan con la necesidad de realizar estudios que observen las prácticas pedagógicas y las expectativas que tienen los profesores sobre las capacidades y destrezas de sus alumnos, la etapa de desarrollo que están experimentando los estudiantes, las metodologías utilizadas para impartir los contenidos, el nivel de participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje, el nivel de involucramiento de los padres en el proceso escolar y el vínculo existente entre familia y colegio. Cómo asimismo, cual es el tipo de convivencia que se da al interior del establecimiento y más concretamente al interior del aula y cuáles son las herramientas de resolución de conflicto con las que cuenta el profesor y los alumnos para el abordaje de las dificultades en la convivencia escolar.

La similitud en las respuestas de los hijos y los padres en cuanto a la predominancia del estilo de crianza con autoridad debería tener como resultado, a la luz de las distintas teorías e investigaciones, estudiantes con un comportamiento que propicie un clima social escolar positivo dentro del aula. Sin embargo, no ha sido el resultado obtenido en el grupo de estudiantes en estudio, sería conveniente tomar en cuenta este hallazgo en futuras investigaciones.

La correlación negativa entre estilo de crianza permisivo y calidad de vida familiar en cuanto a su nivel de satisfacción, es un elemento que ayuda a comprender que los estilos más determinantes en la crianza de los hijos son el estilo con autoridad y el estilo autoritario sería conveniente comprobar este hallazgo en estudios con otro grupo de estudiantes.

Coincide en el estudio la opinión de los hijos y la opinión de los padres frente a la presencia significativa del estilo de crianza con autoridad, lo que señala el alto acuerdo entre ambos grupos, sería necesario para ampliar la información aplicar los cuestionarios a otros grupos de distintas características para comprobar si esta información es una constante o obedece a un resultado propio del grupo de muestra.

Esto significaría que para lograr un conocimiento más preciso y acabado sobre el comportamiento de las familias frente a los estilos de crianza, se podría realizar un estudio comparativo con los mismos instrumentos que se han utilizado para éste estudio en alumnos que presenten conductas disruptivas y alumnos que presenten conductas prosociales, que provengan de establecimientos educacionales de distintos niveles socioeconómicos y de zonas rurales y urbanas. De tal modo, que al ampliar el campo de estudio se podrían reafirmar los resultados de la presente investigación o precisar las diferencias según los grupos en estudio.

La convivencia escolar y el rol de los padres en la crianza de los hijos esta siendo un tema de preocupación permanente en los centros educativos, se ve necesario contribuir al conocimiento de las causas de esta situación recurriendo a nuevos estudios tanto en el ámbito local como nacional, con el objetivo de abordar la problemática de manera certera en base a los resultados obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVAY, M. y RUA, M. 2002. Violencia en las Escuelas. Brasilia, Undime. En: UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. MINISTERIO DE INTERIOR, 2006. Primer Estudio Nacional en Violencia Escolar: violencia escolar es generalizada. Chile.
- ABRAMOVAY, M. 2005. Violencia en las Escuelas: Un gran desafío. Revista Iberoamericana de Educación. España, 38, 56-66p. En: UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. MINISTERIO DE INTERIOR, 2006. Primer Estudio Nacional en Violencia Escolar: violencia escolar es generalizada. Chile.
- ALMONTE, C. SEPULVEDA, G. AVENDANO, A. 1985 Desarrollo psicosocial del adolescente de 12 a 15 años. Revista Chilena de Pediatría, Santiago, 56: 263 – 270
- ARÉS, P. 2002. Psicología de la Familia. Guayaquil: Facultas de Ciencias Psicológicas de Ecuador.
- ARÓN, A. y MILICIC, N. 1999 Clima Social Escolar y Desarrollo Personal Un programa de mejoramiento. Stgo de Chile, ed. Andrés Bello. 202p.
- ÁLVAREZ, M. 2002. Nadie nos Enseña a Ser Padres, Manual de apoyo para padres y educadores. 2º Ed. Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile. 170p.
- BANDURA, A. 1983. Teoría del Aprendizaje Social. Barcelona, ed. Ediciones Martínez Roca.

- BRITO, A. 2005. De Mujer Independiente a Madre. De Peón a Padre Proveedor. La construcción de identidades de género en la sociedad popular chilena. 1880-1930. Concepción Chile, Ediciones Escaparate.
- CASAMAYOR, G. 1998 La Disciplina en la Escuela: Lo Importante es Prevenir. Barcelona, ed. Grao.
- CÉSPEDES, A. 2007 a. Niños con Pataletas, Adolescentes Desafiantes, Cómo manejar los trastornos de conductas en los hijos, 5º edición. Santiago, Chile, ed. Untimted S. A. 189p.
- CÉSPEDES, A. 2007 b. Cerebro Inteligencia y Emoción. Chile, ed. Prosa S. A. 148p.
- CÉSPEDES, A. 2008 Educar las Emociones, educar para la vida. Santiago, Chile, ed. B S.A.
- CÓRDOBA, L. GÓMEZ, J. y VERDUGO, M.A. 2008. Calidad de Vida Familiar en Personas con Discapacidad: un análisis comparativo. Universitas Psychologica, 7(2), 369-383
- DSM IV. 1996. DIAGNOSTIC AND STATISTICAT MANUAL OF MENTAL DISORDERS. Fourth Edition.
- DIAZ-AGUADO, M. 1996. PROGRAMA DE PREVENCION DE LA VIOLENCIA EN LOS JOVENES. Instrumentos de evaluación e investigación. vol. IV, Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ERIKSON, E. 1982. The Life Cycle Completed. Nueva York. Norton. En: PAPALIA, D. WENDKOST, S. DUSKIN, R. 2005 Psicología del Desarrollo, de la Infancia a la Adolescencia. 9ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana.

- FERRARI, J.L. y ZICAVO, N. 2010 Algunas Verdades Sobre Crianza Compartida. México, ed. Trillas (en proceso de edición).
- GAXIOLA, J. 2006. Validación del Cuestionario de Prácticas Parentales en una Población Mexicana. Revista española Enseñanza e Investigación en Psicología 11(1):115-128.
- GIDDENS, A. 1995. Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Ediciones Península, Barcelona.
- GOLEMAN, D. 1997. La Inteligencia Emocional. Estados Unidos, Colección Ensayo Kairós.
- GUBBINS, V. et al. 2002. Cómo y Cuanto Cambiamos los Chilenos. Balance de una década. Censo 1992 – 2002. Santiago de Chile, INE.
- GUBBINS, V. y BERGER, C. (editores). 2004. Pensar el Desarrollo Familiar: una perspectiva transdisciplinaria. Santiago. Centro de Estudios de las Familias. Escuela de Psicología. Universidad Alberto Hurtado.
- HERNANDEZ, R. FERNANDEZ, C. BAPTISTA, P. 2003. Metodología de la Investigación. 3ª ed. México, McGraw-Hill Interamericana.
- HOFFMAN, L. MARQUIS, J. POSTON, D. SUMMERS, J. & TURNBULL, A. 2006. Assessing Family Outcomes: Psychometric evaluation of the family quality of life scale. Journal of Marriage and Family, 68, 1069-1083.
- JIMÉNEZ, A. B. 2005. Modelos y realidades de la familia actual. Madrid.
- KLEMKIEWICZ, A. 1996. Percepción del Comportamiento Parental del Adolescente: Adaptación argentina del CRPBI. Interdisciplinaria, 13 (1), 67-77
- LYFORD – PIKE, A. 1997. Ternura y Firmeza con los Hijos. 5ª ed. Chile, ed. Universidad Católica de Chile.

- LYFORD – PIKE, A. CIOMPI, M. SOLER, M. 2006. Hijos con Personalidad Raíces y Alas. 2ª ed, Chile, ed. Universidad Católica de Chile.
- MACCOBY, E. MARTIN, J. 1983. Socialización en el contexto de la familia: padres-hijo. En: PAPALIA, D. WENDKOST, S. DUSKIN, R. 2005 Psicología del Desarrollo, de la Infancia a la Adolescencia. 9ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- MELERO, J. 1993. Conflictividad y Violencia en los Centros Escolares. Madrid. Siglo XXI
- MENA, I. ROMAGNOLI, C. VALDES, A. 2006. Convivencia Escolar. Documento. Chile. VALORAS UC.
- MENA, M. 2008. ¿Por qué educar lo social, afectivo y ético en las escuelas? Documento. Chile. VALORAS UC
- MINGO, M. ESCUDERO, A. 2008. Calidad de vida de los Menores con Discapacidad. Análisis de la situación en España desde la inclusión de los menores: Atención Temprana; Atención Educativa; Protección de la familia, Seguridad Social y Servicios sociales; Conciliación de la vida laboral y familiar. En CIAP/UNED. Los menores con discapacidad en España, colección CERMI N° 37. Cinca: Madrid
- MONTESINOS, R. 2002. Las rutas de las masculinidades. Ensayo sobre el cambio cultural y el mundo moderno. Gedisa. Barcelona.
- ORTEGA, R. 2007. Agresividad y Violencia. El problema de la victimización entre escolares. Revista de Educación. 313, 7-38.
- PAPALIA, D. WENDKOSS, S. DUSKIN, R. 2005 Psicología del Desarrollo, de la Infancia a la Adolescencia. 9ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 515p.

- PARK, J. TURNBULL, A. & TURNBULL, R. 2002. Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, 68, 151-170.
- PIAGET, J. 1972. *Intellectual Evolución From Adolescence to Adulthood*. *Human Development*, 15, 1-12. En: PAPALIA, D. WENDKOST, S. DUSKIN, R. 2005 *Psicología del Desarrollo, de la Infancia a la Adolescencia*. 9ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 515p.
- POSTON, D., TURNBULL, A., PARK, J., MANNAN, H., MARQUIS, J. & WANG, M. 2003. Family Quality of Life: A Qualitative Inquiry. *Mental Retardation*, 4, 313-328
- ROBINSON, C. MANDLECO, B. OLSEN, S. & Hart C. 1995. Authoritative, Authoritarian, And Permissive Parenting Practices: development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- ROMERO, E; ROBLES, Z; LORENZO, E. 2006. *Revista de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona. Prácticas parentales, atmósfera familiar y problemas de conducta en la infancia.*, Vol. 33 (2) 84-92
- RUZ, J. 2003 *Convivencia escolar y política educacional*. Documento PIIE, Seminario internacional: reformas curriculares en los noventa y construcción de ciudadanía. Chile
- SAÍNZ, F; VERDUGO, M.A; y DELGADO, J. 2006. Adaptación de la escala de Calidad de Vida Familiar al contexto español. En VERDUGO, M.A. *Cómo Mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad*. p. 299-322. Salamanca: Amarú
- SCHAEFER, E. 1995. Children's Report of Parental Behavior: An inventory. *Child Development*. 36, 413-434

- SCHALOCK, R. (Ed.). 1996. Quality of Life. Vol I: Its conceptualization, measurement and use. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- SHURE, M. 1998 Puedo Resolver Problemas: Un Currículo Para Prevenir Conductas de Alto Riesgo en los Niños. Buenos Aires, Paidós. Cap. 1, 29-49.
- SORDO, P. 2006. ¡Viva la Diferencia! Y el complemento también. Bogotá, Editorial Norma. 202p.
- SORDO, P. 2009. No Quiero Crecer. Viva la diferencia. Para padres con hijos adolescentes. Santiago de Chile, Editorial Norma. 232p.
- SPRAGUE, J. 2004. School-based Interventions for Proyenting Juvenile Delinquency, IVDB. Adaptación. Universidad de Oregon.
- SUMMERS, J. HOFFMAN, L. MARQUIS, J. TURNBULL, A. & POSTON, D. 2005. Parent Satisfaction With Their Partnerships With Professionals Across Different Ages of Their Children. Topics in Early Childhood Special Education, 25(1), 48-58.
- UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. MINISTERIO DE INTERIOR, 2006. Primer Estudio Nacional en Violencia Escolar: violencia escolar es generalizada. Chile.
- VALENZUELA, S. TIRONI, E. y SCOLLY, T. 2006 El Eslabón Perdido. Familia, modernización y bienestar en Chile, Santiago, ed. Taurus.
- VINYAMATA, E. 1999. Manual de Prevención y Resolución de conflictos. Barcelona España, Ariel S. A.

- WINSLER, A; MADIGAN, A & AQUILINO, S. 2005. Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood . Early Childhood Research Quarterly Volume 20, Issue 1, 1st Quarter 2005, 1-12
- ZICAVO, N. 2010. Crianza Compartida, SAP, Padrectomía los derechos de los hijos ante la separación de los padres. México, Trillas.
- ZUNA, N; SELIG, J; SUMMER, J; TURNBULLI. A. 2009. Confirmatory Factor Analysis of a Family Quality of Life Scale for Families of Kindergarten Children Without Disabilities. Journal of Early Intervention, vol. 31, 2, 111-125

WEBGRAFÍA

- ARÓN, A. y LLANOS, M. 2004. Cuidar a los que cuidan: Desgaste profesional y cuidados de los equipos que trabajan con violencia. Sistemas Familiares. Año 20 N°1-2:5-15 [en línea] <http://mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/... [consulta: 15 junio 2010] aparece solo como aron, deben aparecer ambos
- BANZ, C. 2008. Convivencia Escolar. Valoras UC. Documentos [en línea] <www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf> [consulta: 22 agosto 2010]
- BAUMRIND, D. 1966. Efecto de Control autoritario de los Padres en la Conducta del Niño. 37 (4), 887-907. [en línea] <http://devpsy.or/teaching/parent/baumrind_parenting_styles.pdf. > [consulta: 03 julio 2010]
- BOHÓRQUEZ, E. 2008. El Papel de la Familia en la Violencia Escolar. Revista ECO. IV (5) [en línea] <www.cepazahar.org › Portada del sitio › Artículos> [consulta: 12 agosto 2009]

- BRAVO, L. 2007. El bajo Rendimiento Escolar y Los Problemas de Conducta [en línea] < www.educarchile.cl > [consulta: 03 agosto 2009]
- BUENAS TAREAS. Estilos de Crianza por Baumrind Ensayos y Documentos. [en línea] <<http://www.buenastareas.com/.../estilos-de-crianza-baumrind/0>> [consulta: 15 junio 2010]
- CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2002 a. Comité de convivencia escolar democrática: Marco conceptual. [en línea] <www.mineduc.cl> [consulta: 08 agosto 2010]
- CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2002 b. Art. Crecer en familia Fortalecimiento de roles parentales. Unidad de Apoyo a la transversalidad. [en línea] <www.mineduc.cl> [consulta: 09 agosto 2010]
- CHILE, MINISTERIO DE EDUCACION. 2003. Políticas de Convivencia Escolar. [en línea] <www.mineduc.cl> [consulta: 09 agosto 2010]
- CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2005. Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia Escolar. [en línea] <www.mineduc.cl> [consulta: 08 agosto 2010]
- DE LA BARRA, F. y TOLEDO, V. 2002. Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago Occidente. II. Factores de riesgo familiares y escolares. Facultad de Medicina, Campus Oriente, Universidad de Chile. Revista Chilena Neuropsiquiatría; 40: 347-60 [en línea] <www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717...script... > [Consulta: 23 octubre 2010]
- DIAZ- AGUADO, M. 2007. Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia. [en línea] <www.oei.es/noticias/spip.php?article1223> [consulta: 04 julio 2010]
- GIUSTI, E. HELOU, S. y ABADI, A. 2003. Programas de estrategias para padres de chicos con conductas disruptivas. Investigación realizada en el

Servicio de Psicología infantil, Hospital de Clínica José de San Martín, Buenos Aires, Argentina. [en línea] <www.palermo.edu/cienciassociales/.../pdf/.../5Psico%2008.pdf> [consulta: 13 septiembre 2010]

- GOTZENS, C. 1986. La disciplina escolar. ICE. Horsori. Universidad de Salamanca. [en línea] <www.um.es/publicaciones/digital/pdfs/disciplina-escolar.pdf> [Consulta 10 enero 2011]
- GUBBINS, V. y BERGER, C. 2004. Pensar el Desarrollo Familiar. Una perspectiva transdisciplinaria. Centro de Estudio de la Familia. Universidad Alberto Hurtado. Santiago. [en línea] <psicología.uahurtado.cl/vgubbins/?page_id=7> [consulta: 21 junio 2010]
- JADUE, G. 2002. Factores Psicológicos que Predisponen al Bajo Rendimiento, al Fracaso y a la Deserción Escolar. Estudios Pedagógicos n. 28. Valdivia, Chile. <www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718...script...> [consulta: 20 enero 2011]
- MARTINEZ, B. y ESTEVEZ, E y JEMÉNEZ, T. 2002. Influencia del funcionamiento familiar en la presencia de conductas disruptivas en preadolescentes, estudio realizado con escolares por Universidad de Valencia. [en línea] <www.uv.es/lisis/belen/influencia.pd> [consulta: 22 octubre 2010]
- MORA, A. CÓRDOBA, L. BEDOYA, A. 2007. Characteristics of Quality of Life in Families With an Adult With Intellectual Disability / mental retardation in Cali, Colombia. Diversitas. [en línea]. Jan./June, vol.3, no.1 [consulta el 30 Junio de 2011], p.37-54, en: <http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982007000100004&lng=en&nrm=iso>

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. 1996. Adolescencia Definición. En Wikipedia, la enciclopedia libre. [en línea] <es.wikipedia.org/wiki/adolescencia> [consulta: 20 enero 2010]
- PINO, M. GARCIA, M. 2007. Concepto, Tipo y Etiología de las Conductas Disruptivas en un Centro de Educación Secundaria y Bachillerato. Revista de Pedagogía. Enero abril. Vol. 28, N°681, pp111-134. Universidad Central de Venezuela. Caracas. [en línea] <<http://redalyc.uaemex.mx>> [consulta: 21 agosto 2010]
- SAMPER, P. CORTES, M. MESTRE, V. et al. 2006. Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory a población española. Psicothema. Vol 18, nº2, 263-271 [en línea] <www.psycothema.com> [consulta: 30 junio 2011]
- VEGA, M. 2006 Estilos de crianza y sus efectos. Taller para padres, Instituto Alemán de Valdivia. [en línea] < www.educarchile.cl > [consulta: 06 junio 2010]

ANEXOS



CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN INVESTIGACIÓN

Estimados Apoderados

de:..... Curso.....

A través de la presente, les invitamos a participar junto a su hijo/a de una investigación cuyo objetivo es descubrir los estilos parentales, la calidad de vida familiar en padres de preadolescentes de 6° y 7° básico. Esta investigación es dirigida por la Universidad del Bío Bío

Si ustedes acceden a participar en este estudio, se les solicitará como también a su hijo/a responder unos cuestionarios, los que serán enviados a su hogar en un sobre, una vez respondidos deberán ser devueltos al colegio en el mismo sobre a través de su hijo/a. Si tienen alguna duda o pregunta sobre el estudio o procedimiento deben dirigirse a....., teléfono..... o dejar recado en el colegio para generar contacto con ustedes.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de ésta investigación. Sus respuestas a los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Cuando el estudio haya concluido se entregará un informe a la dirección del colegio sobre los resultados obtenidos.

La importancia de su participación radica en que a partir de los resultados el colegio pueda diseñar y generar acciones tendientes a apoyar su rol de padres.

No recibirán pago alguno por su participación y tampoco les generará gastos.

Desde ya agradecemos su colaboración.

Si usted acepta participar de la investigación firme donde corresponda.

Firma papá _____

Firma mamá _____

Firma hijo/a _____

Firma investigador

responsable _____

NOTA: esta carta debe ser devuelta al colegio a más tardar el viernes 10 de septiembre de 2010

Folio N° _____

CUESTIONARIO DE CALIDAD DE VIDA FAMILIAR
FAMILY QUALITY OF LIFE QUESTIONNAIRE
BEACH CENTER ON DISABILITY
THE UNIVERSITY OF KANSAS

¿Quién responde este cuestionario? Padre_____ Madre_____

Información e Instrucciones de la Encuesta

Toda la información que Ud. proporcionará en esta encuesta es confidencial. Su nombre no estará en ella. Es importante que Ud. trate de contestar la mayor cantidad de preguntas posibles pero siéntase en pleno derecho a saltar aquella en la que Ud. se pueda sentir incómodo.

Calidad de Vida Familiar

Gracias por contestar este cuestionario. La encuesta trata acerca de cómo Ud. se siente en relación a su vida como familia.

Su familia puede incluir muchas personas distintas: madre, padre, parejas, niños, tío(a)s, abuelos, etc. Sin embargo, para esta encuesta por favor considere su familia a aquellas personas que:

- Que se piensan a sí mismos como parte de su familia (a pesar q pueden o no tener ningún tipo de lazo sanguíneo o matrimonial con Ud.)
- Que se apoyan y cuidan los unos a los otros cotidianamente

Piense en la vida de su familia en los últimos 6 meses.

Primer paso: MARQUE LA IMPORTANCIA:

Si marca el **1-->** está diciendo que es **POCO IMPORTANTE.**

Si marca el **2-->** está diciendo que es **ALGO IMPORTANTE.**

Si marca el **3-->** está diciendo que es **IMPORTANTE.**

Si marca el **4-->** está diciendo que es **BASTANTE IMPORTANTE.**

Si marca el **5-->** está diciendo que es **IMPORTANTÍSIMO.**

Segundo paso: MARQUE LA SATISFACCIÓN:

Si marca el **1-->** está diciendo que está **MUY INSATISFECHO.**

Si marca el **2-->** está diciendo que está **INSATISFECHO.**

Si marca el **3-->** está diciendo que está **SATISFECHO.**

Si marca el **4-->** está diciendo que está **BASTANTE SATISFECHO.**

Si marca el **5-->** está diciendo que está **MUY SATISFECHO**

EJEMPLOS:



El 5 en **IMPORTANCIA**-->indica que le parece **importantísimo** que su familia disfrute pasando el tiempo junta.



El 3 en **SATISFACCIÓN**--> indica que está **satisfecho** con cómo su familia disfruta del tiempo que pasan juntos.

Cuan satisfecho(a) estoy que...	IMPORTANCIA					SATISFACCIÓN				
										
1.- Mi familia disfrute de estar junta	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.- Los miembros de mi familia ayuden a los niño(a)s a ser independientes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.- Mi familia cuente con el apoyo que necesitamos para aliviar el stress	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.- Los miembros de mi familia tengan amigos o cuenten con otras personas que proveen apoyo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.- Los miembros de mi familia ayuden a los niño(a)s con las tareas y actividades diarias	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.- Los miembros de mi familia cuenten con transporte para llegar a los lugares que necesitan	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.- Los miembros de mi familia hablen de sus temas abiertamente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.- Los miembros de mi familia enseñen a los niños como llevarse bien con los demás	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.- Los miembros de mi familia tengan el tiempo para desarrollar sus propios intereses	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.- Nuestra familia resuelva junta los problemas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.- Los miembros de mi familia se apoyen para llevar a cabo los objetivos propuestos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.- Los miembros de mi familia muestren que se aman y preocupan por los demás	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

13.- Mi familia cuente con ayuda externa disponible para ayudar con las necesidades particulares de todos los miembros de la familia	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5																			
14. - Los adultos en mi familia enseñen a los niños a tomar buenas decisiones	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5																			
15.- Mi familia cuente con servicio médico cuando lo necesita	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5																			
Cuan satisfecho(a) estoy que...	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">IMPORTANCIA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="5"></td> </tr> </tbody> </table>					IMPORTANCIA										<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">SATISFACCIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="5"></td> </tr> </tbody> </table>					SATISFACCIÓN									
IMPORTANCIA																														
SATISFACCIÓN																														
16.- Mi familia encuentre la manera de cubrir nuestros gastos	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5																			
17.- Los adultos de mi familia conozcan a otras personas de la vida de los niño(a)s (como amigos, profesores, etc.)	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5																			
18.- Mi familia sea capaz de manejar los altibajos de la vida	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5																			
19.- Los adultos de mi familia tengan el tiempo de cuidar las necesidades individuales de cada niño(a)	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5																			
20.- Mi familia cuente con servicio dental cada vez que lo necesita	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5																			
21.- Mi familia se sienta segura en la casa, en el trabajo y en el barrio	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5																			
<p>Si su familia tiene un miembro con una Necesidad Educativa Especial (NEE), por favor continúe contestando las preguntas 22 a la 25. Si Ud. no lo tiene por favor termine aquí.</p>																														
22.- El miembro de mi familia que tiene una NEE cuente con ayuda y apoyo para lograr sus objetivos en la escuela o en el lugar de trabajo	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5																			

23.- El miembro de mi familia que tiene una NEE cuenta con ayuda para lograr sus objetivos en casa	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
<hr/>											
24.- El miembro de mi familia que tiene una NEE cuenta con ayuda y apoyo para hacer amigos	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
<hr/>											
25.- Mi familia mantenga buenas relaciones con los proveedores de servicios que proveen cuidado y apoyo a el miembro de nuestra familia que tiene una NEE	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE ESTILOS PARENTALES

Edad:	Sexo:	Curso:	Folio:
-------	-------	--------	--------

INSTRUCCIONES

- ✓ Cada una de las siguientes oraciones describe actitudes que tu **papá** puede tener hacia ti.
- ✓ Lee cada frase con atención: debes marcar con una cruz, en la columna correspondiente, en cuanto se parece el enunciado de la frase a cómo actúa él.
- ✓ Si tu papá actúa de acuerdo a la frase: coloca una cruz en el casillero de la columna **SIEMPRE**
- ✓ Si tu papá actúa algunas veces de acuerdo a la frase: coloca una cruz en el casillero de la columna **A VECES**
- ✓ Si tu papá nunca actúa de acuerdo a la frase: coloca una cruz en el casillero de la columna **NUNCA**

Nº	INDICADORES	SIMPRE	A VECES	NUNCA
1	A mi papá le gusta hablar y estar conmigo la mayor parte del tiempo			
2	Mi papá controla que llegue a casa temprano			
3	Mi papá me dice que me quiere mucho			
4	Mi papá siempre quiere saber todo el tiempo dónde estoy y lo que hago			
5	Mi papá decide con qué amigos puedo juntarme			
6	Mi papá se preocupa poco si yo me porto mal			
7	Mi papá me deja salir todas las veces que yo quiera			
8	Mi papá me hace sentir la persona más importante de su vida			
9	Mi papá se mete en mis cosas			
10	Mi papá cree que castigándome va a corregir mi mal comportamiento			
11	Mi papá siempre escucha lo que yo opino y pienso			
12	Mi papá está siempre pendiente de lo que yo hago en la escuela y en el tiempo libre.			
13	Mi papá siempre me dice las cosas que hace por mi, y los esfuerzos que hace por mí.			
14	Mi papá quiere controlar todo lo que yo hago			
15	Mi papá le importa cuando hago algo que no debo			
16	Mi papá me deja hacer lo que quiera			
17	Mi papá me protege cuando tengo miedo			
18	Mi papá insiste con que tengo que hacer todo lo que me dice			
19	Mi papá me castiga cuando no le hago caso			
20	Mi papá a menudo tiene largas charlas conmigo sobre el por qué de las cosas.			
21	Mi papá me dice que, si realmente lo quiero, me tengo que portar bien para no preocuparlo.			
22	Mi papá insiste en que haga mis tareas			
23	Si insisto, mi papá cede y puedo quedarme levantado hasta más tarde los días de semana.			
24	Mi papá dice que portarse mal es muy grave y puedo tener problemas cuando sea grande.			

25	Si hago algo que lastime a mi papá, deja de hablarme hasta que me disculpe			
26	Mi papá se muestra orgulloso de lo que yo hago			
27	Mi papá quiere que me quede en casa para saber lo que yo hago			
28	Mi papá hace que yo cumpla lo que me manda			
29	A mi papá le interesa lo que yo hago			
30	Mi papá, cuando fallo en algo, no quiere saber nada conmigo hasta que yo encuentre la forma de reconciliarme.			
31	Mi papá me deja ir a lugar cuando quiero			
32	Mi papá, cuando me porto mal, se preocupa porque voy a sufrir las consecuencias cuando sea grande.			

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE ESTILOS PARENTALES

Edad:	Sexo:	Curso:	Folio:
-------	-------	--------	--------

INSTRUCCIONES

- ✓ Cada una de las siguientes oraciones describe actitudes que tu **mamá** puede tener hacia ti.
- ✓ Lee cada frase con atención: debes marcar con una cruz, en la columna correspondiente, en cuanto se parece el enunciado de la frase a cómo actúa ella.
- ✓ Si tu mamá actúa de acuerdo a la frase: coloca una cruz en el casillero de la columna **SIEMPRE**
- ✓ Si tu mamá actúa algunas veces de acuerdo a la frase: coloca una cruz en el casillero de la columna **A VECES**
- ✓ Si tu mamá nunca actúa de acuerdo a la frase: coloca una cruz en el casillero de la columna **NUNCA**

Nº	INDICADORES	SIMPRES	A VECES	NUNCA
1	A mi mamá le gusta hablar y estar conmigo la mayor parte del tiempo			
2	Mi mamá controla que llegue a casa temprano			
3	Mi mamá dice que me quiere mucho			
4	Mi mamá siempre quiere saber todo el tiempo dónde estoy y lo que hago			
5	Mi mamá decide con qué amigos puedo juntarme			
6	Mi mamá se preocupa poco si yo me porto mal			
7	Mi mamá me deja salir todas las veces que yo quiera			
8	Mi mamá me hace sentir la persona más importante de su vida			
9	Mi mamá se mete en mis cosas			
10	Mi mamá cree que castigándome va a corregir mi mal comportamiento			
11	Mi mamá siempre escucha lo que yo opino y pienso			
12	Mi mamá está siempre pendiente de lo que yo hago en la			

	escuela y en el tiempo libre.			
13	Mi mamá siempre me dice las cosas que hace por mi, y los esfuerzos que hace por mí.			
14	Mi mamá quiere controlar todo lo que yo hago			
15	Mi mamá le importa cuando hago algo que no debo			
16	Mi mamá me deja hacer lo que quiera			
17	Mi mamá me protege cuando tengo miedo			
18	Mi mamá insiste con que tengo que hacer todo lo que me dice			
19	Mi mamá me castiga cuando no le hago caso			
20	Mi mamá a menudo tiene largas charlas conmigo sobre el por qué de las cosas.			
21	Mi mamá me dice que, si realmente la quiero, me tengo que portar bien para no preocuparla.			
22	Mi mamá insiste en que haga mis tareas			
23	Si insisto, mi mamá cede y puedo quedarme levantado hasta más tarde los días de semana.			
24	Mi mamá dice que portarse mal es muy grave y puedo tener problemas cuando sea grande.			
25	Si hago algo que lastime a mi mamá, deja de hablarme hasta que me disculpe			
26	Mi mamá se muestra orgulloso de lo que yo hago			
27	Mi mamá quiere que me quede en casa para saber lo que yo hago			
28	Mi mamá hace que yo cumpla lo que me manda			
29	A mi mamá le interesa lo que yo hago			
30	Mi mamá, cuando fallo en algo, no quiere saber nada conmigo hasta que yo encuentre la forma de reconciliarme.			
31	Mi mamá me deja ir a lugar cuando quiero			
32	Mi mamá, cuando me porto mal, se preocupa porque voy a sufrir las consecuencias cuando sea grande.			