

# **Influencia de la familia en el desarrollo de las Habilidades Socioemocionales de los niños de Educación Primaria.**

---

## **La familia como recurso preventivo de la violencia de escolares y conflictos escolares.**



**Alumno:** Jose M<sup>a</sup> Alonso del Real Barrera

**Grado:** Educación Primaria **Curso:** 4<sup>o</sup>

**Mención:** Educación Especial **Grupo:** 2

**Tutor:** Alfonso Javier García González

**Departamento:** Psicología Social

**Opción:** Investigación

**Centro:** Facultad Ciencias de la Educación

**Curso Académico:** 2015/2016



# ÍNDICE

1. RESUMEN.....	5
2. INTRODUCCIÓN.....	6
3. MARCO TEÓRICO .....	6
3.1. Las Habilidades Sociales.....	6
3.2. Las Habilidades Sociales y la Inteligencia Emocional: Habilidades Socioemocionales. ....	7
3.3. La familia, su influencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. ....	9
3.4. La violencia escolar, violencia de escolares y conflicto escolar: déficit de las habilidades socioemocionales en el contexto escolar. ....	13
4. INVESTIGACIÓN.....	16
4.1. Objetivos de investigación e hipótesis.....	16
4.2. Metodología .....	17
4.3. Participantes .....	17
4.4. Diseño .....	18
4.5. Instrumentos.....	18
4.6. Procedimiento .....	20
4.7. Herramientas de análisis de datos .....	21
4.7.1. Herramientas de análisis para el cuestionario del G1.....	21
4.7.2. Herramientas de análisis para el cuestionario del G2.....	21
4.8. Resultados y análisis de datos .....	22
4.8.1. Exposición de datos. ....	22
4.8.2. Resultados .....	28
4.9. Discusión .....	31
4.9.1. Comprobación de las hipótesis.....	31
4.9.2. Constatación de los objetivos.....	33
4.10. Conclusiones .....	34
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: ¿Y TU QUÉ HARÍAS?.....	36
5.1. Justificación de la intervención .....	36

5.2.	<b>Objetivos de la intervención</b> .....	37
5.3.	<b>Temporalización</b> .....	37
5.4.	<b>Metodología</b> .....	37
5.5.	<b>Sesiones Formativas de Familiares en el contexto escolar</b> .....	39
5.6.	<b>Secuencia de actividades</b> .....	39
5.7.	<b>Evaluación</b> .....	40
a.	<b>Seguimiento del programa</b> .....	40
b.	<b>Logros de los objetivos</b> .....	44
c.	<b>Evaluación del proyecto</b> .....	44
6.	<b>CONCLUSIONES FINALES</b> .....	45
	<b>REFERENCIAS</b> .....	47
	<b>ANEXOS</b> .....	53
	<b>Anexo I: Análisis bibliográfico</b> .....	54
	<b>Anexo II: Cuestionario G1 (padres)</b> .....	99
	<b>Anexo III: Cuestionario G2 (niños)</b> .....	105
	<b>Anexo IV: Carta de autorización</b> .....	109
	<b>Anexo V: Cuaderno de prácticas</b> .....	111
	<b>Anexo VI: Cuestionario de evaluación individual</b> .....	141

## 1. RESUMEN

Se trata de una investigación con un muestreo de 110 personas (52 padres, 58 madres y 80 niños, hijos de los anteriores, de entre 7 y 10 años). El objetivo determinar la influencia de la familia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños desde cuatro de sus ámbitos: estructura familiar, tipo de familia según sus relaciones intrafamiliares, percepción de los niños del entorno familiar y los estilos educativos parentales. Los resultados muestran que los ámbitos que más influyen son las relaciones intrafamiliares y los estilos educativos. La percepción familiar también es uno de los principales determinantes, ya que está condicionada por los dos primeros. La estructura familiar en cambio no resulta tan influyente como el resto.

**Palabras clave:** habilidades socioemocionales -familia-estilos educativos parentales - estructura familiar - relaciones intrafamiliares.

### ABSTRACT

This study is based on a sample of 110 people (52 fathers, 58 mothers and 80 of their children aged from 7 to 10). It aims to determine the influence of the family on the development of socioemotional skills from four of its spheres: family structure, type of family according to intra-family relations, childrens' perceptions of the family environment and parental educational styles. The results show that the most influential spheres are those of intra-family relations and educational styles. The perception of family is also one of the main determining factors, as it is conditioned by the first two, while family structure has the least influence.

**Keywords:** socioemotional skills -family-parental educational styles- family structure –intra-family relations.

## 2. INTRODUCCIÓN

Coinciden en el tiempo el aumento de casos de violencia escolar, de micro machismo en los jóvenes y adolescentes con la transformación de la familia de cómo era entendida tradicionalmente. Esto puede ser una coincidencia o una consecuencia de la nombrada transformación. (Acevedo Quiroz, 2011; Aguado Iribarren, 2010; Brullet Tenas, 2010; Cano González y Casado González, 2015; Delgado de Briceño, 2012; Echeverri Ochoa, Gutiérrez García, Ramírez Sánchez, y Morales Mesa, 2014; Oliva Zárate, 2013; Peligero Molina, 2010; Rendón Uribe, 2015; Valencia y López, 2012).

Es por ello que se pretende conocer la relación entre la familia y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los niños, entendiendo el papel que toma la familia en este proceso y presentándola como una herramienta preventiva ante el desarrollo de conductas violentas en sus estadios primarios, es decir, violencia de escolares y conflicto escolar.

La relación de este estudio con el terreno educativo reside en la relación familia-escuela. Estos dos entornos son los pilares básicos del desarrollo del niño en todos sus ámbitos: cognitivo, psicológico, físico... y por supuesto el de las habilidades sociales y emocionales, es por ello que conocer los aspectos influyentes de la familia en el desarrollo de estas habilidades y establecer este pilar como recurso preventivo de violencia de escolares y conflictos escolares es en parte competencia de los docentes y todo su ámbito. La familia y la escuela tienen que retroalimentarse mutuamente para conseguir un desarrollo positivo de los niños (Betina Lacunza., 2010; Cano González y Casado González, 2015; Martínez Ferrer, Musitu Ochoa, Amador Muñoz, y Monreal Gimeno, 2012; Palacios, 2010; Valencia y López, 2012).

## 3. MARCO TEÓRICO

En primera instancia, y como preámbulo para el correcto entendimiento y profundización en el contenido de este trabajo, es preciso realizar un consenso en las definiciones que durante el mismo se emplean, así como las posibles relaciones que entre estas puedan existir. Para ello se ha realizado una investigación documental recogida en el Anexo I.

### 3.1. Las Habilidades Sociales.

Definir las habilidades sociales o interpersonales resulta complejo debido a su naturaleza pluriconceptual determinada en parte por su carácter contextual, es decir, a lo que se considera aceptable a nivel social dependiendo del contexto o la cultura. (Contini de González, 2010; Coronel et al., 2011; Saiz Panadero, Prieto Ayuso, Gutierrez Marín, y Gil Madrona, 2016; Seijo Martínez, Novo Pérez, y Mohamed Mohand, 2012)

Para Gutiérrez Carmona y Expósito López (2015) las habilidades sociales consisten en *“un conjunto de hábitos, en nuestras conductas [...] que nos proporcionan relaciones interpersonales satisfactorias”*(p. 44). Monjas (citado en Contini de González, 2010) las define como *“conductas específicas necesarias para ejecutar competentemente una tarea interpersonal”*, además adapta la definición a la infancia

matizando que son *“las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”* (p.50). En base a esto Contini indica que las habilidades sociales consisten en un conjunto de conductas que permiten al sujeto desarrollarse en un contexto individualizado o interpersonal, expresándose de un modo adecuado a la situación y contexto.

Isaza Valencia y Henao López (2010) definen las habilidades interpersonales como *“las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal”* dichas destrezas deben ser adquiridas del repertorio comportamental establecido en su medio social (p. 1056).

Numerosas investigaciones verifican la existencia de relaciones estrechas entre el desarrollo de las habilidades sociales, tanto en la infancia como en la adolescencia, y el ajuste social, psicológico y académico en la vida adulta, por lo que la adquisición de las habilidades sociales de forma satisfactoria en las edades tempranas y en la adolescencia es indispensable para el desarrollo de una personalidad saludable en la adultez. (Contini de González, 2010).

Hay que señalar que todos los autores, de una forma u otra, hablan de las habilidades sociales como comportamientos, habilidades o destrezas adquiridas, es decir, no se tratan de un rasgo de personalidad, si no que se aprenden, trabajan y desarrollan, y no solo eso, si no que, como su propio nombre indica, se adquieren a través de la interacción con el medio y con los demás, aparte de con uno mismo.

A modo de conclusión, y atendiendo a lo expuesto anteriormente, las habilidades sociales pueden ser entendidas como el conjunto de destrezas adquiridas necesarias para la realización de tareas interpersonales e interacción con el medio y el entorno de manera satisfactoria, variando dichas destrezas dependiendo de las exigencias y características de la sociedad en la que se desenvuelve el individuo.

### **3.2. Las Habilidades Sociales y la Inteligencia Emocional: Habilidades Socioemocionales.**

Una competencia que muy ligada con las habilidades sociales es la Inteligencia Emocional (en adelante IE). Al igual que ocurre con las habilidades sociales, existen muchísimas definiciones para la IE:

Prieto Sánchez y Hernández (2011), especifican que hay dos formas de entender la IE: en primer lugar como capacidad de procesar la información con contenido emocional y en segundo lugar como una zona de auto percepciones dentro de la personalidad.

Por otra parte, para Weisinger (1998) la IE es, como su propio nombre indica, *“el uso inteligente de las emociones”*. Por otra parte, Gardner la define como *“el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”*. Ahondando un poco más en la definición de Gardner, Mayer y Cobb (2000) matizan que la IE se traduce en una habilidad con la que se procesa la información emocional, incluyendo la percepción, asimilación, comprensión y dirección de las emociones. (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Para Garaigordobil y Oñederra (2010) “*la IE es la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y manejar bien las emociones, tanto en relación a uno mismo como a los demás*” (p. 244).

Según Mayer y Salovey (1997) la IE incluye un conjunto de habilidades que permiten percibir, valorar y expresar las emociones, así como acceder y generar sentimientos, comprender la emoción y el conocimiento emocional y regular las emociones con el objetivo de promover tanto crecimiento emocional como intelectual. (Gutiérrez Carmona y Expósito López, 2015).

En esta línea, García-Fernández y Giménez-Mas (2010), especifican que las habilidades en las que se convierte la IE son: percibir tanto las emociones de otras personas como las propias, tener dominio sobre las emociones personales para responder con conductas apropiadas y emociones a diversas circunstancias, participando en relaciones donde las emociones se manifiesten con consideración y respeto.

Po su parte, Palacios (2010) entiende la IE como la manera que tiene una persona para relacionarse con el mundo que le rodea, es decir, la capacidad que tiene el ser humano para reconocer los sentimientos propios y los de los demás, facilitando el trabajo con otras personas.

Atendiendo a todo lo mostrado, y coincidiendo con lo expuesto por Gómez et al. en García-Fernández y Giménez-Mas (2010):

*Se entiende que la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo, que tiene en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como en control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y/o la agilidad mental.*  
(p.45)

A diferencia que las habilidades sociales, la IE es una característica inherente a la persona -que tienen todos los seres humanos- y dinámica, ya que no consiste en un rasgo estético, si no que se desarrolla, fortalece y trabaja, así, una persona “sociable” puede convertirse en apática por un suceso traumático en su vida o una persona tímida puede acabar desenvolviéndose con soltura.

Partiendo de todo lo expuesto anteriormente, se puede decir que la Inteligencia Emocional es la capacidad, inherente y dinámica, que tienen las personas de interactuar con el entorno y adaptarse al medio, tomando como base, en primera instancia, sus propias emociones y, en segunda, la percepción que tiene de las emociones de los que le rodean, gestionándolas de manera eficiente para desarrollar una correcta relación con la sociedad.

Teniendo en cuenta las definiciones de las habilidades sociales y de la Inteligencia Emocional, las Habilidades Socioemocionales se pueden definir como un conjunto de destrezas requeridas para una interacción satisfactoria del individuo con su entorno, dichas destrezas se ponen en práctica atendiendo tanto a los cánones socioeducativos - normas de buenas conductas, tolerancia, asertividad, etc.- establecidos en la sociedad en

la que se desarrolla el sujeto como en la percepción, valoración y expresión de las emociones personales y de otras personas.

### **3.3. La familia, su influencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.**

Tanto Delgado V. y Ricapa Z. (2010) como Ramírez (2012), y Jiménez Barbero, Ruiz Hernández, Velandrino Nicolás, y Llor Zaragoza (2016), señalan la influencia y la importancia de las relaciones intrafamiliares en el desarrollo y ajustes psicológicos de los niños. Sin embargo, antes de analizar en profundidad dicha influencia, es necesario encontrar una definición del concepto de “familia”.

Haciendo referencia a Aguado Iribarren (2010) *“no resulta sencillo encontrar una definición de familia, ni definir la terminología propia, dada la gran diversidad de las estructuras familiares y su evolución en el tiempo”* (p.3).

De acuerdo con lo anterior, Brullet Tenas (2010) indica que *“los procesos de cambio que estamos experimentando en nuestra sociedad afectan, a ritmos e intensidades diferentes, a todas las instituciones sociales (incluyendo) las familias”*(p. 53) y, en concordancia, Acevedo Quiroz (2011) afirma que en los tiempos modernos, la familia es la que ha sufrido más los cambios de la sociedad.

Según Dugui, Macher, Mendoza y Núñez, citados en Delgado V. y Ricapa Z. (2010):

*“la familia puede ser vista como un sistema sociocultural abierto, compuesto por individuos que tienen entre sí lazos de parentesco de tipo consanguíneo o de tipo político. Este sistema es capaz de autoregularse, fijarse objetivos a largo plazo y mantener su equilibrio intercambiando continuamente materia, energía e información con su medio ambiente”*  
(p. 155)

A groso modo, dicen Cano González y Casado González (2015), el concepto “familia” hace referencia a un grupo de personas unidas por lazos, siendo estos de herencia genética, consanguinidad, afectos, cuidados, apoyos y/o vivencias compartidas que, bajo la custodia de uno o dos progenitores, se establece una sola unidad doméstica y se constituye en pilar base de la sociedad, interactuando y comunicándose entre ellas, en cuyo rol predomina la satisfacción de las necesidades básicas de sus integrantes, centrándose en la transmisión de unos valores educativos y culturales.

Por otra parte, Delgado V. y Ricapa Z. (2010) entienden la familia como la primera educadora moral y social del niño e imprime la influencia más perdurable, dado que sus relaciones están revestidas de un carácter emocional especial, que repercute en que los niños se sientan amados y valiosos o bien insignificantes, dependiendo de que actúen o no según los preceptos familiares. Se convierte por tanto en un contexto importante para el desarrollo de los niños donde el diálogo y la interacción en cuestiones éticas llevan a los niños a la autosuficiencia reflexiva, y no sólo a limitarse a imitar respuestas correctas o incorrectas.

Para Palacios y Rodrigo, citados en Aguado Iribarren (2010), la familia es:

*“la unión de personas que comparten un proyecto vital duradero de existencia en común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existiendo un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”*(p. 4).

Ahondando un poco más en el término, Dugui et al. Establecen cuatro tareas esenciales que debe realizar una familia, a saber:

- Asegurar la satisfacción de las necesidades básicas de los integrantes, complementando la carencia de capacidades de un modo apropiado en cada fase de su desarrollo.
- Guiar los impulsos de los integrantes con miras a que llegue a ser un sujeto integrado, maduro, estable y autosuficiente.
- Ilustrar a los integrantes sobre los roles básicos, así como el valor de las instituciones sociales y protocolos propios de la sociedad en la que viven.
- Transmitir los métodos adaptativos de la cultura perteneciente, entre los que se encuentra el lenguaje. (Delgado V. y Ricapa Z., 2010)

Atendiendo a las definiciones expuestas de los distintos autores, se puede concluir que todos coinciden en que la familia es un grupo de personas unidas entre sí por lazos, -ya sean sanguíneos, emocionales, sociales y/o políticos- en el que se lleva a cabo la transmisión de valores educativos y socioculturales –siendo este el primer entorno formativo y educacional de los niños- formando una unidad con un proyecto de vida común a largo plazo y con interacciones tanto internas (entre los miembros de la misma) como externas (con la sociedad que les rodea).

Una vez aclarado el término es preciso indicar que se han realizado numerosos estudios sobre el mismo, y algunos autores han realizado clasificaciones de las tipologías familiares atendiendo a distintos ámbitos de las mismas:

Aguado Iribarren (2010) y a Acevedo Quiroz (2011) realizan una clasificación atendiendo a la estructuración de las familias:

1. *Familias extensas o complejas*: aquella que abarca también a los abuelos, tíos, primos, etc.
2. *Familia conyugal o nuclear funcional*: compuesta por un hombre, una mujer y los hijos, tanto biológicos como adoptivos. En el caso de hijos no biológicos pueden derivar en *familias adoptivas* o *familias de acogida*.
3. *Familia monoparentales*: compuesta por uno de los padres y sus hijos. Esto puede ser debido a un divorcio en el cual los hijos viven sólo con uno de los padres o bien por defunción de uno de los progenitores.

4. *Familias reconstruidas o mixtas*: es el caso de divorciados o viudos que encuentran otra pareja con la que forman una familia en la cual se incluyen los ya pertenecientes a la misma.
5. *Familias homoparentales*: aquellas formadas por parejas del mismo sexo.
6. *Parejas de hecho*: no amparadas por la ley o porque existe un impedimento legal o bien por unión libre, es decir, parejas que no sienten la necesidad del respaldo de ninguna institución.

Por su parte, Olson, Russell y Sprenkle (citados en Delgado V. y Ricapa Z., 2010) realizan otra categorización según el grado de su interacción, atendiendo a tres dimensiones: cohesión, adaptabilidad y comunicación. La clasificación es la siguiente:

1. *Familias balanceadas o funcionales*: aquellas que establecen un equilibrio entre los niveles de apego y de flexibilización debido a un adecuado proceso de comunicación.
2. *Familias de rango medio*: aquellas que son extremas en alguna de sus dimensiones pero balanceadas en alguna o ambas de las otras. Dependiendo de la relación entre la dimensión extrema y las balanceadas serán:
  - a. *Moderadamente funcionales*: una dimensión extrema y dos balanceadas.
  - b. *Disfuncional*: dos dimensiones extremas y una balanceada.
3. *Familias extremas o severamente disfuncionales*: aquellas cuyos niveles de apego y flexibilización son muy altos o muy bajos.

Por último decir que autores como Ruvalcaba Romero, Gallegos Guajardo, Robles Aguirre, Morales Sánchez, y Gonzalez Gallego, (2012); Rosa Alcázar, Parada Navas, y Rosa Alcázar (2014); Fuentes, García Pérez, Gracia, y Alarcón (2015), entre otros muchos, hablan de la categorización realizada por Diana Baurind, la cual se denomina “estilos educativos parentales”.

Tal y como indican Hernández Serrano, Péres Grande, y Serrate González (2015), los estilos educativos parentales pueden definirse como esquemas prácticos que reducen las prácticas paternas a las dimensiones de afecto, comunicación y disciplina y normas, dichas dimensiones cruzadas entre sí en diversas combinaciones dan lugar a diferentes tipos de educación familiar, estos son:

- *Autoritario*: un afecto mal transmitido, una comunicación cerrada, unidireccional y negativa y unas normas y disciplinas severas y rígidas que dan lugar a castigo si no se cumplen.
- *Permisivo indulgente*: un afecto bien transmitido, una comunicación abierta y bidireccional y ausencia o escasez de normas.

- *Permisivo negligente*: un afecto mal transmitido, la comunicación escasea y ausencia o escasez de normas.
- *Democrático inductivo*: un afecto bien transmitido, una comunicación positiva, abierta y bidireccional y normas y disciplinas claras, flexibles y negociables, incluyendo cesión de la responsabilidad.

En última instancia, resta ver la influencia e importancia de la familia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.

La familia ha sido y está siendo un aspecto estudiado a partir de diferentes enfoques, entre los que se encuentran la percepción del apoyo familiar y el estilo parental, siendo este último aspecto uno de los más involucrados en el análisis de la influencia del contexto familiar sobre el desarrollo de las habilidades sociales de los niños, además del ambiente positivo familiar como elemento clave en el desarrollo psicosocial de los niños. (Hernando, Oliva, y Pertegal, 2012; Moore, 1997; Sabán Fernandez, Herruzo Cabrera, y Raya Trenas, 2013)

Por su parte, Peligero Molina (2010) y Monjas (citado en López, 2008), indican que la familia es el primer referente en la construcción de socialización ya que aporta al niño las pautas básicas para la comprensión del mundo y la actuación en el mismo, entre las que destacan las habilidades sociales.

Así mismo, Fuentes et al. (2015), Rosa Alcázar et al. (2014), Gázquez Linares, Pérez Fuentes, y Carrión Martínez (2010) y Vite Sierra y Pérez Vega (2014), entre otros, señalan a la familia como principal agente socializador. Esto se debe a que la familia es el entorno en el cual el niño adquiere y ejercita las habilidades socioemocionales en primera instancia a través de las relaciones intrafamiliares.

Dimensiones como la estructura familiar, la cohesión, la presencia de conflictos -entre padres, entre hijos o entre padres e hijos- la comunicación y los estilos parentales son susceptibles de investigación y análisis debido a su gran influencia en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los chicos.

Así pues, estudios como los de Cerezo Ramírez, Sánchez Lacasa, Ruiz Esteban y Areñe Gonzalo (2015), Comino Velázquez y Raya Trenas (2014), Isaza Valencia y Henao López (2010), Jiménez Barbero et al. (2016), Ramírez (2012), Rendón Uribe (2015), Torío López, Calvo Peña y Roríguez Menéndez (2008) y Valencia y López (2012), entre otros muchos, establecen una relación entre los estilos parentales y el desarrollo psicosocial de los niños, indicando que el modelo *Democrático inductivo* es el mejor y más afectivo para el correcto desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, se puede sacar como conclusión que la familia, en todas sus dimensiones -estructura, tipo, estilos educativos parentales, etc.-, no sólo influye en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños, si no que es el principal entorno donde está se realiza.

### **3.4. La violencia escolar, violencia de escolares y conflicto escolar: déficit de las habilidades socioemocionales en el contexto escolar.**

Tanto Fernández Cortés, Pericacho Gómez, y Andrés Candelas (2011) como Oliva Zárate (2013) y Blair (2009) entre otros, señalan el aumento de violencia en los distintos ámbitos de la actividad humana, así como el correspondiente incremento de investigaciones sobre el tema.

Para Elliott, Huizinga y Menard la violencia es “*amenaza o uso de la fuerza física con intención de causar heridas físicas, daño o intimidación a otra persona*”. Por su parte, Reiss y Roth la definen como “*conductas emitidas por sujetos que intencionalmente amenazan o infligen daño físico sobre los otros*” (Carrasco Ortiz y González, 2006: 10).

Es preciso señalar que el término violencia adquiere diversas acepciones dependiendo del contexto en el que se pretende trabajar, así, Blair (2009) ejemplifica exponiendo que “*cuando la violencia se asume en su dimensión política, los autores[...] definen violencia como el uso ilegítimo o ilegal de la fuerza*” (p.11). En comparación con las definiciones más generalistas de Elliott et al. y de Reiss y Roth, Blair reduce el término a un campo, lo cual produce, como cabe esperar, una adaptación en la terminología.

Teniendo esto en cuenta, sobra decir que en la familia y en el ámbito educativo ocurre lo mismo, el concepto se adapta dando lugar a “violencia escolar”, “violencia juvenil”, “violencia de género”, “violencia familiar o doméstica”, etc.

En este trabajo se pretende hallar la relación entre la carencia o desarrollo negativo de las habilidades socioemocionales en las familias y su relación con las conductas violentas en la escuela, por lo que se procede a desarrollar el concepto de “violencia escolar”.

Para Pareja y Delgado (2006) y Echeverri Ochoa, Gutiérrez García, Ramírez Sánchez, y Morales Mesa (2014) la violencia escolar consiste en un cúmulo de conductas problemáticas que alteran la convivencia escolar, entorpeciendo la labor formativa de la misma tanto en el ámbito socioemocional como en el académico. Por su parte, Oliva Zárate (2013) la entiende como la acción u omisión intencionada que tiene lugar o bien en la escuela o en sus alrededores y que daña, o puede dañar, a otros.

Por otra parte, Tregallo y Camargo (citados en Erazo Santander, 2010) comparan la violencia escolar con la social, indicando que el fin de ambas es el mismo: “*intentar tener poder de controlar, manipular, y subyugar a otros*” (p. 75)., sin embargo la diferencia reside en el contexto donde tiene lugar, la violencia escolar tiene lugar en los espacios de exclusividad educativa mientras que la social se encuentra en los espacios sociales.

Así mismo, Fernández Campoy, Aguilar Parra, Álvarez Hernández, y Pérez Gallardo (2013) hablan de la violencia escolar como “*un fenómeno que abarca todas aquellas actividades que, de llevarse a cabo, van a ocasionar dolor físico o moral a los principales protagonistas de las actividades académicas y formativas que tienen lugar dentro de los centros docentes*” (p. 133).

Estas son solo algunas de las muchas definiciones que los autores dedicados a este campo han elaborado. Se puede percibir que no resulta sencillo encontrar una definición globalizada, sin embargo, se puede deducir que la violencia escolar es toda acción -u omisión intencionada para impedirla- realizada en cualquier ámbito del contexto escolar y cuyo fin está encaminado a dañar, manipular y/o controlar a otros, ya sea física o psicológicamente a través de medios físicos (agresiones, abusos, etc.), verbales (insultos, burlas...) y/o tecnológicos, tales como redes sociales (Whatss App, Twitter, Facebook...), videos, fotos, etc.

Adaptando la definición establecida en el párrafo anterior, se puede decir que la violencia escolar es toda acción intencionada o conducta adquirida discordante o desmedida como consecuencia de un déficit en las habilidades socioemocionales necesarias para dar una respuesta satisfactoria a un conflicto surgido en la interacción del sujeto con su entorno. Estas respuestas pueden tener como consecuencia la exclusión o el aislamiento del sujeto, así como daños físicos, psicológicos, emocionales o sentimentales recibidos o causados por este.

Entre otros autores, Blair (2009); Echeverri Ochoa et al. (2014); Fernández Cortés et al. (2011); y Peligero Molina (2010) señalan que hay distintas formas de violencia escolar dependiendo de los factores a los que se atienda: causas, conductas puestas en práctica, desarrollo, contexto específico, prolongación en el tiempo, etc.

Echeverri Ochoa et al. (2014) hace la siguiente clasificación teniendo en cuenta las conductas, la causa y la prolongación en el tiempo:

- *Violencia entre pares*: conductas de persecución y agresiones físicas, psicológicas o morales que realiza un alumno o conjunto de estos sobre otro u otros, con un poder desequilibrado y de forma reiterada.
- *Violencia de escolares*: conjunto comportamientos adoptados por los niños sin intención de adquirir poder ni provocar sumisión de uno a otro, es decir, interacciones intervenidas por la violencia y el daño para la resolución de conflictos no solucionados de manera eficiente.
- *Conflicto escolar*: situación en la cual tiene lugar una divergencia de necesidades, propósitos e intereses percibidas como incompatibles por las partes involucradas, provocando que dichas pretensiones no puedan alcanzarse simultáneamente y generando manifestaciones con diversos grados de intensidad.

Como se ha mencionado anteriormente, la violencia está estrechamente relacionada con las habilidades socioemocionales, de ahí que esta clasificación pueda entenderse como una secuencia gradual de carencia de las mismas. Tanto el conflicto escolar como la violencia de escolares son consecuencias del déficit de habilidades socioemocionales encaminadas a la resolución de conflictos, alternativas a la agresión y afrontar el estrés, mientras que la violencia entre pares guarda una mayor relación con la autoestima y una carencia mayor de las habilidades sociales y emocionales (Cerezo Ramírez, 2008; Delgado de Briceño, 2012; Fernández Campoy et al., 2013; Gutiérrez Carmona y

Expósito López, 2015; Jiménez Barbero et al., 2016; Peligero Molina, 2010) Es en estos conceptos en los que se basará la investigación.

Una vez aclarado la terminología, y ahondando un poco más en la temática, es preciso señalar que muchos autores, como por ejemplo Albaladejo Blázquez, Ferrer Cascales, Reig Ferrer, y Fernández Pascual (2013), Delgado de Briceño (2012) Echeverri Ochoa, Gutiérrez García, Ramírez Sánchez y Morales Mesa (2014) Erazo Santander (2010) y Fernández Campoy et al. (2013), establecen una clasificación de los participantes en la violencia escolar según la implicación y roles que ocupen los involucrados, siendo estos:

- *Víctima*: sobre quien o quienes recae la acción, es decir, aquel o aquellos que sufren el acoso, abuso, maltrato, insultos, etc.
- *Agresor*: aquel o aquellos que realizan la acción en primera instancia, es decir, el que o los que llevan a cabo el acoso, maltrato, vejación, etc.
- *Observador*: aquel o aquellos que se limitan a ver el transcurso de la acción sin poner impedimentos a la misma o incluso animando al agresor a que la realice.

Son muchos los estudios realizados para intentar determinar un perfil personal para cada rol mencionado anteriormente. Cerezo Ramírez (2008) Erazo Santander (2010) Garaigordobil y Oñederra (2010) González Martí, Contreras Jordán, y Gil Madrona (2013), Herrera Torres y Bravo Antonio (2012), Landázuri (2007), Oliva Zárata (2013) y Rodríguez y González (2010), entre otros, señalan que individuos procedentes de ambientes socioeconómicos deprimidos, aquellos cuyas relaciones intrafamiliares o intrafamiliares son conflictivas o cuyo estilo parental es el autoritario o permisivo negligente tienen más posibilidades de ejercer la violencia y desarrollar conductas disruptivas como estrategia para relacionarse con la sociedad.

En este rol también pueden encontrarse víctimas de agresiones (*victima-agresor*) que respondan a los maltratos de la misma manera o bien que desarrollen estas conductas con compañeros más vulnerables que ellos para “fortalecer” su autoestima.

Por otra parte, el rol de víctima suele asociarse a niños cuyas habilidades socioemocionales son limitadas, bien por falta de trabajo de las mismas, por carencias personales (deficiencias intelectuales, enfermedades motoras, etc.), por no tener un modelo a seguir, estilo parental inadecuado, etc.

Aún así, estas investigaciones no determinan al 100% quién ocupa qué rol, es decir, a pesar de los muchos estudios sobre el tema no se ha hallado una fórmula infalible para detectar según los rasgos personales y familiares quién ocupará si o si el rol de agresor y quién el de víctima, pues es posible encontrar un niño proveniente de un entorno familiar conflictivo con un desarrollo de habilidades socioemocionales muy positivo y, por contraposición, un niño que no padezca ningún problema familiar ni personal y cuyas conductas sean disruptivas y violentas. Esto probablemente se deba a la cantidad de variables que influyen en el desarrollo de las personas: la familia en primera instancia, el ámbito escolar, los amigos y, sobre todo, la propia personalidad.

Por último decir que a pesar de que la violencia escolar es un campo de investigación reciente cada día se profundiza más en el tema. Prueba de ello son las nuevas terminologías (ciberbullying, grooming, goship, etc.) empleadas dependiendo del tipo de violencia y medio de realización, y se establecen mejores relaciones entre las causas, los detonantes, las puestas en práctica y las respuestas que hay que dar a las mismas.

## **4. INVESTIGACIÓN**

### **4.1. Objetivos de investigación e hipótesis.**

Una vez expuesta la terminología y analizado lo que se sabe sobre el tema, se procede a plantear los objetivos de estudio y las hipótesis.

El principal objetivo de estudio de este trabajo es conocer la influencia de la familia en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños y niñas y elaborar un plan de intervención donde la familia adopta un papel preventivo sobre la violencia de escolares y conflictos escolares.

Partiendo de este objetivo base se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Indagar sobre la repercusión que tiene la estructuración familia en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños.
2. Comprender la influencia que tiene la percepción de los niños sobre del entorno familiar sobre la adquisición de las habilidades sociales y emocionales.
3. Conocer la posible correlación entre el estilo parental con el desarrollo de conductas violentas por parte de los niños.
4. Establecer una relación entre los tipos de familia y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.

Una vez desglosado el objetivo principal en subapartados u objetivos específicos se plantean las siguientes hipótesis:

1. En relación con el objetivo específico 1:
  - 1) El modelo de familia nuclear funcional permite una mejor adquisición de habilidades sociales y emocionales.
  - 2) El modelo de familia monoparental con relaciones conflictivas propicia el desarrollo de conductas violentas.
2. En relación con el objetivo específico 2:

- 1) La percepción de la familia como un entorno comunitario seguro por los niños les permite un desarrollo positivo de las habilidades socioemocionales.
  - 2) La percepción por parte de los niños de la familia como un entorno individualista conflictivo propicia el desarrollo de conductas violentas.
3. En relación con el objetivo específico 3:
- 1) Aquellas familias cuyo estilo parental sea autoritario favorecen el desarrollo de conductas violentas.
  - 2) El estilo democrático facilita un mejor desarrollo de las habilidades sociales.
4. En relación con el objetivo específico 4:
- 1) Las familias balanceadas propician el desarrollo positivo de las habilidades socioemocionales.
  - 2) Las familias extremas facilitan el desarrollo de conductas violentas.

## 4.2. Metodología

Para la comprobación de las hipótesis se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa a través de un cuestionario cumplimentado por padres y niños de familias pertenecientes a la localidad de Castilleja de Guzmán (Sevilla) y cuyo nivel sociocultural es medio- alto.

## 4.3. Participantes

Se cuenta con un total de 190 participantes divididos en dos grupos:

**Tabla 1.** Muestreo de la investigación

	<b>Grupo 1 (G1): Padres</b>	<b>Grupo 2 (G2): Niños</b>		<b>Total</b>
<b>Hombres</b>	52	46		98
<b>Mujeres</b>	58	34		92
		Edad	Cantidad	
		7 años	20	
		8 años	20	
		9 años	20	
		10 años	20	
<b>Total</b>	110		80	<b>190</b>

Tal y como se observa en la Tabla 1 el primer grupo (G1), consta de un total 110 padres, padres y 58 madres, mientras que el segundo grupo (G2), consta de un total de 80 niños, todos hijos e hijas de los 110 miembros del G1. Este grupo se subdivide en conjuntos de 20 por edad, desde los 7 hasta los 10 años (20 de 7 años, 20 de 8 años, etc.).

Los criterios utilizados para establecer el muestreo han sido: para el G1 se pedía únicamente que fueran padres de los niños participantes; para el G2 que tuviesen una edad comprendida entre 7 y 10 años, que sean hijos de los padres participantes y que algunos tuviesen al menos otro hermano al que poder estudiar para poder realizar una comparación entre la percepción familiar de uno y del otro.

#### **4.4. Diseño**

Se emplea un diseño transversal-descriptivo de desarrollo y adaptación de cuestionarios de medida con diseño de investigación hecho a una sola muestra en un solo momento.. Las variables de estudio han sido: la estructura familiar, el estilo parental, la percepción de los niños del entrono familiar, el grado de adquisición de las habilidades socioemocionales y la tipología familiar.

#### **4.5. Instrumentos**

Se han elaborado dos cuestionarios anónimos, uno dirigido hacia los padres y otro hacia los niños.

Para diseñar el cuestionario dirigido hacia el G1 se han tenido en consideración las hipótesis establecidas, extrayendo de estas las siguientes variables de estudio: estilo parental, tiempo con los niños y estructura familiar.

El cuestionario del G1 (Anexo II) se ha realizado elaborando una adaptación del cuestionario facilitado por Comprehensive Psychological Assessment Centre (2009), el cual, a su vez, es una adaptación del elaborado por Robinson, Mandleco, Olsen y Hart (1995). Cuenta con cuatro apartados: Identificación, Estructura Familiar, Relaciones Intrafamiliares y Estilos Educativos y Observaciones/Comentarios. Las propiedades psicométricas de este cuestionario quedan definidas por Ramírez Lucas, Ferrando Prieto, y Sainz Gómez (2015), de la siguiente manera: una fiabilidad de  $\alpha=.796$  y 2 para el estilo democrático con autoridad y fiabilidad de  $\alpha=.820$  para el estilo autoritario. Los ítems de los estilos permisivos quedaron repartidos entre estos dos.

En el apartado de identificación se pide que indiquen la edad, un código -el cual ayudará a relacionar a las personas con los niños a la par que las mantiene en el anonimato- y la fecha. El código se forma cogiendo las dos iniciales de cada apellido de la familia e indicando si es hombre, mujer, niño o niña.

En el apartado de estructura familiar se solicita que indiquen que tipo de situación sentimental mantienen, la ocupación laboral y las horas semanales que están en el trabajo y con sus hijos.

En el apartado de relaciones intrafamiliares y estilos educativos se proponen una serie de situaciones a las cuales deben responder señalando del 1 al 6, donde 1 es nunca y 6 es siempre. Estas situaciones están separadas en 4 bloques atendiendo a los tipos de estilos educativos, de tal forma que las situaciones del bloque “a” hacen referencia al estilo democrático, el “b” al autoritario, el “c” al permisivo negligente y el “d” al permisivo indulgente. Así mismo, este apartado permite conocer las relaciones intrafamiliares de los participantes.

El último apartado, observaciones y comentarios, está por si algún participante quiere expresar alguna idea u opinión referente al tema.

A la hora de realizar la investigación con el G2 se tiene en cuenta que interesa más conocer sus habilidades socioemocionales y su percepción del entorno familiar, por lo que las preguntas de este cuestionario van encaminadas a esto, siendo las relaciones intrafamiliares, la percepción familiar y las habilidades sociales y emocionales las variables de estudio.

El cuestionario del G2 (Anexo III) consta de tres partes: identificación (igual que la del G1), habilidades socioemocionales y relaciones intrafamiliares y entorno familiar.

El apartado de habilidades socioemocionales (HSE) se ha realizado mediante una batería de situaciones mixta de las herramientas validadas en varios de los artículos consultados. En este apartado se presentan un total de 42 situaciones a las que el niño debe decir si lo hace “muy pocas veces”, “algunas veces”, “Bastantes veces” o “muchas veces”.

Estas 42 situaciones están divididas en 5 grupos tal forma que las pertenecientes al grupo 1 son HSE primarias, las del segundo grupo son HSE avanzadas, las del tercer grupo son HSE sentimentales, las del cuarto grupo son HSE alternativas a la agresión y las del quinto grupo son HSE para afrontar el estrés. Se han agrupado así por el mero hecho de que, por un lado, se pretende conocer las habilidades socioemocionales de los niños (grupos del 1 al 3) y de especial manera aquellas que le ayudan a evitar conductas agresivas (grupos 4 y 5).

En el segundo apartado, para el que se ha aplicado la versión breve del cuestionario validado por Rivera Heredia y Andrade Palos (2010), se proponen 26 situaciones familiares divididas en dos grupos. Con el primer grupo se pretende analizar el tipo de familia pudiendo ser funcional, moderadamente funcional, disfuncional o severamente disfuncional, atendiendo a la clasificación de Olson, Russell y Sprenkle (citados en Delgado V. y Ricapa Z., 2010). La relación pregunta-variable que mide es la siguiente: cohesión (1 y 8), armonía (2 y 13), comunicación (5 y 11), permeabilidad (7 y 12), afectividad (4 y 14), roles (3 y 9) y adaptabilidad (6 y 10).

Por otra parte, con el segundo conjunto se pretende conocer la percepción que tiene el niño del entorno familiar. Para ello se formulan las preguntas atendiendo a tres grupos: Unión y apoyo, expresión y dificultades, y cuya relación variable de estudio-pregunta es la siguiente: unión y apoyo (1, 4, 7, 10), expresión (2, 5, 8, 11) y dificultades (3, 6, 9, 12).

La idea de elaborar los instrumentos partiendo de herramientas ya estructuradas radica en la fiabilidad de estas. Las herramientas empleadas por los autores consultados tienen demostrada su validez, por lo que al emplear adaptaciones de estas se está consiguiendo una nueva herramienta cuya validez queda exenta de dudas, dando lugar a la obtención de datos verosímiles y fiables.

#### **4.6. Procedimiento**

Para realizar los cuestionarios se citó tanto a los padres como a los niños en el salón de actos de la “casa de la cultura” del ayuntamiento de la localidad de Castilleja de Guzmán, Sevilla. Una vez recogidas las autorizaciones (Anexo IV) firmadas por los padres para poder aplicar la prueba a sus hijos se procedió a dividir el conjunto en los respectivos grupos y conducir al G2, por ser más pequeño, a otra sala. Se separaron los grupos para evitar que los niños se sintiesen coartados ante la presencia de sus padres en las respuestas.

Una vez situado cada grupo en su aula se procedió a explicar a cada uno su cuestionario.

Al G1 se le indicó que tras cada grupo de situaciones referente a un estilo educativo debían rellenar el apartado “puntuación” con la puntuación obtenida y “puntuación total” dividiendo la puntuación obtenida entre el número de ítems de dicho grupo. Para evitar posibles errores matemáticos se facilitaron varias calculadoras. El transcurso del desarrollo de la actividad de este grupo se realizó bajo la supervisión de un profesor de educación primaria de otro centro, al que los padres no conocían, para evitar el sentimiento de coacción en estos.

Al G2 también se les facilitaron calculadoras para cumplimentar los apartados de puntuación y puntuación total, sin embargo, al tratarse de niños y bajo la sospecha de que cometiesen más errores, se contó con la colaboración de dos profesoras de educación primaria de centros ajenos al pueblo -evitando así que los niños se sintieran coartados- para supervisar el desarrollo de la actividad y ayudar a todos los niños que lo solicitasen, siempre sin intervenir ni dar cabida a influencias sobre las respuestas.

Una vez realizadas las pruebas, para las que se necesitaron un total de 40 minutos para el G1 y 70 para el G2, los profesores colaboradores depositaron los cuestionarios en sobres, uno para cada grupo, y, una vez cerrados en presencia de los participantes, fueron entregados para su análisis.

El investigador solo entró en las salas para la explicación de la actividad, primero con el G2, ya que iban a necesitar más tiempo, y luego con el G1. Tras esto, se quedó en los pasillos por si se le requería para algo. El funcionamiento se planteó así debido a que el investigador si conoce a los niños y a varias familias, y su presencia podría causar distorsión de la realidad en las respuestas. En todo momento se buscó ofrecer el máximo anonimato para que los participantes respondiesen cómoda y sinceramente, sin presiones de ningún tipo.

## **4.7. Herramientas de análisis de datos**

Para el análisis de datos se cuenta con varias herramientas abstraídas de la literatura consultada para la elaboración de los cuestionarios. Dependiendo de la encuesta y del apartado se utilizará uno u otro.

### **4.7.1. Herramientas de análisis para el cuestionario del G1**

El primer apartado es descriptivo de la estructuración familiar, una recopilación de datos con los que después se realizará un análisis de frecuencias.

Para el segundo apartado se utiliza la siguiente fórmula aritmética: Puntuación obtenida/número de ítems,  $(PO/N^{\circ}I)$ , con lo que se obtiene la puntuación media obtenida en cada estilo.

Al final del cuestionario se facilita un apartado en el que los participantes deben anotar los resultados, colocando el de mayor puntuación en primer lugar. Posteriormente se hace una media con las puntuaciones aportados por el padre y la madre de una familia y se divide entre dos, de esta forma se obtiene el estilo educativo mas aplicado en conjunto.

### **4.7.2. Herramientas de análisis para el cuestionario del G2**

El análisis de los datos obtenidos en este grupo es un poco más complejo. Cada grupo de ítems del primer apartado cuenta con una puntuación obtenida de sumar la valoración de cada situación. Esta puntuación recibe el nombre de Puntuación Directa Obtenida (PDO). Por otra parte, se cuenta con la Puntuación Directa Máxima (PDM) y se busca la Puntuación Directa Ponderada (PDP). La PDP se obtiene al dividir la PDO entre la PDM y multiplicar el resultado por 100. Se ha realizado esta operación tanto por grupo en un primer lugar -para conocer qué HSE tiene más desarrolladas y cuales menos- como en su conjunto, para conseguir una valoración general de dichas habilidades.

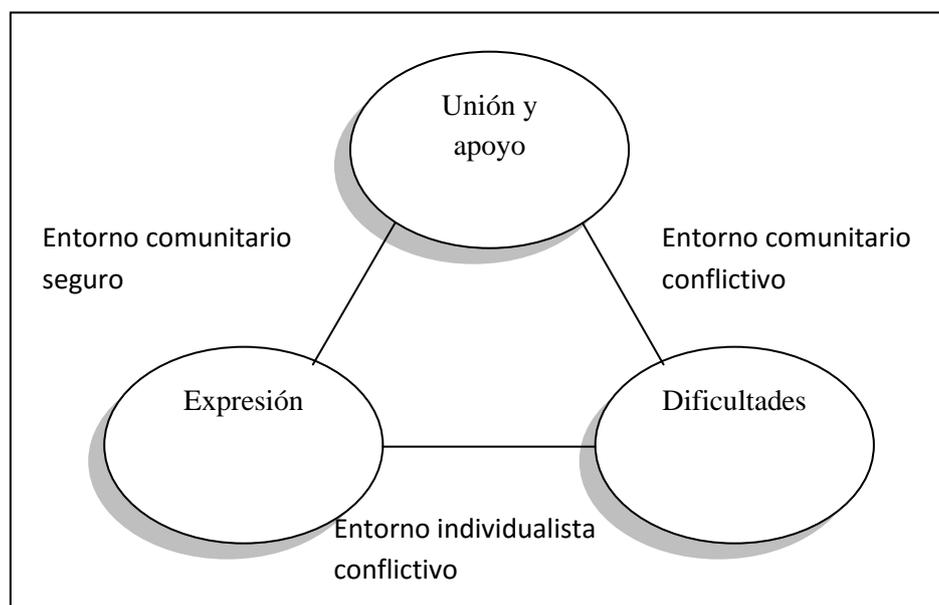
Para el segundo apartado del cuestionario se han empleado dos herramientas diferentes, una para cada grupo de ítems.

Para el grupo 1 se ha establecido el siguiente baremo:

- De 70 a 57 puntos: Familia funcional.
- De 56 a 43 puntos: Familia moderadamente funcional.
- De 42 a 28 puntos: Familia disfuncional.
- De 27 a 14 puntos: Familia severamente disfuncional

Para los ítems pertenecientes al grupo 2 se ha pretendido saber cuál de las tres dimensiones (unión y apoyo, expresión y dificultades) percibe el niño con más fuerza, por lo que se ha establecido la siguiente relación: suma de la puntuación de los ítems de unión y apoyo (1, 4, 7, 10) dividido entre cuatro, suma de la puntuación de los ítems de expresión (2, 5, 8, 11) dividido entre cuatro y suma de la

puntuación de los ítems de dificultades (3, 6, 9, 12) dividido entre cuatro. Una vez obtenida dicha puntuación se realiza una comparativa con el esquema de la Figura 1.



**Figura 1.** . Esquema base de la relación de las dimensiones del entorno

Si el niño percibe mayormente unión y apoyo y expresión, se engloba en el entorno comunitario seguro; si percibe mayor expresión y dificultad se engloba en el entorno individualista conflictivo; por último, si percibe mayor dificultad y unión y apoyo, se engloba en el entorno comunitario conflictivo.

## 4.8. Resultados y análisis de datos

### 4.8.1. Exposición de datos.

Para la exposición de los datos recopilados se toma como punto de partida la estructura familiar.

El 9,09% del muestreo de padres pertenecen a la categoría de familia conyugal (en adelante FC), así como el 25% de los niños. Otro 9,09% de los padres pertenecen a la categoría de pareja de hecho (en adelante PH), así como el 12,5% de los niños. Un 27,27% de los padres pertenece a la clase de familia monoparental, grupo que se divide en: 9,09% divorcios con buenas relaciones (en adelante FMDB) -al que pertenece un 25% de los niños-, 9,09% divorcios con relaciones conflictivas (en adelante FMDC) -al que pertenece un 12,5% de los niños-, 4,5% viudos (en adelante FMV) -al que pertenecen el 8.75% de los niños- y 4,5% solteras (en adelante FMS) -al que pertenece un 6,25% de los niños. Por último, un 9,09% de familias reconstruidas (en adelante FR), al que pertenece un 10% de los niños. Todo esto queda recogido en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Relación entre la estructura familiar y los integrantes

Estructura familiar	Padres (G1)			Niños (G2)	
	%	Parejas	Personas	%	Personas
Familia conyugal (FC)	18,18	10	20	25	20
Pareja de hecho (PH)	18,18	10	20	12,5	10
Familia monoparental por divorcio con buenas relaciones (FMDB)	18,18	10	20	25	20
Familia monoparental por divorcio con relaciones conflictivas (FMDC)	18,18	10	20	12,5	10
Familia monoparental por viudedad (FMV)	4,5	-	5	8,75	7
Familia monoparental por soltería (FMS)	4,5	-	5	6,25	5
Familia reconstruida (FR)	18,18	10	20	10	8
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>110</b>	<b>100</b>	<b>80</b>

Posteriormente se ha establecido la relación estructura familiar-estilo parental, de tal manera que de las 10 parejas de FC, el 70% emplea el estilo democrático (en adelante D), un 20% el permisivo indulgente (en adelante PI) y un 10% el autoritario (en adelante A). De las 10 parejas de PH, un 40% emplean el estilo D, mientras que un 30% utilizan el PI y el 30% restante emplean el permisivo negligente (en adelante PN). De las 10 parejas de FMDB, el 60% utilizan un estilo PI y el 40% restante el D. En cuanto al grupo FMDC, el 50% emplea el A, el 20% el PI y el 30% restante el PN. El 60% de las MV emplea el estilo A, mientras que el 40% restante usa el PN. Del MS, un 80% utiliza el estilo PI, y un 20% el PN. De las 10 parejas de FR, el 70% usan el PI, un 20% el PN y un 10% el D.

Aprovechando los datos ya expuestos se puede establecer la relación estructura familiar-estilo parental-nº de niños (la cual será utilizada posteriormente para conocer la relación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales, los estilos parentales y la estructura familiar).

Transcribiendo los datos recopilados se puede afirmar que el 70% de los niños del grupo FC se desarrollan con un estilo parental D, un 20% con un estilo PI y un 10% con el A. Por otra parte, un 40% de los niños perteneciente a las PH se desarrollan bajo un estilo D, mientras que un 30% lo hace bajo un estilo PI y el otro 30% bajo un estilo PN. El 60% de los niños pertenecientes a las FMDB se crían en un entorno PI y el 40% restante lo hace en uno D., el 60% utilizan un estilo PI y el 40% restante el D. En cuanto al grupo FMDC, el 50% emplea el A, el 20% el PI y el 30% restante el PN. El 60% de las MV emplea el estilo A, mientras que el 40% restante usa el PN. Del MS, un 80% utiliza el estilo PI, y un 20% el PN. De las 10 parejas de FR, el 70% usan el PI, un 20% el PN y un 10% el D.

A modo de recopilación de todos los datos expuestos decir que tan solo un 29,09% de las parejas emplean un estilo democrático en el que se desarrolla, a su vez, un 33,5% de los niños. El estilo más empleado es el permisivo indulgente (39,15%), bajo el que conviven también la mayoría de niños (38,25%). El estilo menos empleado es el autoritario (13,61%), siendo, a su vez, en el que menos niños se crían (14%). Finalmente, el estilo permisivo negligente es utilizado por un

17,24% de las parejas, en este estilo se desenvuelve el 14,25% de los niños (véase Tabla 3).

**Tabla 3.** Relación estructura familiar-estilo parental-nº de integrantes.

Estructura familiar	Padres (G1)		Niños (G2)		Estilo Ed. Parental.
	%	Parejas	%	Personas	
Familia conyugal (FC)	12,73	7	17,5	14	D
	3,64	2	5	4	PI
	-	-	-	-	PN
	1,82	1	2,5	2	A
	18,18	10	25	20	Total
Pareja de hecho (PH)	7,27	4	5	4	D
	5,45	3	3,75	3	PI
	5,45	3	3,75	3	PN
	-	-	-	-	A
	18,18	10	12,5	10	Total
Familia monoparental por divorcio con buenas relaciones (FMDB)	7,27	4	10	8	D
	10,09	6	15	12	PI
	-	-	-	-	PN
	-	-	-	-	A
	18,18	10	25	20	Total
Familia monoparental por divorcio con relaciones conflictivas (FMDC)	-	-	-	-	D
	3,64	2	2,5	2	PI
	5,45	3	3,75	3	PN
	9,09	5	6,25	5	A
	18,18	10	12,5	10	Total
Familia monoparental por viudedad (FMV)	-	-	-	-	D
	-	-	-	-	PI
	1,8	2	3,5	2,8 (3)*	PN
	2,7	3	5,25	4,2 (4)	A
	4,5	5 (Personas)	8,75	7	Total
Familia monoparental por soltería (FMS)	-	-	-	-	D
	3,6	4	5	4	PI
	0,9	1	1,25	1	PN
	-	-	-	-	A
	4,5	5 (Personas)	6,25	5	Total
Familia reconstruida (FR)	1,82	1	1	0,8 (1)	D
	12,73	7	7	5,6 (5)	PI
	3,64	2	2	1,6 (2)	PN
	-	-	-	-	A
	18,18	10	10	8	Total
TOTAL	29,09	16	33,5	26,8 (27)	D
	39,15	24	38,25	30,6 (31)	PI
	17,24	11	14,25	11,4 (11)	PN
	13,61	9	14	11,2 (11)	A
	100	60	100	80	Total

\*Se ha realizado un redondeo

A=autoritario; PN=permissivo negligente; PI=permissivo indulgente; D=democrático.

En lo referente a los percepción familiar se han obtenido los siguientes datos: el 40% de los niños perciben su familia como un Entorno Comunitario Seguro (ECS), otorgando una media de 4,69/10 puntos a la dimensión de Unión y Apoyo (UA), 3,44/10 a la dimensión de Expresión (EX) y 1,88/10 a la de Dificultades (DI). Un 32,5% de los niños perciben su familia como un Entorno Comunitario Conflictivo (ECC), otorgando una puntuación media de 4,49/10 a UA, 3,57/10 a EX y 2,14/10 a DI. El 27,5% restante otorga una puntuación media de 0,97/ a UA, 2,43/ a EX y 6,6/10 a DI, lo que indica que perciben su familia como un Entorno Individualista Conflictivo (EIC) (véase Tabla 4).

**Tabla 4.** Relación percepción familiar-nº de niños

<b>Niños (G2)</b>		<b>Entornos</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Puntuación media</b>	
<b>Personas</b>	<b>%</b>			<b>Sobre 10</b>	<b>%</b>
32	40	Entorno Comunitario Seguro (ECS)	UA	4,69	46,9
			EX	3,44	34,4
			DI	1,88	18,8
			Total	10	100
26	32,5	Entorno Comunitario Conflictivo (ECC)	UA	4,29	42,9
			EX	3,57	35,7
			DI	2,14	21,4
			Total	10	100
22	27,5	Entorno Individualista Conflictivo (EIC)	UA	0,97	9,7
			EX	2,43	24,3
			DI	6,6	66
			Total	10	100
80	100	Total			

UA=unión y apoyo; EX=expresión; DI= dificultad.

Por otra parte, respecto al tipo de familia un 21,25% de niños la describen como familia severamente disfuncional (SD), un 23,75% como disfuncional (D), un 36,25% como moderadamente funcional (MF) y el 16,25% restante como funcional (F).(véase Tabla 5).

**Tabla 5.** Relación tipo de familia-nº de niños.

<b>Niños (G2)</b>		<b>Puntuación Media</b>	<b>Tipo de familia</b>
<b>Personas</b>	<b>%</b>		
17	21,25	24	Severamente Disfuncional (SD)
19	23,75	31	Disfuncional (D)
31	38,75	47	Moderadamente Funcional (MF)
13	16,25	63	Funcional (F)
80	100	Total	

En cuanto a las habilidades sociales y emocionales de los niños, en primer lugar se exponen los datos globales, tanto de cada grupo como del cómputo total. Para

ello se han sumado las PDO obtenidas por cada participante y se ha dividido el total entre 80, dando lugar a la PDO media (PDO-m). Para hallar la PDP media (PDP-m) se ha dividido la PDO-m entre la PDM y multiplicado por 100,

**Tabla 6.** Media de las habilidades socioemocionales adquiridas por los niños.

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V	TOTAL
<b>PDO-m</b>	22	16	17	20	27	102
<b>PDM</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>28</b>	<b>36</b>	<b>48</b>	<b>168</b>
<b>PDP-m (%)</b>	68,79	68,37	62	56,17	56,24	60,71

Grupo I: HSE primarias; Grupo II: HSE avanzadas; Grupo III: HSE sentimentales; Grupo IV: HSE alternativas a la violencia; Grupo V: HSE para afrontar el estrés.

En términos generales, los niños tienen más interiorizadas las HSE primarias (68,79%), las avanzadas (68,37%) y las sentimentales (62%) que las de alternativa a la violencia (56,17%) y afrontamiento del estrés (56,24%). Así mismo, la media del desarrollo de habilidades socioemocionales de los niños que han intervenido en la investigación se sitúa en un 60,71%. (Tabla 6).

Sobre la relación estructura familiar-habilidades socioemocionales se han recopilado los siguientes datos: tal y como refleja la Tabla 7, los niños pertenecientes a la FC presentan un desarrollo en las habilidades socioemocionales del 82,9%, siendo el grupo que mejor las ha adquirido. En contra posición, los niños pertenecientes a las FMDC son los que peor las han adquirido (48,54%), teniendo un déficit considerable en los grupos III (46,5%), IV (39,2%) y V (36,7%). En segundo lugar se encuentran los niños de FMDB con un 73,68%, seguidos por los criados en PH (66,2%). Los niños pertenecientes a FMV, FMS y FR tienen un desarrollo muy equilibrado, del 55,4%, 55,04% y 57,22% respectivamente.

**Tabla 7.** Relación estructura familiar-habilidades socioemocionales de los niños.

Estructura Familiar	Niños (G2)		HSE					% Total
	%	Personas	% por Grupo					
			I	II	III	IV	V	
FC	25	20	89,4	87,6	79,2	81,6	76,7	82,9
PH	12,5	10	67,2	68,5	65,3	67,9	62,1	66,2
FMDB	25	20	72,4	71,6	86,2	69,3	68,9	73,68
FMDC	12,5	10	62,8	57,5	46,5	39,2	36,7	48,54
FMV	8,75	7	67,5	62,8	57,6	43,2	51,9	55,4
FMS	6,25	5	65,8	72,1	53,4	46,7	37,2	55,04
FR	10	8	68,4	73,2	45,2	47,6	51,7	57,22
TOTAL	100	80						

En rojo aquel cuya puntuación presenta gran déficit.

En cuanto a la relación percepción del entorno familiar-habilidades socioemocionales, los datos muestran que los niños pertenecientes a un EIC tienen una adquisición del 48,54% de las habilidades socioemocionales, presentando cierta

deficiencia en los grupos IV (37,9%) y V (42,1%). Por otra parte, los niños que se desenvuelven en un ECS presentan una adquisición de las habilidades sociales y emocionales del 82,26%. Los niños que se desarrollan en un ECC están más cerca de los primeros, presentando un desarrollo del 59,34%. (véase Tabla 8).

**Tabla 8.** Relación percepción entorno familiar-habilidades socioemocionales.

Niños (G2)		Entornos	HSE					% Total
Personas	%		% por Grupos					
			I	II	III	IV	V	
32	40	ECS	82,5	87,2	78,3	79,2	84,1	82,26
26	32,5	ECC	69,2	65,7	52,1	53,4	56,3	59,34
22	27,5	EIC	58,2	51,4	53,1	37,9	42,1	48,54
80	100	Total						

En rojo aquel cuya puntuación presenta gran déficit.

Por otra parte, en lo referente a la relación entre estilo educativo parental y el desarrollo de habilidades sociales, los datos exponen que los niños que se crían bajo un estilo autoritario (A) adquieren las HSE en un 47,4%, lo que indica un claro déficit, tal y como se refleja en los grupos III (45,4%), IV (39,1%) y V (42,7%). Muy cercanos a estos están aquellos que se desarrollan bajo un estilo PN, los cuales presentan un desarrollo del 51,4%, presentando déficit en los grupos IV (42,1%) y V (35,9%). Los niños que se desenvuelven en un estilo PI desarrollan las HSE en un 66,4%, mientras que lo hacen bajo un estilo D las adquieren en un 83,7%. (véase Tabla 9).

**Tabla 9.** Relación estilo educativo parental-habilidades socioemocionales.

Niños (G2)		Estilo Educativo Parental	HSE					% Total
%	Personas		% por Grupos					
			I	II	III	IV	V	
33,5	26,8 (27)	D	82,5	86,1	78,3	87,2	84,4	83,7
38,25	30,6 (31)	PI	68,9	72,6	67,3	59,2	64,1	66,4
14,25	11,4 (11)	PN	63,4	59,1	56,6	42,1	35,9	51,4
14	11,2 (11)	A	56,2	53,8	45,4	39,1	42,7	47,4
100	80	Total						

A=autoritario; PN=permisivo negligente; PI=permisivo indulgente; D=democrático.

En rojo aquel cuya puntuación presenta gran déficit.

Por último, los datos recopilados sobre la relación entre el tipo de familia y las habilidades socioemocionales indican que los niños pertenecientes a familias SD presentan un déficit en las HSE (47,98%), sobre todo en las del grupo IV (37,1%) y las del grupo V (41,3%). Los niños cuyas familias se catalogan como D se encuentran en la línea del déficit de HSE (50,84%), presentando también decadencias en los grupos IV (39,8%) y V (43,1%). Por su parte, los niños que se desarrollan en familias de tipo F presentan una adquisición del 80,72% de las HSE, mientras que aquellos pertenecientes a familias del tipo MF presentan un desarrollo del 62,8%. (véase Tabla 10).

**Tabla 10.** Relación tipo de familia-habilidades socioemocionales.

Niños (G2)		Tipo de familia	HSE					% Total
Personas	%		% por Grupo					
			I	II	III	IV	V	
17	21,25	Severamente Disfuncional (SD)	57,2	51,1	53,2	37,1	41,3	47,98
19	23,75	Disfuncional (D)	57,2	61,3	52,8	39,8	43,1	50,84
31	38,75	Moderadamente Funcional (MF)	67,9	65,3	68,7	57,9	54,2	62,8
13	16,25	Funcional (F)	81,5	83,7	76,9	82,7	78,8	80,72
80	100	Total						

En rojo aquel cuya puntuación presenta gran déficit.

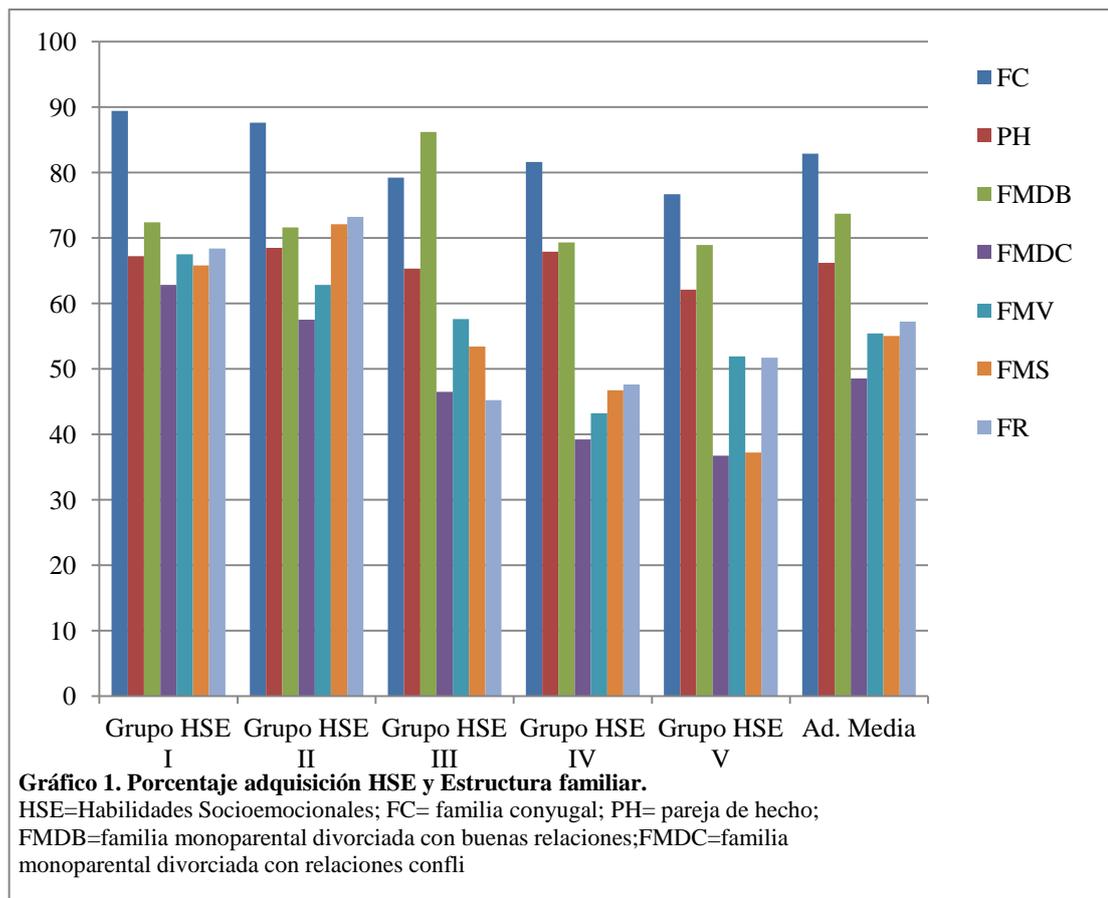
#### 4.8.2. Resultados

En primer lugar decir que, tal y como indica la Tabla 6, las HSE de los grupos 1 y 2 (68,79% y 68,37% respectivamente) son las que mejor desarrollo muestra el computo global de los niños, no así los grupos 4 y 5 que, aunque en general están por encima de la media (56,17% el grupo 4 y 56,24% el grupo 5), presentan graves deficiencias según la estructura familiar de la que son miembros los niños. La media del desarrollo de HSE general se encuentra en el 60,7%.

El hecho de que las habilidades socioemocionales sentimentales, alternativas a la agresión y para afrontar el estrés estén tan mermadas en algunos grupos, puede dar lugar al desarrollo de conductas violentas: no saber expresar el enfado correctamente puede causar un puñetazo a una puerta; no saber decir que no puede provocar un insulto; o no saber afrontar el estrés puede causar una pelea.

Como se puede observar en el gráfico 1, el nivel de adquisición de las habilidades socioemocionales de los niños que pertenecen a una familia de estructuración conyugal o nuclear familiar (FC) es bastante elevado con respecto al resto de grupos, tanto en cada grupo de HSE como en la media total.

Por contra posición, el nivel de desarrollo de las HSE de los niños miembros de familias con una estructuración monoparental por divorcio con relaciones intrafamiliares conflictivas es el más bajo, no supera el 48,54% de la media. Con respecto a esto hay que destacar que también es el grupo con peor desarrollo en las habilidades socioemocionales sentimentales (46,5%), las HSE alternativas a la agresión (39,2%) y HSE para afrontar el estrés (36,7%).



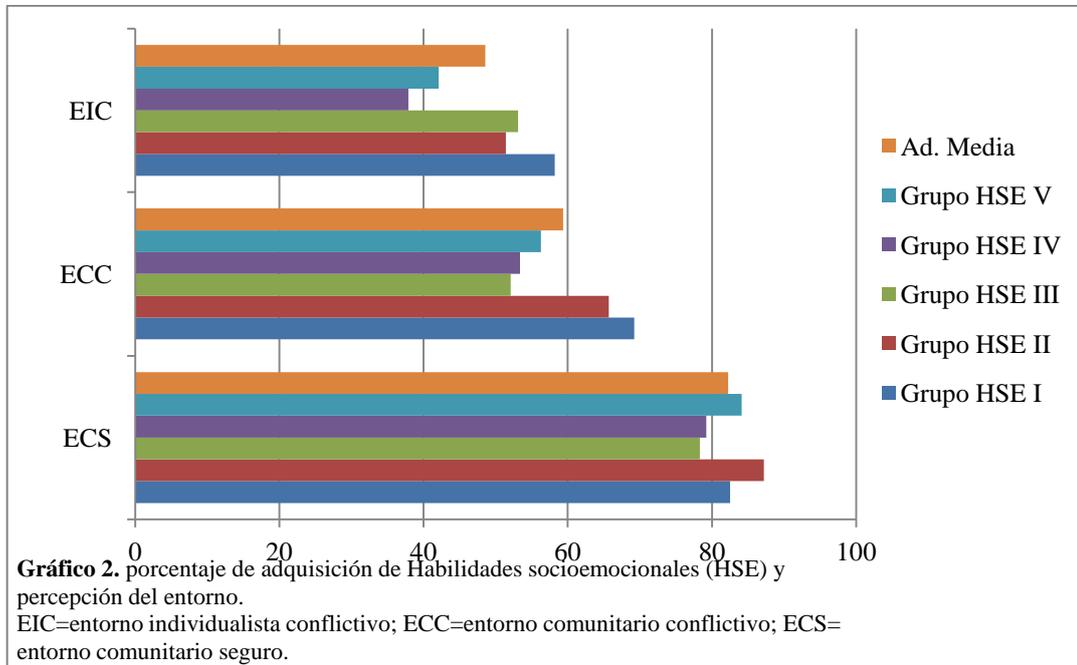
Respecto al grupo de niños procedentes de familias monoparentales solteras es preciso destacar que, aunque el nivel de la media está en el 55,04%, los niveles de los grupos 4 y 5 son bastante bajos (46,7% y 37,2% respectivamente), casi como los del grupo de FMDC.

Por otra parte, el nivel de adquisición de las HSE de niños miembros de familias reconstruidas o mixtas es del 57,22%. No obstante, aunque el nivel está por encima de la media, hay que señalar que las habilidades de los grupos 3 y 4 presentan cierto déficit (45,2% y 47,6% respectivamente). El grupo perteneciente a una estructuración familiar monoparental por viudedad presenta una adquisición media de las HSE del 55,4%, del cual solo cabe destacar el déficit en el grupo 4, con un 43,2% sobre la media.

En cuanto a los niños pertenecientes a las familias de parejas de hecho cabe decir que su desarrollo de las HSE es positivo, alcanzando de media un 66,2%. Así mismo, los niños procedentes de familias monoparentales por divorcio con buenas relaciones muestran un nivel de adquisición de las HSE del 73,68%, lo que sitúa a esta estructura familiar como segunda, justo después de la familia conyugal.

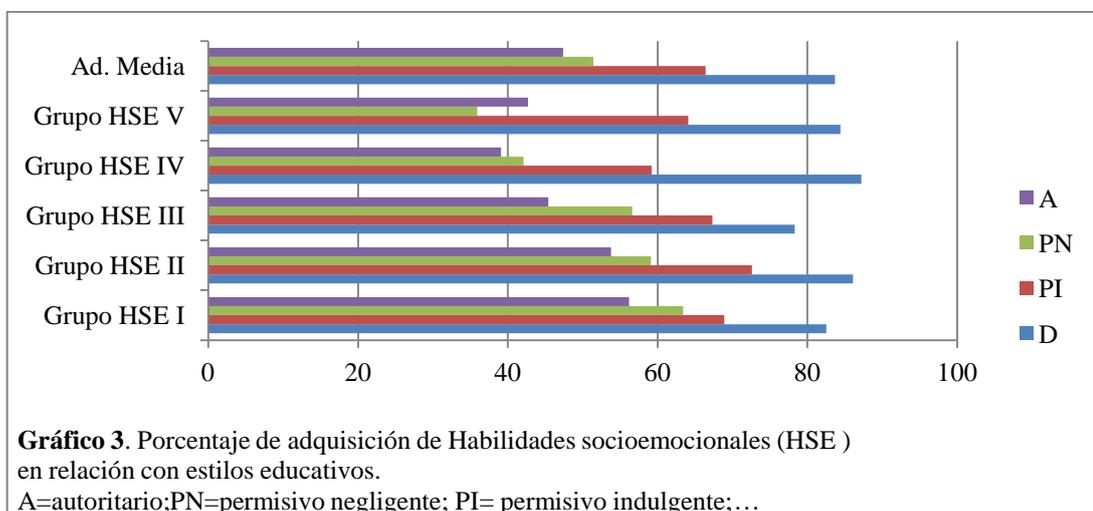
Por otra parte, en cuanto al nivel de adquisición de las HSE atendiendo a la percepción de los niños sobre el entorno familiar es preciso señalar que, como se aprecia en la gráfica 2, aquellos que perciben su entorno como comunitario seguro presentan un nivel de adquisición de las HSE del 82,26%. Así mismo, los niños que perciben el entorno familiar como comunitario y conflictivo presentan una media de desarrollo del 59,34%.

En lo referente a los niños que perciben el entorno familiar como individualista y conflictivo presentan un déficit de desarrollo tanto en el grupo 4 (37,9%) como en el 5 (42,1%). La media de adquisición de los niños de este grupo se sitúa en el 48,54%.

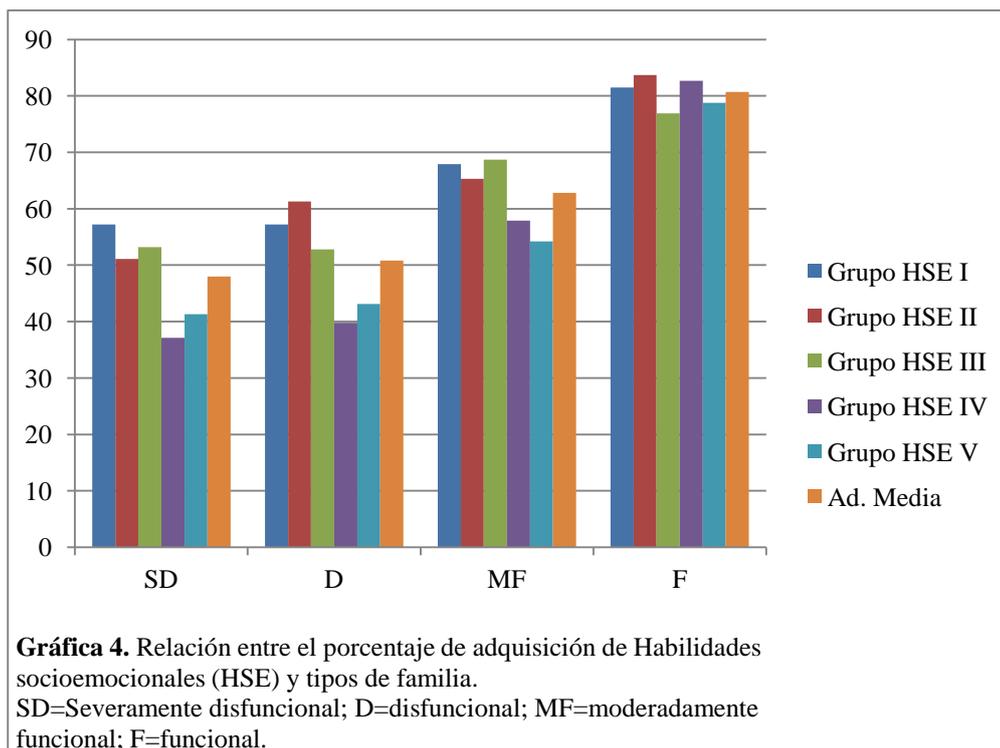


Atendiendo a los estilos educativos cabe señalar, como se observa en el gráfico 3 que los niños cuyos padres emplean el democrático presentan un 83,7% de desarrollo de las HSE, mientras que los pertenecientes a familias de estilo autoritario muestran una adquisición del 47,4%, manifestando un déficit en las HSE de los grupos 3 (45,4%), 4 (39,1%) y 5 (42,7%).

Los niños del estilo PN exponen un déficit en los grupos 3 y 4, cuyo porcentaje de adquisición es de 42,1 y 35,9 respectivamente, situando la media de adquisición de las HSE en un 51,4%. Por el contrario posición, los niños de familias permisivas indulgentes presentan un grado de desarrollo del 66,4%.



Por último, en cuanto a los tipos de familia, aquellos que pertenecen a una familia severamente disfuncional presentan una carencia en los grupos 4 y 5, siendo estos de un 37,1% y 41,3% de adquisición de las HSE respectivamente, lo que provoca que la media global de este grupo sea de 47,98%. En esta línea se encuentran también las familias disfuncionales las cuales presentan un desarrollo de las HSE al límite (50,84%) y, al igual que el grupo SD, presenta déficit en los grupos 4 (39,8%) y 5 (43,1%). El tipo funcional, por su parte, es el que facilita una adquisición más positiva de las HSE (80,72%), seguido del tipo moderado funcional con una media de 62,8% (véase Gráfico 4).



## 4.9. Discusión

### 4.9.1. Comprobación de las hipótesis

Teniendo en cuenta los datos obtenidos y el análisis de estos y atendiendo a la bibliografía consultada, se puede decir que:

En relación con las hipótesis del objetivo específico 1 y contrastando los resultados con los obtenidos por Aguado Iribarren (2010) en sus investigaciones se comprueba que “*el modelo de familia nuclear funcional permite una mejor adquisición de habilidades sociales y emocionales*” y “*el modelo de familia monoparental con relaciones conflictivas propicia el desarrollo de conductas violentas*”. Sin embargo, Aguado puntualiza que no influye tanto la estructura familiar en sí como la calidad de vida familiar en lo referente al bienestar psicológico y del desarrollo de los niños. Esta calidad de vida está determinada en parte por las relaciones intrafamiliares, de ahí que los niños pertenecientes a

familias monoparentales divorciadas presenten una diferencia tan significativa según las relaciones intrafamiliares sean buenas o conflictivas.

Tal y como se observa en la gráfica 1, el estilo FC presenta una mayor adquisición de las habilidades socioemocionales -tanto en cada grupo como en general- que el resto de grupos, a excepción de las HSE sentimentales, en el que destaca el estilo FMDB. Por su parte, el FMDC presenta un claro déficit en las HSE, tanto en cada grupo como en la media total, sobre todo en los grupos relacionados con los sentimientos, la agresión y el estrés.

En cuanto a las hipótesis del objetivo específico 2 las conclusiones aportadas por Aguado Iribarren (2010); Hernando et al. (2012), Rodríguez y González (2010) coinciden con los resultados obtenidos en esta investigación. Rodríguez y González afirman que una familia con problemas de violencia presenta una educación de baja calidad lo que promueve que la interacción de los hijos con los iguales sea violentas y problemáticas. Aunque no sitúan la convivencia escolar como principal factor influyente, si consideran que el proceso causal de la violencia escolar comience por problemas intrafamiliares. Es por ello que se comprueba que *“la percepción de la familia como un entrono comunitario seguro por los niños les permite un desarrollo positivo de las habilidades socioemocionales”*, mientras que *“la percepción por parte de los niños de la familia como un entorno individualista conflictivo propicia el desarrollo de conductas violentas”*.

Atendiendo a la gráfica 2, los niños que perciben el entorno familiar como comunitario y seguro presentan una mayor adquisición de las habilidades socioemocionales en cada grupo y en general, sin embargo, los que perciben el entorno familiar como individualista y conflictivo muestran un déficit importante en el desarrollo de las HSE.

Sobre las hipótesis del objetivo específico 3 se puede decir que los datos obtenidos coinciden con las conclusiones expuestas por Comino Velázquez y Raya Trenas (2014); Franco Nerín, Pérez Nieto y Dios Pérez (2014); Fuentes et al. (2015); Jiménez Barbero et al. (2016); y Ramírez Lucas et al. (2015) en sus respectivas investigaciones, por lo que se comprueba que *“aquellas familias cuyo estilo parental sea autoritario favorecen el desarrollo de conductas violentas”* y *“el estilo democrático facilita un mejor desarrollo de las habilidades sociales”*.

Como se puede observar en la gráfica 3, el estilo autoritario presenta un déficit bastante considerable con respecto al resto de estilos en la adquisición de las HSE, a excepción del grupo de habilidades socioemocionales para afrontar el estrés, que son los niños de estilo PN los que presentan mayor déficit. Por el contrario, los niños encuestados pertenecientes a familias democráticas presentan el mayor porcentaje de adquisición de las HSE, tanto en cada grupo como en el conjunto de estos.

Por último, en relación a las hipótesis del objetivo específico 4 Hernando et al. (2012); y Rodríguez y González (2010) coinciden en afirmar que tanto un nivel excesivo como uno inexistente de control son perjudiciales para el desarrollo de los niños, por lo que es preciso establecer unos límites. Heráldo et al. puntualizan que el control debe variar según se trate de un control conductual o psicológico, ya que

el control conductual facilita la adquisición de las habilidades socioemocionales relacionada con los hábitos, mientras que uno psicológico intrusivo y manipulador, que suele utilizar el sentimiento de culpa y la retirada de afecto, causa un efecto negativo. Por ello se comprueba que *“las familias balanceadas propician el desarrollo positivo de las habilidades socioemocionales”*, mientras que *“las familias extremas facilitan el desarrollo de conductas violentas”*.

#### **4.9.2. Constatación de los objetivos**

Tal y como se ha señalado anteriormente, el principal objetivo de estudio de este trabajo era conocer la influencia de la familia en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños y niñas y elaborar un plan de intervención donde la familia adopta un papel preventivo sobre la aparición de conductas violentas.

Seguidamente se plantearon cuatro objetivos específicos que han sido trabajados a lo largo de la investigación, estos objetivos eran:

1. Indagar sobre la repercusión que tiene la estructuración familia en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños
2. Comprender la influencia que tiene la percepción de los niños sobre del entorno familiar sobre la adquisición de las habilidades sociales y emocionales.
3. Conocer la posible correlación entre el estilo parental con el desarrollo de conductas violentas por parte de los niños.
4. Establecer una relación entre los tipos de familia y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.

Teniendo en cuenta el análisis y las conclusiones de las hipótesis se puede decir, sobre el objetivo 1, que se ha analizado la repercusión de la estructura familiar sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, llegando a la conclusión de que no es tanta su influencia como se esperaba, más bien, este desarrollo depende de la calidad de vida familiar en mayor medida que en la estructuración de la misma.

En cuanto al objetivo 2 cabe destacar que la percepción por parte del niño del entorno familiar ejerce una gran influencia en la adquisición positiva de las habilidades sociales y emocionales, tanto es así que aquellos niños que perciben el entorno familiar como individualista y conflictivo presentan un gran déficit en su desarrollo socioemocional.

En lo referente al objetivo 3 se puede observar que la influencia del estilo educativo parental es evidente en cuanto a la adquisición de habilidades sociales y emocionales se refiere. Si es cierto que un estilo autoritario propicia en mayor medida el desarrollo de conductas violentas que uno democrático, sin embargo, no es determinante, es decir, el hecho de que los padres empleen este modelo educativo no conlleva “per se” que el hijo desarrolle unas conductas violentas.

Por último, sobre el objetivo 4 se puede señalar que existe una relación entre los tipos de familia y el desarrollo socioemocional de los niños, sin embargo, al igual que ocurre con los otros objetivos, no es determinante.

Teniendo todo esto en cuenta cabe indicar que las variables de los objetivos (estructura familiar, percepción del entorno familiar por parte del niño, estilos educativos parentales y tipos de familia) por sí solas no determinan el desarrollo de las habilidades socioemocionales, incluso hay algunas que lo hacen indirectamente o en menor medida, como es el caso de la estructura familiar. Es el conjunto de todas ellas el que conforma la calidad de vida familiar, y esta, tal y como señala Aguado Iribarren (2010), si ejerce una gran influencia en el desarrollo psicosocial y emocional de los niños.

#### **4.10. Conclusiones**

El desarrollo positivo de habilidades socioemocionales en la infancia es imprescindible para evitar la adquisición de conductas violentas posteriormente, y dado que estas se desarrollan en primera instancia y en gran medida en la vida familiar es imprescindible utilizar esta institución como herramienta preventiva de dichas conductas.

Aprender a escuchar, ser serviciales, defender tu posición sin faltar al respeto ni agredir, saber expresar las emociones y los sentimientos, aprender a comprender a los demás y evitar juicios dañinos son, entre otras muchas habilidades socioemocionales, herramientas que ayudarán a los niños a desarrollar una personalidad fuerte y asertiva, que a su vez propiciará una autoestima positiva, lo que facilita la relación con los demás y con el medio ambiente.

Así mismo, el hecho de desarrollar satisfactoriamente estas habilidades tiene gran repercusión en lo académico, tal y como señalan Carrasco Ortiz y González (2006); González Martí et al. (2013); Gutiérrez Carmona y Expósito López (2015); Ramírez Lucas et al. (2015); y Rendón Uribe, 2015) entre muchos otros autores. Sin embargo, lo más importante del mundo educativo no son las calificaciones, si no aprender a ser personas.

Una persona se desenvuelve en un entorno dinámico, interactúa con él en una relación “quid pro quo”, es decir, el individuo bebe de la sociedad para desarrollarse y, a la vez, la sociedad se surte del individuo. Para que esto se consiga se hace imprescindible una puesta en práctica positiva de las habilidades socioemocionales de tal manera que la relación funcione correctamente.

Es importante que los maestros adquieran y pongan en práctica las habilidades socioemocionales en todo momento, pero más aún en la escuela, donde son para los niños un ejemplo a seguir equiparable incluso a sus propios padres. En las manos de estos, padres y profesores, está el futuro de los niños y, por ende, de la sociedad. Ambos deben realizar un trabajo en común para que los niños que dependen de ellos adquieran buenos hábitos y eviten las conductas violentas.

Hay que destacar que si la escuela y los maestros son importantes para una adquisición positiva de las habilidades sociales y emocionales por parte de los niños, el papel de la familia es imprescindible. La familia cercana (padre, madre, hermanos) en un primer momento y en todo su conjunto (abuelos, tíos, primos, etc.) después, han de ser para el niño un entorno seguro, armonioso, donde la cohesión, la libre expresión de ideas y emociones, la comunicación y la afectividad fluyan y propicien y permitan el desarrollo del niño de la mejor forma posible, potenciando la adquisición positiva de las habilidades socioemocionales.

Como se ha visto, el concepto de familia es muy amplio, pero tras el desarrollo del trabajo se hace ineludible la necesidad de trabajar en comunión con los padres y familiares de los niños para que estos adquieran las habilidades socioemocionales.

Hay ámbitos de la familia que desde la escuela no se pueden abordar, como es el caso de la estructura familiar, que da la casualidad que no influye tanto como otros que sí se pueden trabajar: la percepción del entorno familiar por parte del niño, el estilo educativo y el tipo de familia. Estos tres ámbitos interconectados entre sí estrechamente son los que más influyen en el desarrollo de los pequeños, y dado que se pueden mejorar trabajando cooperativamente familia-escuela, no se puede hacer otra cosa que trabajarlos.

En el trascurso de la investigación se ha detectado una limitación: si es cierto que la mayoría de los niños tienen bien adquiridas las habilidades socioemocionales básicas, sin embargo, las que ayudan a evitar conductas violentas, expresar los sentimientos y emociones y a afrontar el estrés correctamente presentan un déficit considerable, por lo que es necesario llevar a cabo una intervención educativa en colaboración con las familias y la escuela para subsanar dicha carencia.

En lo referente a las limitaciones encontradas para el desarrollo de la investigación hay que decir que en un primer momento se quiso realizar sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la familia y su influencia en el desarrollo social y emocional de los niños, sin embargo al consultar la bibliografía e investigar, surgió este tema y dado que a priori era preciso conocer cómo influye la familia en el desarrollo de estas habilidades se decidió cambiar la investigación.

Otra reticencia fue el espacio donde realizar la recogida de datos. Se quiso hacer con todos los participantes a la vez por agilizar, y así se hizo, pero costó encontrar un lugar debido a que el centro no disponía de dos salas lo suficientemente grandes como para acoger a todos los participantes.

Una dificultad que impidió realizar el trabajo de manera más completa fue no contar con familias homoparentales, hubiese completado el estudio incluyendo todos los tipos de estructuras familiares y aportando así más conocimientos, sin embargo, al no conocer a nadie de este tipo en la localidad donde se ha llevado a cabo no se pudo hacer.

La limitación más destacable ha sido sin duda la falta de organización. Al tener que realizar el trabajo en el segundo cuatrimestre, con las prácticas, los últimos exámenes de la carrera y demás, se hace indispensable una organización para poder sacar el máximo provecho al tiempo.

Una futura líneas de investigación puede ser la mencionada anteriormente (no se descarta hacerla en un futuro próximo, tal vez como trabajo de fin de máster): el impacto de las nuevas tecnologías en el ámbito familiar y su influencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Podría investigarse sobre si las TICs resultan un impedimento o un potenciador en el desarrollo de las nombradas habilidades. Por otra parte, también podría ser interesante conocer otros aspectos familiares que influyan en este desarrollo. Por último, otro campo que puede ser investigado es el de las familias homoparentales, el hecho de que haya dos padres o dos madres ¿cómo influye en el desarrollo de los pequeños? Sería muy interesante saberlo debido a que es un tipo de familia que empieza a desarrollarse en la sociedad.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: ¿Y TU QUÉ HARÍAS?**

### **5.1. Justificación de la intervención**

Tras la investigación realizada se ha detectado un déficit bastante considerable en relación con el desarrollo de las habilidades sociales, concretamente aquellas empeladas para evitar la agresión, expresar las emociones y saber afrontar el estrés.

Teniendo en cuenta que los pilares básicos para el desarrollo de los niños son la familia y la escuela, se pretende realizar una intervención didáctica en común, donde los padres de los niños trabajen junto con estos y los profesores.

La importancia de la implicación familiar radica en que, tal y como señalan Delgado V. y Ricapa Z. (2010) esta es la principal formadora moral y social del niño, imprimiendo la influencia más duradera en este debido a que sus relaciones están revestidas de un carácter emocional que provoca sentimientos de afecto, aumentando su autoestima. Este es el principal entorno de desarrollo para los niños, donde el diálogo y la interacción en cuestiones éticas y morales llevan a los niños a la autosuficiencia.

La familia es el principal entorno de desarrollo de los niños, y como tal, influye en estos en mayor medida que otros. Desde todos sus ámbitos, la familia favorece la adquisición de hábitos y conductas positivas o negativas, dependiendo del modo de proceder de los padres.

Como se ha visto anteriormente, los ámbitos más influyentes en el proceso de adquisición de habilidades socioemocionales son el estilo educativo parental, el tipo de familia y la percepción del entorno familiar por parte de los niños. Estos tres ámbitos están interconectados entre sí, cada uno influye a los otros y viceversa, por eso es imprescindible trabajarlos. Potenciando un estilo educativo parental positivo se consigue una relación intrafamiliar tal que el niño la percibe como segura, lo que causa un efecto positivo en este y adopte las conductas ejemplares de sus padres, desarrollando las habilidades socioemocionales de forma positiva, evitando conductas violentas.

## **5.2. Objetivos de la intervención**

El principal objetivo de esta intervención es el de potenciar unas relaciones intrafamiliares saludables a través de la puesta en práctica de estilos educativos efectivos que dé lugar a una percepción positiva de los niños sobre el entorno familiar de tal manera que propicie el desarrollo satisfactorio de las habilidades socioemocionales, evitando la adquisición de malos hábitos y conductas violentas.

Para ello se han establecido los siguientes objetivos específicos:

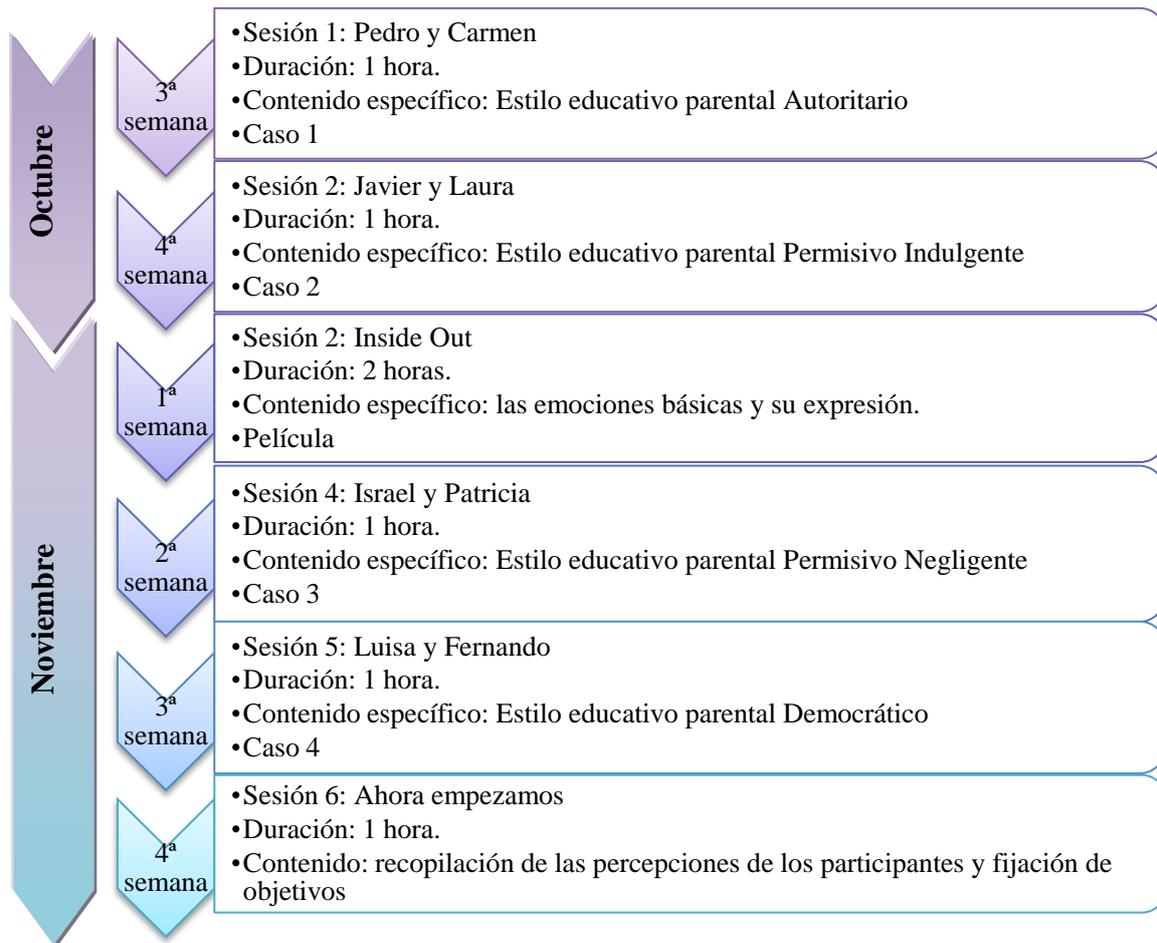
1. Advertir la importancia de la familia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños.
2. Conocer el papel de los padres en el desarrollo de sus hijos, concretamente en el da las relaciones interpersonales.
3. Entender en qué consisten las habilidades socioemocionales.
4. Comprender los distintos estilos educativos parentales, sus rasgos más característicos.
5. Poner en práctica los estilos educativos.
6. Orientar a los padres hacia el estilo democrático en detrimento del autoritario, el permisivo indulgente y el permisivo negligente.
7. Potenciar el trabajo cooperativo.
8. Realizar la elaboración de unas normas de conducta a cumplir por los padres e hijos.

## **5.3. Temporalización**

Se realizarán cinco sesiones de una hora y una de dos horas de trabajo cooperativo con las familias, una por semana (véase Figura 2). En cada una de ellas se trabajará sobre los cuatro modelos educativos parentales de forma específica y, de manera transversal, las habilidades socioemocionales. La intervención se realizará en las dos últimas semanas de octubre y todo el mes de noviembre, de esta manera se puede plantear una primera sesión de evaluación tras el periodo vacacional de diciembre, tiempo donde pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos de manera más continua.

## **5.4. Metodología**

Para llevar a cabo las sesiones (a excepción de la 3 y la 6) se empleará el método de “El Caso”, este consiste en un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático sobre una situación real. En él se plantean situaciones reales a las cuales los participantes deben buscar solución en equipo. (García, 2008). Lo que convierte a este método en una buena herramienta es la importancia que otorga a los participantes, quienes tienen que desempeñar un papel activo; la necesidad de cooperar con los compañeros, lo que pone en juego sus habilidades sociales y capacidad de trabajo en equipo; y que toma el diálogo como la base para construir conocimientos. (Barrio et al., 2011).



**Figura 2.** Cronograma de sesiones.

En esta ocasión, se trata de proponer cuatro casos o situaciones familiares ambientadas en la vida real, sobre los que se hará un análisis comportamental de la forma de reaccionar de los padres y los niños de dichos casos ante la misma situación, (de ahí el título de la intervención). Para ello se procederá de la siguiente manera:

Dos días antes de cada sesión se entregará a cada familia una fotocopia de la situación familiar que se va a trabajar, acompañada de un sencillo cuaderno de prácticas que ayude a organizar las sesiones de grupos y la puesta en común de los equipos de trabajo. Cada familia lo leerá y comentará el caso preparándolo para la sesión en pequeños grupos.

Después de cada sesión, las familias fijaran dos objetivos concretos, relacionados con el caso visto en esa sesión, a trabajar en casa durante esa semana, por ejemplo, “si algo me molesta lo digo con buenos modos”. Estos objetivos quedarán recogidos en el cuaderno de prácticas (Anexo V) y se irán evaluando semanalmente mediante los ítems “nunca”, “alguna vez”, “a menudo”, “casi siempre” y “siempre”. Esta evaluación se hará tanto en familia como individualmente. Los objetivos serán continuos, es decir, los objetivos que se marquen en la sesión 1 serán evaluados en todas las sesiones, no solo en la segunda.

## **5.5. Sesiones Formativas de Familiares en el contexto escolar**

Al inicio de la sesión y tras una breve introducción, las familias (padres y alumno) se distribuirán en grupos de 3 o 4. Estos grupos dispondrán de 20 minutos para debatir sobre la situación trabajada, las conclusiones y propuestas tanto personales como familiares del grupo.

Después se realizará la puesta en común. Cada grupo de familias expondrá sus propuestas, pensamientos, ideas y conclusiones. Esta puesta en común será dirigida por el profesor, quién hará las veces de moderador. Una vez escuchadas y discutidas las conclusiones de cada grupo, el profesor finalizará con un breve resumen de las propuestas y conclusiones a las que se haya llegado. Para esto se contará con 30 minutos.

Finalmente se propondrán unos objetivos relacionados con las conclusiones. Para esto se dispondrá de 10 minutos.

Para la sesión 3, la metodología consiste en realizar un cinefórum con el visionado de la película “Inside out” (del revés).

Para ello se contará con dos horas estructuradas de la siguiente manera: 5 minutos de introducción, 90 minutos para el visionado y 25 minutos para intercambiar y poner en común las impresiones y sacar conclusiones. Aquí el profesor vuelve a adoptar el papel de moderador, guiando la discusión hacia el tema de las emociones y las relaciones intrafamiliares.

Por último, la sesión 6, trata de las conclusiones. La actividad principal consiste en la puesta en común por cada participante de lo que le ha parecido la intervención y lo que han aprendido.

En base a esto y a los objetivos fijados en cada sesión, cada familia elaborará un decálogo de normas a cumplir por todos los miembros de la familia. Estas normas tienen que ser escritas en positivo para causar mayor efecto.

Finalmente el profesor recogerá los cuestionarios orientativos de cada uno para la posterior evaluación de la intervención.

## **5.6. Secuencia de actividades.**

La secuencia de actividades recoge la información sobre cada sesión: título, objetivos que trabaja, lugar, herramientas, etc. A continuación se ofrece la Tabla 11, donde se presenta un resumen de las mismas.

**Tabla 11.** Secuencia de actividades.

<b>Sesión</b>	<b>Título</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Lugar</b>	<b>Herramientas</b>
1	Pedro y Carmen	60 min.	3, 4, 5, 6	Aula de clase	Pizarra tradicional, Tizas, Bolígrafo, cuaderno de prácticas.
2	Javier y Laura				
3	Inside out	120 min.	1, 2, 3, 6	Sala de proyección	Proyector Pantalla Equipo de sonido Dvd “Inside out”
4	Israel y Patricia	60 min.	3, 4, 5, 6	Aula de clase	Pizarra tradicional, Tizas, Bolígrafo, cuaderno de prácticas
5	Luisa y Fernando				
6	Ahora empezamos	60 min	1, 2, 3, 4, 5, 6	Aula de clase	Pizarra tradicional Tizas Bolígrafo. Cuaderno de prácticas.

### 5.7. Evaluación.

La evaluación del programa tendrá lugar en tres momentos: durante el desarrollo, al finalizar y transcurrido un mes. Así mismo, para conocer los efectos que ha surtido, a los seis meses de terminar la intervención se realizará una nueva investigación comparativa, para la cual se volverán a realizar los mismos cuestionarios aplicados en esta ocasión y se hará una comparación entre los obtenidos entonces y los actuales, de esta forma se podrá comprobar si las actividades realizadas han causado el efecto deseado y si de ser así ha sido duradero.

#### a. Seguimiento del programa

Cada semana, al inicio de la sesión, el profesor recogerá los objetivos semanales de cada familia y apuntará en el registro (Tabla 12). También recogerá las evaluaciones personales y grupales sobre cada objetivo y las observaciones realizadas por cada grupo de familia para conocer y evaluar el trabajo que están desarrollando (Tabla 13). Conforme pasen las semanas se tendrán datos suficientes para comprobar si ha habido una mejora o no. Esta evaluación permite conocer si el planteamiento está cumpliendo con los objetivos o por el contrario no está resultando útil.



**Tabla 14.** Registro grupal e individual.

<b>Valoración familiar general.</b>						
	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Objetivo 1						
Objetivo 2						
Objetivo 3						
Objetivo 4						
Objetivo 5						
Objetivo 6						
Objetivo 7						
Objetivo 8						
Objetivo 9						
Objetivo 10						

<b>Valoración individual de:</b>						
	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Objetivo 1						
Objetivo 2						
Objetivo 3						
Objetivo 4						
Objetivo 5						
Objetivo 6						
Objetivo 7						
Objetivo 8						
Objetivo 9						
Objetivo 10						



## b. Logros de los objetivos.

Para realizar la constatación de logro de los objetivos marcados en el programa, se pretende realizar una encuesta familiar, en la que cada miembro de la familia responda a un breve cuestionario sobre los objetivos marcados evaluando a los miembros de su familia y a él mismo (Anexo VI). Así mismo, el profesor cuenta con las anotaciones realizadas por las familias y el progreso de los objetivos registrados en el cuaderno de prácticas para la evaluación de los mismos. Para realizar esta evaluación se propone seguir criterios de evaluación planteados en la Tabla 12.

**Tabla 12.** Criterios de evaluación de logro de los objetivos.

	<b>No ha alcanzado los objetivos o muy pocos (0-3)</b>	<b>Ha alcanzado bastantes objetivos (4-6)</b>	<b>Ha alcanzado todos los objetivos (7-10)</b>
<b>Progreso individual de los objetivos.</b>	No se observa ningún progreso en los objetivos en el registro	Se observa un progreso discontinuo en los objetivos en el registro	Se observa un progreso continuo en los objetivos en el registro
<b>Progreso familiar de los objetivos.</b>	No se observa ningún progreso en los objetivos en el registro	Se observa un progreso discontinuo en los objetivos en el registro	Se observa un progreso continuo en los objetivos en el registro
<b>Seguimiento de las sesiones</b>	No entrega los cuestionarios cumplimentados.	Entrega los cuestionarios hechos sin reflexiones	Entrega los cuestionarios hechos con reflexiones

Atendiendo a los criterios de la Tabla 12 se otorgará una calificación a cada familia e individuo del 1 al 10 aplicando la siguiente fórmula:  $\sum \text{calificación apartados} / 3 = \text{calificación final}$ . Esta calificación facilitará la comparación entre el progreso durante el desarrollo de la intervención y la percepción personal de dicho progreso.

Al contar con las dos evaluaciones (el cuestionario personal y el progreso durante la intervención), se obtienen cuatro ámbitos evaluados: el progreso individual y el progreso familiar, conseguidos con la evaluación continua; la percepción propia, adquirida a través de la primera parte del cuestionario de evaluación (ítems del 1 al 5); y la percepción sobre la familia, lograda a través de la segunda parte del cuestionario de evaluación (ítems del 6 al 10). La comparación entre estos ámbitos evaluados permite conocer el resultado obtenido desde diversas perspectivas.

## c. Evaluación del proyecto.

Para evaluar los aspectos formales del programa se proponen los criterios establecidos en la Tabla 13.

**Tabla 13.** Criterios de evaluación del proyecto

	<b>El proyecto o la forma en la que se desarrolla no son interesantes. (0-0,65)</b>	<b>El proyecto puede ser interesante pero hay que cambiar la forma. (0,70-1,40)</b>	<b>El proyecto es interesante y la forma puede ser la adecuada. (1,40-2)</b>
<b>Trabajo continuo</b>	La mayoría no realizan los trabajos.	Muchos hacen los trabajos, pero no se preocupan por su correcta realización.	La mayoría entrega los trabajos y procuran hacerlos bien
<b>Desarrollo de las sesiones</b>	La mayoría no presta atención, molesta, etc.	Muchos atienden, pero por obligación, no toman apuntes ni procuran aprender.	La mayoría atiende a las explicaciones, trabajan en clase y procura aprender.
<b>Logros de los objetivos</b>	La mayoría no alcanza los objetivos establecidos.	Muchos alcanzan los objetivos, aunque con una mala evaluación.	La mayoría alcanza los objetivos y con una buena evaluación.
<b>Opinión de los participantes</b>	La mayoría de las opiniones de los participantes son muy negativas.	Muchas de las opiniones son positivas, pero también hay bastantes negativas.	La mayoría de las opiniones de los participantes son muy positivas.
<b>Evaluación del docente</b>	Las evaluaciones sobre el docente son muy negativas.	Las evaluaciones son mayoritariamente positivas, aunque hay muchas negativas.	La mayoría evalúa muy positivamente al docente y su forma de hacer.

Para establecer una calificación numérica se ha situado entre paréntesis una posible puntuación cuyo valor puede variar con la intención de hacer lo más exacta posible la valoración. Cada apartado está evaluado sobre 2 puntos como máximo. Para calcular la calificación total se aplica el método sumativo:  $\sum \text{calificación de cada apartado} = \text{calificación total}$ .

## 6. CONCLUSIONES FINALES.

Trabajar este tema siempre me ha parecido importante, pero después de realizar el trabajo no solo me parece importante si no vital e imprescindible.

El fin último de la educación es preparar a las personas para la vida, y esto no se puede hacer sin contar con el ámbito más influyente en el desarrollo de una persona, su familia, por eso creo que las relaciones familia-escuela deben de pasar del papel y de la teoría a la práctica de una vez por todas.

Me decía un profesor de bachillerato que lo importante no es aprobar los exámenes, los exámenes se aprueban y normalmente se olvidan, lo realmente importante es aprender a ser persona, a relacionarse con los demás, a respetar los pensamientos de los demás y saber defender los tuyos sin ofender al otro. Conforme he ido avanzando en la carrera me he dado cuenta de cuanta razón tenía, y por eso me interesé por este tema.

La importancia que le he otorgado siempre al ambiente familiar se ha visto reforzada con los resultados de este trabajo, y por ello estoy muy satisfecho.

Tengo que decir que la principal limitación ha sido la presión psicológica que supone enfrentarte al proyecto de fin de carrera y lo que esto conlleva: último trabajo del grado, nerviosismo por la perfección, dudas, y, sobre todo, no fallar a todos los que te han ayudado a llegar hasta aquí, entre ellos como no la familia y, en mi caso al menos, mi tutor.

Lo que me gusta de este trabajo es que no consiste en un trabajo estético que una vez realizado se queda archivado, si no que permite continuar la investigación, por ejemplo la repercusión de esta intervención dentro de unos años para conocer si posibles conductas violentas se han evitado, la repercusión de una estructura homoparental en el desarrollo psicosocial y emocional, que como se ha dicho anteriormente no se ha podido investigar, etc.

## REFERENCIAS

- Acevedo Quiroz, L. H. (2011). El concepto de familia hoy. *Franciscanum: Revista de Las Ciencias Del Espiritu*, 53(156), 149–170. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3909133.pdf>
- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696766&orden=305728&info=link>
- Albaladejo Blázquez, N., Ferrer Cascales, R., Reig Ferrer, A., & Fernández Pascual, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060–1069. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4387382&orden=428437&info=link>
- Barrio, I., Gonzalez, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., y Tarín, E. (2011). Estudio de casos. *Metodos de Investigacion Educativa*, 1–16. Retrieved from [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est\\_Casos\\_doc.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf)
- Betina Lacunza., A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate: Psicología, Cultura Y Sociedad*, 231–248. Retrieved from [http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico\\_13.pdf](http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_13.pdf)
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política Y Cultura*, (32), 9–33. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3155570&orden=240514&info=link>
- Brullet Tenas, C. (2010). Cambios familiares y nuevas políticas sociales en España y Cataluña: el cuidado de la vida cotidiana a lo largo del ciclo de vida. *Educación*, (45), 51–79. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661527&orden=297754&info=link>
- Cano González, R., y Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 15–28. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5097268&orden=0&info=link>
- Carrasco Ortiz, M. Á., y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7–38. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2904092&orden=254738&info=link>
- Cerezo Ramírez, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying: desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació Psicològica*, (94), 49–59. Retrieved

from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2857916>

- Cerezo Ramírez, F., Sánchez Lacasa, C., Ruiz Esteban, C., y Arense Gonzalo, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139–155. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4926728&orden=1&info=link>
- Comino Velázquez, M. E., y Raya Trenas, A. F. (2014). Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 32(3), 271–280. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5290217&orden=0&info=link>
- Contini de González, E. N. (2010). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana : perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate 9. Psicología, Cultura Y Sociedad*, 45–64.
- Coronel, C. P., Levín, M., y Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales. Una investigación con adolescentes de 11 y 12 años de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 241–262. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678219&orden=302186&info=link>
- Delgado de Briceño, G. (2012). Violencia en la escuela: Actores involucrados. *Revista de Investigación*, 36(75), 53–66. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4024265.pdf>
- Delgado V., A., y Ricapa Z., E. (2010). Relación entre los tipos de familia y el nivel de juicio moral en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación En Psicología*, 13(2), 153–174. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3751515.pdf>
- Echeverri Ochoa, A., Gutiérrez García, R. A., Ramírez Sánchez, C. M., y Morales Mesa, S. A. (2014). Hacia una construcción del concepto violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 122–138. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123834.pdf>
- Erazo Santander, O. A. (2010). Reflexiones sobre la Violencia Escolar. *Revista de Psicología GEPU*, 1(3), 74–87. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3461067.pdf>
- Fernández Campoy, J. M., Aguilar Parra, J. M., Álvarez Hernández, J., y Pérez Gallardo, E. R. (2013). Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 131–138. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4416665.pdf>
- Fernández Cortés, I., Pericacho Gómez, F. J., y Andrés Candelas, M. (2011). Reflexiones en torno al concepto de violencia en las aulas. *Pulso: Revista de Educación*, (34), 195–210. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3793758.pdf>

- Franco Nerín, N., Pérez Nieto, M. A., y Dios Pérez, M. J. de. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica Con Niños Y Adolescentes*, 1(2), 149–156. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4742071.pdf>
- Fuentes, M. C., García Pérez, J. F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117–138. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4926727&orden=1&info=link>
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. . (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243–256. <http://doi.org/10.1989/ejep.v3i2.63>
- García, R. (2008). Servicio de Innovación Educativa Universidad Politécnica de Madrid. *El Aprendizaje Cooperativo, Guía Rápida Sobre Nuevas Metodologías*, 14. Retrieved from [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_coop.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf)
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 3(6). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736408.pdf>
- Gázquez Linares, J. J., Pérez Fuentes, M. del C., y Carrión Martínez, J. J. (2010). Factores familiares, individuales y sociales que influyen en el origen y desarrollo de la violencia escolar según nuestros mayores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía E Educación: Revista de Estudos E Investigación En Psicología Y Educación*, (18), 97–106. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3412663&orden=323819&info=link>
- González Martí, I., Contreras Jordán, O. R., y Gil Madrona, P. (2013). Percepción de la competencia emocional en las clases de educación física en educación primaria. *Multiárea: Revista de Didáctica*, (6), 355–365. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5294288>
- Gutiérrez Carmona, M., y Expósito López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 26(2), 42–58. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5224079&orden=0&info=link>
- Hernández Serrano, M. J., Péres Grande, M. D., y Serrate González, S. (2015). Estilos educativos familiares : valoración en un grupo de familias españolas. *Ciências Da Educação*, XVII(32), 15–41.
- Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia Family variables and academic Abstract. *Estudios de*, 33(1), 51–65. <http://doi.org/10.1174/021093912799803791>
- Herrera Torres, L., y Bravo Antonio, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 13–21. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4042576&orden=362646&info=link>

ink

- Isaza Valencia, L., y Henao López, G. C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1051–1076. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3677306&orden=301983&info=link>
- Jiménez Barbero, J. A., Ruiz Hernández, J. A., Velandrino Nicolás, A. P., y Llor Zaragoza, L. (2016). Actitudes hacia la violencia, impulsividad, estilos parentales y conducta externalizada en adolescentes: comparación entre una muestra de población general y una muestra clínica. *Anales de Psicología*, 32(1), 132–135. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5293905&orden=1&info=link>
- Landázuri, V. (2007). Asociación Entre El Rol De Agresor Y El Rol De Víctima De Intimidación Escolar , De Adolescentes De Un Colegio Particular. *Revista Psicológica Herediana*, 2(2), 71–80.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial Y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16–19.
- Martínez Ferrer, B., Musitu Ochoa, G., Amador Muñoz, L. V., y Monreal Gimeno, M. del C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55–66. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4015625.pdf>
- Moore, S. G. (1997). El Papel de los Padres en el Desarrollo de la Competencia Social. *Eric Digest*, 7469(217), 1–2.
- Oliva Zárate, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(2), 137–154. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4836503.pdf>
- Palacios, Y. (2010). Educación Emocional y Creatividad en Educación Básica. *Revista de Investigación*, (71), 249–270. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3705003.pdf>
- Pareja, A., y Delgado, M. (2006). Aportaciones del texto libre Freinetiano a la investigación cualitativa, una aplicación al estudio de la violencia escolar en contextos interculturales. *Revista de Ciencias de La Educación*, 257–382.
- Peligero Molina, A. M. (2010). La prevención de la violencia desde el sistema educativo. *Intervención Psicoeducativa En La Desadaptación Social: IPSE-Ds*, (3), 9–17. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3697736.pdf>
- Prieto Sánchez, M. D., y Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(3), 17–21. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4620009.pdf>
- Ramírez Lucas, A., Ferrando Prieto, M., y Sainz Gómez, M. (2015). ¿Influyen los

- estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de Educación Infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65–78. <http://doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Ramírez, M. G. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias Differences in the parenting style perception between parents and adolescents from the same families, 9, 53–64.
- Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237–256. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163714.pdf>
- Rivera Heredia, M. E. R., y Andrade Palos, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones intrafamiliares.(ERI). *Uaricha Revista de Psicología*, 14, 12–29. Retrieved from 1 Correspondencia: maelenarivera@gmail.com 2 Correspondencia: palos@servidor.unam.mx
- Rodríguez, J. A., y González, S. (2010). Agresión entre alumnos en planteles educativos: ¿qué variables la explican? *Capítulo Criminológico: Revista de Las Disciplinas Del Control Social*, 38(3), 309–341. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3620405&orden=290708&info=link>
- Rosa Alcázar, A. I., Parada Navas, J. L., y Rosa Alcázar, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(1), 133–142. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523484&orden=428452&info=link>
- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J., Robles Aguirre, F. A., Morales Sánchez, A., y Gonzalez Gallego, N. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Salud & Sociedad*, 3(3), 283–291. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4778326.pdf>
- Sabán Fernandez, S., Herruzo Cabrera, J., y Raya Trenas, A. F. (2013). Relación entre estilos educativos familiares y la inclusión en Programas Diversificación Curricular: un elemento a considerar para la mejora de la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 237–245. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4881374&orden=1&info=link>
- Saiz Panadero, M., Prieto Ayuso, A., Gutierrez Marín, E. C., y Gil Madrona, P. (2016). Evaluación inicial en 6º curso de primaria de las habilidades sociales y propuesta didáctica de intervención en la Educación Física escolar. *Sportk: Revista Euroamericana de Ciencias Del Deporte*, 5(1), 65–73. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5354003&orden=0&info=link>
- Seijo Martínez, M. D., Novo Pérez, M., y Mohamed Mohand, L. (2012). Programa para mejorar las habilidades sociocognitivas con alumnos de diferentes culturas en la Ciudad Autónoma de Melilla. *Dedica. Revista de Educação E Humanidades*, (3), 229–242. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825384.pdf>
- Valencia, L. I., y López, G. C. H. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de

interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas.  
*Persona*, 15(1974), 253–271.

Vite Sierra, A., y Pérez Vega, M. G. (2014). Mediación de los esquemas cognitivos maternos y estilos de parentales. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 32(3). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4798451.pdf>

## **ANEXOS**

## **Anexo I: Análisis bibliográfico**

AUTORES	AÑO	TÍTULO	OBJETIVOS ESTUDIO	VARIABLE S ESTUDIO	MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSIONES
Acevedo Quiroz, L. H.	2011	El concepto de familia hoy.	Evolución del concepto de familia, la familia en la sociedad actual	Periodos históricos y modalidades de familias. El rol de la familia en la actualidad	Investigación bibliográfica	Aumento de divorcios, fracasos matrimoniales y violencia de parejas.	La familia sufre crisis de convivencia y estabilidad, crisis de valores y de conceptos, crisis internas y externas,

Aguado Iribarren, L.	2010	Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares.	Reflexionar sobre la labor que la escuela realiza para sensibilizar, dar a conocer y atender a los diversos modelos de familia que conviven en el entorno escolar. Detectar inquietudes, necesidades, propuestas y posibles medidas que las personas, las familias y los profesionales de la educación precisan y demandan respecto al tema.	Tipos de familia, situación sociocultural y entorno educativo	Grupos de enfoque	Se elaboran unas medidas concretas que faciliten la inclusión de los diversos tipos de familia.	No influye tanto el tipo de familia como la calidad de vida de esta. Todos los tipos de familia son bien aceptados. La inclusión familiar es imprescindible para el desarrollo de los niños. El profesor debe ser un agente activo en el desarrollo de los niños.
----------------------	------	---	--	---	-------------------	---	---

<p>Albaladejo Blázquez, N., Ferrer Cascales, R., Reig Ferrer, A., &amp; Fernández Pascual, M. D.</p>	<p>2013</p>	<p>¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión</p>	<p>Conocer la presencia e inicio de la violencia escolar entre iguales protagonizada por los alumnos/as en edades tempranas de escolarización</p>	<p>Edad, género y ciclo educativo</p>	<p>Método de extracción Unweighted Least Squares (ULS) y método de rotación oblicuo PROMAX.</p>	<p>Predomina la presencia de violencia física y verbal directa que se realiza fuera del aula dándose más desde la perspectiva del espectador que desde la de la víctima o agresor. Los chicos están más implicados en la agresión directa que las chicas. Las diferentes manifestaciones de violencia escolar se han identificado tanto en infantil como en primaria.</p>	<p>Existe violencia escolar en estas etapas pero en un nivel muy bajo. La tendencia tradicional de diferenciar la violencia por géneros está cambiando. Los niños utilizan formas de comportamiento directas, irreflexivas y menos premeditadas.</p>
--	-------------	---	---	---------------------------------------	---	---	--

Betina Lacunza., A.	2010	Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia	<p>a) Describir una serie de habilidades sociales en niños preescolares de S.M. de Tucumán (Argentina) en situación de pobreza.</p> <p>b) Identificar si la presencia de habilidades sociales disminuye la frecuencia de aparición de comportamientos disruptivos</p>	Negativismo, transgresión, impulsividad, hiperactividad, déficit atencional, autoagresión, inhibición conductual y aceptabilidad.	Se trabajó con 120 niños de 5 años de escuelas públicas de zonas marginales de Tucumán. A los padres se les administró una Escala de Habilidades Sociales, la Guía de observación comportamental y una encuesta sociodemográfica.	Se identificaron diferencias significativas en las habilidades sociales según el sexo de los niños como en las dimensiones: Agresión física y/o verbal y transgresión de la escala comportamental.	La presencia de habilidades sociales en los niños previene la ocurrencia de comportamientos disfuncionales, particularmente aquellos vinculados a la agresividad y al negativismo. Estos datos muestran que la práctica de comportamientos sociales favorece la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos y el bienestar entre otros.
---------------------	------	--	---	---	---	--	---

Blair, E.	(2009).	Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición	Búsqueda de una concepción teórica del concepto “violencia”	Percepción del concepto en varias épocas y poblaciones	Revisión y análisis bibliográfico	El concepto de violencia varía según el tiempo y el lugar	No es posible encontrar una definición inequívoca del concepto. El hecho de ir construyendo y deshaciendo el concepto es indicador de cambios en este.
Brullet Tenas, C.	2010	Cambios familiares y nuevas políticas sociales en España y Cataluña: el cuidado de la vida cotidiana a lo largo del ciclo de vida.	Presentar las «nuevas» políticas sociales en España para atender las necesidades de cuidado en la vida diaria de las personas dependientes.	Tipos de familia y situación política y sociocultural.	Revisión y análisis documental	Grandes cambios en las dinámicas de formación de parejas y familias, más diversidad de las formas y culturas familiares, hay cambios en las relaciones de poder y autoridad en las familias, Aumento de familias y las niñas y niños pobres.	Es necesario desarrollar una nueva ética política del cuidado en la vida cotidiana de acuerdo con la corresponsabilidad y reciprocidad entre mujeres y hombres; y entre familias, sociedad civil e instituciones públicas.

Cano González, R., & Casado González, M.	2015	Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres	Reflexionar, en sobre los conceptos actuales de familia y escuela y sus relaciones;	El rol de la familia en la educación, el rol de la escuela en la educación y sus relaciones.	Investigación documental	Existen ámbitos diferenciados en los que actúa solo la familia y otros en los que actúa solo la escuela	La familia y la escuela han de trabajar juntas para el correcto desarrollo de los niños y niñas, dejando a un lado posibles rencillas
--	------	---	---	--	--------------------------	---	---

Carrasco Ortiz, M. Á., & González, M. J.	2006	Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos	Analizar el concepto de agresión desde una perspectiva histórica, sus limitaciones respecto a otros conceptos y los distintos modelos explicativos de la con	Modelos explicativos de la conducta agresiva.	Investigación documental y comparativa de la misma.	Teniendo en cuenta que cada método parte de una base distinta (biológica, psicológica, conductual, etc.) no es posible destacar un modelo.	<p>En todos los estudios consultados los altos niveles de agresión física en la infancia o en los primeros años predecían la conducta agresiva o violenta en los años posteriores.</p> <p>No existe evidencia de una trayectoria agresiva limitada exclusivamente a la adolescencia, por lo que no se identificó a ningún grupo de sujetos agresivos durante la adolescencia que no hubieran manifestado agresividad en su infancia.</p>
--	------	---	--	---	---	--	--

Cerezo Ramírez, F.	2008	Agresores y víctimas del bullying: desigualdad de género en la violencia entre escolares	Indagar cómo se encuentran situados los sujetos implicados en bullying en la estructura social y afectiva del grupo de escolares. Conocer las actitudes hacia las situaciones bullying del conjunto del grupo de alumnos pueden favorecer su prevalencia, y comprobar si existen diferencias entre los chicos y las chicas.	Género, incidencia, valoración personal y aspectos situacionales	Test Bull-S	Los sujetos implicados en bullying se encontraron peor situados que los sujetos no implicados. El grupo-clase no percibe el bullying como un peligro ni un problema.	Las conclusiones permiten interpretar que el bullying es un fenómeno con marcado sesgo masculino para el agresor y femenino para la víctima, aunque con escasa percepción de gravedad, lo que puede ser considerado como elemento favorecedor de bullying en los contextos escolares.
-----------------------	------	--	---	--	-------------	--	---

<p>Cerezo Ramírez, F., Sánchez Lacasa, C., Ruiz Esteban, C., &amp; Arese Gonzalo, J. J.</p>	<p>2015</p>	<p>Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales</p>	<p>Objetivo principal fue conocer como perciben los adolescentes el clima social escolar y familiar y los estilos de educación parental, y examinar las diferencias según el rol en bullying.</p>	<p>Los roles asociados a la dinámica Bullying, la reputación social</p> <p>El clima social escolar</p> <p>El clima social familiar</p> <p>Los estilos educativos parentales</p>	<p>Test Bull-S, Escala de Clima Social Escolar, (CES)</p> <p>Escala de Clima Social Familiar, (FES)</p> <p>Escala de Estilos de Socialización Parental en la adolescencia (ESPA29)</p>	<p>Se aprecia mayor proporción de varones implicados tanto como agresores, como víctimas los agresores están mejor situados en la trama de relaciones interpersonales que las víctimas.</p>	<p>La única diferencia entre roles en bullying se observa en el nivel de autonomía, especialmente baja en los agresores, lo que contrasta con otros estudios que observaron ambientes familiares con alto grado de conflicto y baja cohesión.</p>
---	-------------	---	---	---	--	---	---

<p>Comino Velázquez, M. E., &amp; Raya Trenas, A. F.</p>	<p>2014</p>	<p>Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes</p>	<p>Estudiar el modelo de crianza de los padres y las madres y su relación con el nivel educativo de los mismos, y analizar la correlación entre el estilo de socialización utilizado por los padres y el ajuste social del hijo.</p>	<p>Estilos educativos Conducta social Habilidades sociales autocontrol</p>	<p>Batería de Socialización (BAS-3) Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29) Escala de Habilidades Sociales (EHS)</p>	<p>Los resultados muestran una relación significativa entre la competencia social del adolescente y muchas dimensiones que conforman el estilo educativo parental. Además se crean modelos predictores de diversas variables relacionadas con la conducta social y las habilidades sociales.</p>	<p>El autocontrol, liderazgo, enfado/disconformidad e interacciones positivas con el sexo opuesto no presentaron correlación significativa con ninguna de las dimensiones del estilo educativo materno ni paterno</p> <p>A medida que los padres tienen mayor formación académica presentan menor tendencia a ser autoritarios en la crianza.</p>
--	-------------	---	--	--	--	--	---

Contini de González, E. N.	2010	Las habilidades sociales en la adolescencia temprana : perspectivas desde la Psicología Positiva.	Estudiar las habilidades sociales en la adolescencia temprana	Tipos de inteligencia, características de las habilidades sociales y estilos.	Documental comparativa desde la psicología positiva.		
Coronel, C. P., Levín, M., & Mejail, S.	2011	Las habilidades sociales. Una investigación con adolescentes de 11 y 12 años de diferentes contextos socioeconómicos.	Describir las habilidades sociales en adolescentes de 11 y 12 años de nivel socioeconómico bajo y bajo Comparar la cualidad de las HHSS de los adolescentes de NES bajo y alto Comparar las HHSS de los adolescentes según sexo y NES (alto/bajo).	Nivel socioeconómico y sexo	Se empleó la Batería de Socialización BAS-3 y una encuesta Sociodemográfica.	Se hallaron diferencias significativas entre los grupos estudiados en	Las mujeres son más sociables que los hombres independientemente del nivel socioeconómico y los hombres más pasivos e inmaduros.

Delgado de Briceño, G.	2012	Violencia en la escuela: Actores involucrados	Identificar la violencia escolar como fenómeno social	Características de la violencia entre iguales; actores; factores de riesgo	Tres etapas sustentadas en la búsqueda, revisión y análisis crítico de diferentes documentos, investigaciones realizadas en el área y de los planteamientos teóricos,	Varias definiciones y características de la violencia entre iguales	Señala a la violencia escolar como un fenómeno que existe en los espacios sociales de la escuela y cuyos actores principales, en sus varias expresiones, son los
------------------------	------	--	---	--	---	---	--

<p>Delgado V., A., &amp; Ricapa Z., E.</p>	<p>2010</p>	<p>Relación entre los tipos de familia y el nivel de juicio moral en un grupo de estudiantes universitarios.</p>	<p>Conocer la relación entre los tipos de familia y el nivel de juicio moral  Determinar la relación entre el tipo de familia y el nivel de juicio moral  Determinar la relación entre el tipo de familia y el nivel de juicio moral convencional</p>	<p>Nivel de Juicio Moral y el Tipo de Familia</p>	<p>En esta investigación se utilizó la Escala de Evaluación de la Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES III), según el Modelo Circumplejo y el Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) de</p>	<p>El desarrollo de los periodos cognitivos son una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de los niveles paralelos del juicio moral la asociación significativa encontrada, entre el nivel del juicio moral convencional y el nivel de funcionamiento familiar de rango medio, apoya el hecho de que una dinámica familiar saludable se concentra en un mayor número con un razonamiento moral de segundo nivel.</p>	<p>El nivel de juicio moral predominante de la muestra, se encuentra dentro del nivel convencional. El nivel de funcionamiento familiar predominante en la muestra es la "de rango medio". Existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de funcionamiento la muestra se agrupó en su mayor cantidad dentro del nivel convencional de juicio moral.</p>
--	-------------	--	---	---	---	--	---

Echeverri Ochoa, A., Gutiérrez García, R. A., Ramírez Sánchez, C. M., & Morales Mesa, S. A.	2014	Hacia una construcción del concepto de violencias escolares.	Realizar un concepto de violencias escolares	Bullying,	Investigación documental a raíz de otras investigaciones	No se sigue un conducto, un proceso entre las diversas violencias escolares, pero estas sí convergen en la deshumanización del otro, en la naturalización de conductas lesivas en presente y para el futuro y en la negación de la dialogicidad y el encuentro de opiniones.	Abordar la temática de las violencias escolares desde una sola perspectiva y tipificación (bullying), implica borrar otras manifestaciones y alcances que esta tiene y que actualmente desbordan el contexto social donde se desenvuelven
Erazo Santander, O. A.	2010	Reflexiones sobre la Violencia Escolar.	Realizar un análisis sobre las distintas manifestaciones de la violencia escolar	Conceptualización, descripción de las posibles causas, formas de expresión de la violencia escolar	Investigación documental	Varias definiciones y características de la violencia.	El tema de la violencia escolar debe presentar mayor interés en cada una de las esferas de la sociedad, ya que es un fenómeno que existe, devora y acaba con la gran mayoría de los estudiantes

<p>Fernández Campoy, J. M., Aguilar Parra, J. M., Álvarez Hernández, J., &amp; Pérez Gallardo, E. R.</p>	<p>2013</p>	<p>Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno.</p>	<p>Describir los principales factores y variables que pueden desencadenar la violencia escolar.</p>	<p>Factores desencadenantes de la violencia escolar (psíquica, biológica, conductual)</p>	<p>Revisión teórica</p>	<p>Dependiendo del ámbito de estudio la violencia se podrán prevenir de una manera o de otra, si es por origen neurológico necesitará receta médica, mientras que si es social tiene mayor influencia la escuela para prevenir esta conducta.</p>	<p>Individuos que proceden de ambientes sociales y económicos muy deprimidos, donde la violencia está a la orden del día y se llega a ejercer sin tapujos como estrategia para relacionarse con los demás, no va resultar extraño que la acaben incorporando a su repertorio conductual y la apliquen sin miramientos contra su propio grupo de iguales.</p>
<p>Fernández Cortés, I., Pericacho Gómez, F. J., &amp; Andrés Candelas, M.</p>	<p>2011</p>	<p>Reflexiones en torno al concepto de violencia en las aulas.</p>	<p>Realizar un análisis de la violencia en la escuela</p>	<p>Ámbito microsocio, macro social e integración</p>	<p>Revisión teórica</p>	<p>los conflictos que se generan a través de la convivencia entre todos los agentes implicados en la escena educativa tiene una repercusión clara en el ambiente escolar</p>	<p>Se necesita un mayor número de recursos materiales y humanos, Programas que promuevan la convivencia: Dinamización de espacios de comunicación y Participación de las familias:</p>

<p>Franco Nerín, N., Pérez Nieto, M. A., &amp; Dios Pérez, M. J. de.</p>	<p>2014</p>	<p>Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años.</p>	<p>Investigar la relación entre las prácticas de crianza parental y el desarrollo de síntomas de ansiedad y comportamientos disruptivos</p>	<p>El sexo, la edad, el lugar que ocupa el niño/a entre los hermanos,</p>	<p>La muestra está formada por un total de 30 madres y 13 padres de niños/as de Preescolar. Todos los progenitores que componen la gozan de un nivel socioeconómico medio o medio-alto, Inventario de Crianza Parental, Parent-Child Relationship Inventory, Child Behavior Check-List</p>	<p>Determinadas actitudes y pautas de crianza parental (niveles de apoyo y disciplina, grado de satisfacción y compromiso con la crianza, autonomía o distribución de rol), influyen de manera significativa en el desarrollo y mantenimiento de conductas disruptivas y alteraciones emocionales en los hijos.</p>	<p>Una de las claves fundamentales para definir un modelo educativo parental adecuado sería el resultante de una adecuada combinación entre los niveles de afecto-comunicación-apoyo proporcionados al niño y los niveles de control-exigencia-disciplina. Encontrar el equilibrio adecuado entre ambos continuos es fundamental para lograr un buen ajuste emocional y comportamental en el niño.</p>
--	-------------	---	---	---	--	---	--

<p>Fuentes, M. C., García Pérez, J. F., Gracia, E., &amp; Alarcón, A.</p>	<p>2015</p>	<p>Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles.</p>	<p>Analizar qué estilo se relaciona con el mejor ajuste psicológico de los adolescentes españoles.</p>	<p>Estructura familiar, la cohesión y la presencia de conflictos en el hogar</p>	<p>Se seleccionaron aleatoriamente 10 centros educativos a partir de un listado completo de todos los centros de una Co-munidad Autónoma española</p> <p>Escala de Socialización Parental (ESPA29, Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5, Cuestionario de Evaluación de la Personalidad (PAQ,</p>	<p>El estilo educativo indulgente es el que se relaciona con los mejores resultados en el ajuste psicológico de los adolescentes españoles; siendo consistente con los resultados de la investigación empírica previa realizada en nuestro contexto cultural en relación con el ajuste psicosocial de los hijos</p>	<p>La implicación afectiva de los padres en la socialización de los hijos a través de las muestras de afecto y cariño, el apoyo y la comunicación con los hijos atendiendo, además, al razonamiento ante las conductas no adecuadas a las normas familiares, son necesarias y fundamentales para el adecuado desarrollo y ajuste psicológico y emocional de los adolescentes españoles</p>
---	-------------	--	--	--	---	---	--

Garaigordobil, M., & Oñederra, J.	2010	Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores.	Analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión)	Víctima y agresor.	La muestra está constituida por 248 alumnos de 12 a 16 años, 144 varones (58.1%) y 104 mujeres (41.9%). Para medir las variables se utilizaron 3 instrumentos de evaluación: el Inventario de Pensamiento Constructivo, la Lista de Chequeo mi vida en la escuela y el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas.	Confirmaron que: 1) los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o bullying, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad; y 2) Los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia.	Los resultados han evidenciado que tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen bajo nivel de IE. Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas y permiten sugerir la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos que estimulen la IE (autoestima, tolerancia a la frustración, afrontamiento de situaciones estresantes, optimismo, afrontamiento de desafíos con orientación de éxito, responsabilidad...).
-----------------------------------	------	---	---	--------------------	---	--	--

García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I.	2010	La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador.	Realizar un modelo integrador sobre inteligencia emocional en base a la literatura.	Características de la inteligencia emocional	A partir de la literatura, con la obtención de estos datos secundarios, se ha para obtener un modelo sobrerreflexionado inteligencia emocional.	Existen dimensiones endógenas y exógenas del constructo inteligencia emocional. La principal aportación que tiene esta investigación es un modelo de medida del constructo inteligencia emocional.	La principal limitación que tiene el modelo es que no existen evidencias empíricas con las cuales contrastarlo y compararlo.
Gázquez Linares, J. J., Pérez Fuentes, M. del C., & Carrión Martínez, J. J.	2010	Factores familiares, individuales y sociales que influyen en el origen y desarrollo de la violencia escolar según nuestros mayores.	Conocer la opinión de nuestros mayores a cerca de diferentes cuestiones de carácter familiar, individual y social, que según ellos tienen influencia en la génesis e incremento de la incidencia de la violencia escolar o	Ámbito familiar, social e individual.	La muestra está compuesta por un total de 632 sujetos mayores de 55 años, con una edad comprendida entre los 55 y 83 años. Cuestionario de factores predictores de la violencia escolar para mayores	Los aspectos que más influyen según los mayores en el origen de la violencia escolar son el consumo de sustancias como el alcohol, tabaco, drogas, etc., seguido de el consumo de sustancias como el alcohol, tabaco, drogas, etc., por los miembros de la familia”	Los mayores que tienen nietos en edad escolar, y que en muchas ocasiones asumen su cuidado, apuntan hacia la delegación del cuidado de los/as hijos/as en otras personas como uno de los aspectos que menos influyen en el origen de las conductas violentas,

			<b>Bully.</b>				
González Martí, I., Contreras Jordán, O. R., & Gil Madrona, P.	2013	Percepción de la competenci a emocional en las clases de educación física en educación primaria	Ofrecer una panorámica de recursos de educación artística como contribución al desarrollo curricular de la competencia emocional.	Autoconce pto, motivació n y ansiedad	Se trata de una investigación basada en un diseño cuantitativo, que emplea un cuestionario experimental sobre la competencia emocional en su componente interpersonal.	Tras un juego o ejercicio realizado en Educación Física, el liderazgo carece de importancia siendo la solidaridad un valor a destacar en dichas actividades. Las chicas alcanzan medias superiores en Liderazgo, Autocontrol, Solidaridad, Motivación y Cooperación, en comparación con los chicos.	A mayor percepción de Motivación mayor Cooperación entre los alumnos, en la misma dirección se produce una correlación positiva entre percepción de Asertividad y Solidaridad.

<p>Gutiérrez Carmona, M., &amp; Expósito López, J.</p>	<p>2015</p>	<p>Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes</p>	<p>Realizar un análisis sobre déficits formativos de inteligencia emocional, en su componente de habilidades sociales, y diseñar, implementar y evaluar un Programa de Intervención para el desarrollo de las habilidades sociales y conceptos afines</p>	<p>Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas</p>	<p>Metodología cuantitativa con una finalidad descriptiva.</p>	<p>El análisis diagnóstico muestra un alumnado de PCPI caracterizado por déficits en ciertos factores socio-emocionales, principalmente en habilidades sociales, que hacen imprescindible la consideración de intervenciones educativas sobre estos aspectos mediante el desarrollo de programas específicos basados en estos componentes.</p>	<p>La enseñanza de las emociones y habilidades sociales no depende de instrucciones verbales, por lo que las acciones específicas serán más influyentes en la medida que los sujetos puedan ponerlas en práctica y entrenarlas para su perfeccionamiento; de este modo, podrán convertirse en parte de nuestro repertorio emocional.</p>
--	-------------	---	---	---	--	--	--

<p>Hernández Serrano, M. J., Péres Grande, M. D., &amp; Serrate González, S.</p>	<p>2015</p>	<p>Estilos educativos familiares : valoración en un grupo de familias españolas.</p>	<p>Analizar las ideologías educativas de un grupo de familias españolas, para comprobar los diferentes niveles de aceptación que existen sobre las prácticas educativas familiares y la posible variabilidad respecto a los factores edad y género de los padres.</p>	<p>Estilos educativos y conductas familiares.</p>	<p>Encuesta autoadministrable de naturaleza cuantitativa a través de una escala Likert</p>	<p>Los resultados muestran tendencias diferentes para los estilos educativos Autoritario y Permisivo Indulgente (mayor grado de acuerdo entre los padres) y Democrático o Inductivo (mayor grado de acuerdo entre las madres), hallándose un alto grado de desacuerdo generalizado hacia los estilos Permisivos Negligentes.</p>	<p>Subrayan la necesidad de implementar programas preventivos de formación parental, con el fin de concienciar a padres y madres de la importancia de sus prácticas educativas para el desarrollo y el equilibrio emocional y social de sus hijos e hijas.</p>
--	-------------	--	---	---	--	--	--

Hernando, A., Oliva, A., & Pertegal, M. A.	2012	Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia	Analizar las relaciones que existen entre el rendimiento académico adolescente, el tiempo dedicado a las tareas escolares y algunas variables familiares, tanto sociodemográficas como referidas al estilo educativo parental.	Rendimiento académico, tiempo de estudio, sociodemografía familiar y estilo educativo parental.	Elaboración de una encuesta, prueba de fiabilidad y puesta en práctica de la misma.	Los resultados obtenidos confirman que existe una relación significativa entre las variables que conforman el estilo parental y el rendimiento académico de los adolescentes.	Destaca una disminución del rendimiento académico según avanza la adolescencia mientras que no se encuentran diferencias en el tiempo de estudio entre los diferentes grupos de edad, por lo que el tiempo que los adolescentes dedicaban al estudio y las tareas escolares era el mismo independientemente de la edad.
--	------	---	--	---	---	---	---

<p>Herrera Torres, L., &amp; Bravo Antonio, I.</p>	<p>2012</p>	<p>Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context.</p>	<p>Identificar, en un contexto de diversidad cultural, qué dimensiones de las habilidades sociales predicen los diferentes aspectos que facilitan u obstaculizan la convivencia en las aulas.</p>	<p>relaciones entre los miembros, estrategias de afrontamiento, resolución de conflictos, participación en clase y formación en convivencia a escolar.</p>	<p>Participación de 546 alumnos de primer curso de cada ciclo de Educación Primaria de dos centros públicos de Melilla. Recogida de datos de todos a través de: Sistema de Evaluación de conducta de niños y adolescentes (BASC) (1992) y la versión adaptada sobre Convivencia Escolar para Alumnos de Sánchez (2004)</p>	<p>-La mayoría percibe que dispone de un alto soporte social entre sus iguales.  - Conductas positivas respecto a materiales.  - Relaciones y comunicación entre ellos y los profesores es positiva.  Pero bajos resultados: en uso de estrategias de carácter más positivo (pedir ayuda, mostrarse asertivo...)  -Ni sus iguales ni los adultos suelen servirle de gran apoyo para subsanar problemas personales.</p>	<p>Mediante la enseñanza de las habilidades sociales se contribuirá no sólo a la formación integral del alumnado, y consecuentemente, a su pleno proceso de desarrollo social y personal, sino también a la existencia de una adecuada convivencia escolar.</p>
--	-------------	--	---	--	--	--	---

Isaza Valencia, L., & Henao López, G. C.	2012	Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas	Confirmar la influencia del clima sociofamiliar y los estilos parentales con las habilidades sociales que adquiere el niño	Estilos parentales, autoritario, democrático y permisivo. Y cohesión y conflictos en las familias.	Estudio descriptivo explicativo que analiza la influencia de los estilos de interacción parental y del clima social familiar de 108 niños. Los instrumentos son: la escala de prácticas educativas familiares de García y Román (2003), la escala de clima social de Moss y Ticket (1974) y el inventario de Monjas (2000).	A mayor presencia de acciones equilibradas y mayor clima de participación, mayor desempeño social, La ayuda, la compenetración de los padres hacia sus hijos, el control de la vida familiar, la posibilidad de expresarse libremente a su cólera, la participación en actividades recreativas ayuda a sus HS.	El clima sociofamiliar guarda relación con todas las áreas sociales donde priman los componentes presentes en este estudio, caracterizadas por una estructura y una dinámica democrática.
--	------	---	--	--	---	--	---

<p>Jiménez Barbero, J. A., Ruiz Hernández, J. A., Velandrino Nicolás, A. P., &amp; Llor Zaragoza, L.</p>	<p>2016</p>	<p>Actitudes hacia la violencia, impulsividad, estilos parentales y conducta externalizada en adolescentes: comparación entre una muestra de población general y una muestra clínica</p>	<p>Comparar adolescentes sin diagnóstico de TCE con adolescentes de una muestra clínica en una serie de variables identificadas</p>	<p>Edad, género, nivel cultural de los padres y convivencia familiar.</p>	<p>Cuestionario autoadministrado compuesto por 201 ítems, que recogió las variables socio-demográficas y las variables de estudio, y que requirió unos 35 minutos para su cumplimentación.</p>	<p>La conducta externalizada está relacionada principalmente con la impulsividad, aunque modulada por factores relacionados con la socialización familiar y cultural del adolescente. Asimismo, los adolescentes de la muestra clínica describen los estilos parentales que reciben como más autoritarios y menos inductivos que los adolescentes de población general.</p>	<p>La conducta externalizada está relacionada principalmente con la impulsividad, aunque modulada por factores relacionados con la socialización familiar y cultural del adolescente. Sólo en aquellos casos en los que coinciden niveles elevados de impulsividad con estilos parentales adversos, basados en la coerción y la imposición y no en la aceptación e implicación los adolescentes presentan alto riesgo de desarrollar TCE.</p>
--	-------------	--	---	---	--	---	---

Landázuri, V.	2007	Asociación Entre El Rol De Agresor Y El Rol De Víctima De Intimidación Escolar, De Adolescentes De Un Colegio Particular.	Determinar la asociación entre el rol de agresores y el rol de víctimas de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de estudiantes de un colegio particular mixto del distrito de San Borja en Lima – Perú.	Autoestima y habilidades sociales en agresor y víctima.	Se aplicó un conjunto de tres pruebas: el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega (versión modificada), el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein. Las pruebas fueron aplicadas a 671 alumnos entre 11 y 17 años de edad.	-Diferencias entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación, en las áreas de: Autoestima General, Autoestima Social y Primeras Habilidades Sociales. Las víctimas están bajas en las áreas de Autoestima General, Social y Hogareña y Primeras Habilidades Sociales, mientras que los agresores están bajos en Autoestima Hogareña.	Las únicas áreas que permitieron establecer una mejor predicción del rol de agresor y el rol de víctima de intimidación fueron la Autoestima Social y la Autoestima Escolar. Se encontró una prevalencia del rol de los agresores de 13,6%, y de 12,4% en el rol de las víctimas
---------------	------	---	---	---	--	--	--

López, M.	2008	La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional.	Potenciación de las Habilidades Sociales desde la escuela, partiendo del hecho de que estas no sólo evolucionan espontáneamente.	Habilidades sociales y programas de entrenamiento.	Investigación documental.	Las incapacidad para formar y mantener relaciones interpersonales con los compañeros y profesores constituye un problema de aprendizaje y lleva a la confusión emocional Para ello las técnicas más utilizadas para modificar las habilidades son: modelado e imitación, juego de roles o representaciones; acompañadas de técnicas cognitivas como la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en relajación y la resolución de problemas	Aplicando dichas técnicas y alguna que otra más, la educación evolucionará y se integrarán correctas habilidades sociales, llegando así al fin último de la educación; un desarrollo humano más pleno.
-----------	------	---	--	--	---------------------------	--	--

Moore, S. G.	1997	El Papel de los Padres en el Desarrollo de la Competencia Social	Análisis sobre el rol parental en el desarrollo de los niños	Estilos parentales y afectividad	Análisis documental	El modo autoritativo de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos	Los altos niveles de cariño, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad.
Oliva Zárate, L.	2013	La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud.	Descripción de la violencia narrada por los mismos alumnos de los distintos niveles educativos.	Género, edad, tipo y dirección de la violencia.	Técnica de grupo de discusión para rescatar los discursos individuales y colectivos de 37 estudiantes. El análisis cualitativo de los datos se realizó mediante el programa ATLAS.ti.	Con respecto a la dirección de la violencia, el maltrato entre iguales se presentó con mayor frecuencia al igual que la violencia de tipo psicológico. Respecto a las formas predominaron los golpes y las agresiones verbales con manifestación principalmente en el baño y los espacios abiertos de la escuela.	Existe la violencia en todos los niveles escolares, sin embargo, las formas, tipos, lugares y la dirección de la violencia, así como el género en la expresión de la violencia cambia desde niños preescolares hasta jóvenes universitarios, es decir, el comportamiento violento se encuentra relacionado con la edad y que, junto con la influencia cultural, determinan su expresión.

Palacios, Y.	2010	Educación Emocional y Creatividad en Educación Básica.	Analizar la importancia de una escuela que forma con base en las emociones y en el desarrollo de la creatividad.	Estrategias educativas,	Investigación documental	Educación emocional juega un papel fundamental en el modo de ser, convivir y hacer de los niños y niñas; algunas estrategias permiten educar más y mejor las emociones en relación con la creatividad.	La mayoría de los problemas actuales se inician en la infancia, lo que permite destacar la importancia de educar las emociones desde los primeros años de vida;
--------------	------	--	--	-------------------------	--------------------------	--	---

<p>Peligero Molina, A. M.</p>	<p>2010</p>	<p>La prevención de la violencia desde el sistema educativo.</p>	<p>Analizar las causas de la violencia escolar y determinar las funciones de los centros educativos</p>	<p>Relaciones con el entorno: microsistema, mesosistema, macrosistema y exosistema</p>	<p>Investigación documental.</p>	<p>La institución educativa se encuentra con limitaciones para llevar a cabo su función debido a una creciente desmotivación, indisciplina y violencia en la escuela. Paralelamente, se acusa al sistema educativo de ser una fuente de exclusión y de criminalidad por su falta de efectividad.</p>	<p>Aunque la escuela no puede solucionar los problemas sociales, sí puede contribuir a la sociedad ofreciendo educación y entrenamiento en el tratamiento de sus propios conflictos.</p>
-------------------------------	-------------	--	---	--	----------------------------------	--	--

<p>Pichardo, M.C., García, T., Justicia, F., Llanos, C.</p>	<p>2008</p>	<p>Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia.</p>	<p>Evaluar los efectos de un programa de habilidades sociales, dirigido a niños y niñas de primero, segundo y tercer curso de Educación Primaria de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia)</p>	<p>Habilidades sociales y socialización.</p>	<p>Se realizó un análisis de necesidades para posteriormente elaborar el programa de intervención.</p>	<p>Los niños del grupo experimental, consiguen una mayor capacidad en sus relaciones sociales. Además en aspectos negativos de socialización presentan menos agresividad, terquedad, apatía y retraimiento.</p>	<p>El grupo control, que no había recibido entrenamiento en habilidades sociales, vio disminuido considerablemente su comportamiento social. Por lo que los niños que no siguen un plan de apoyo para mejorar y desarrollar conductas sociales, con el paso del tiempo tienen más probabilidad de volverse más hostiles, menos obedientes, más desafiantes y tienen menos habilidad para las relaciones sociales.</p>
---	-------------	--	--	--	--	---	---

Prieto Sánchez, M. D., & Hernández, D.	2011	Inteligencia emocional y alta habilidad.	Analizar el desarrollo de las habilidades sociales de personas de alta habilidad.	VARIABLES sociales, emocional es y perfil intelectual	Investigación documental	Ha habido un aumento de interés por el estudio de este campo. La puesta en práctica de varios programas educativos para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales ha dado resultados muy positivos.	El desarrollo de programas destinados a desarrollar competencias socio-emocionales se ha incrementado satisfactoriamente durante los últimos años. Este incremento se ha visto condicionado por la incorporación de contenidos y objetivos en el currículo español relacionados con la educación emocional.
--	------	--	---	---	--------------------------	---	---

<p>Ramírez Lucas, A., Ferrando Prieto, M., &amp; Sainz Gómez, M.</p>	<p>2015</p>	<p>¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos es4colarizados en 2º ciclo de Educación Infantil?</p>	<p>Estudiar la relación entre los estilos parentales e Inteligencia emocional de los padres y la IE de sus hijos/as en edades tempranas.</p>	<p>IE de los padres, IE de los niños y estilos educativos .</p>	<p>Para la IE de los niños: el Cuestionario de Bar-On y Parker y Prueba de Percepción y Valoración de las emociones PERCERVAL. Los adultos cumplimentaron un cuestionario sobre su propia Inteligencia emocional adaptado y un cuestionario sobre sus estilos parentales</p>	<p>El estilo parental se relaciona con la inteligencia emocional de los padres. Los padres/madres con mayor inteligencia emocional tienden a mostrar un estilo democrático. A su vez, el estilo democrático de los padres/madres correlaciona en mayor medida con la IE de los niños.</p>	<p>Dependiendo del estilo parental, los alumnos tienden a desarrollar más unas habilidades emocionales u otras, así, los niños con madres autoritarias tenían mayores habilidades interpersonales.</p>
--	-------------	---	--	---	--	---	--

Ramírez, M. G.	2012	Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias	Proponer y evaluar las propiedades psicométricas de una versión breve del Cuestionario de Prácticas Parentales en formatos para padres y para adolescentes, y comparar la percepción que tienen sobre los estilos parentales, padres y adolescentes de las mismas familias.	Edad y estilos parentales	Para la reducción del cuestionario se realizó análisis factorial exploratorio y confirmatorio, así como análisis de consistencia interna, quedando una versión de 30 ítems, 15 que evalúan estilo autoritario y 15 el estilo autoritativo, con estadísticos de bondad de ajuste adecuados para el AFC y alfa de Cronbach entre .88 y .93. Para la comparación de la percepción de estilos parentales entre ambos grupos se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon,	Los resultados mostraron que el instrumento evaluado presentó dos factores en los sujetos estudiados: los estilos autoritarios y autoritativos, en lugar de los tres factores propuestos por su autor.  Del segundo objetivo, los resultados indican que los adolescentes percibieron a sus padres más permisivos y más autoritarios, mientras que los padres se percibieron a ellos mismos más autoritativos.	Es necesario que los padres eduquen de manera interdependiente a sus hijos, y que ambos utilicen el mismo estilo, lo que facilitaría los acuerdos entre ellos e impactaría en la relación matrimonial, que es un aspecto clave en el desarrollo de los hijos
----------------	------	---	---	---------------------------	---	--	--

Rendón Uribe, A.	2015	Educación de la competencia a socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media.	Analizar la relación entre la educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza de los docentes de la educación media del municipio de Cauca.	Institución, edad, áreas y experiencia docente.	Investigación mixta, de tipo descriptiva que se desarrolló durante el 2012 y en la que se aplicaron instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos.	Los estilos de enseñanza tienen una relación directa con la educación de la competencia socioemocional de los estudiantes en la medida en que permiten o no ambientes propicios para el diálogo, el manejo de conflictos y el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales, las cuales a su vez propician una convivencia ética en el ámbito escolar.	Se destaca que aunque los estudiantes obtuvieron un puntaje medio alto en la prueba de competencia socioemocional, existen problemas de convivencia y de tipo socioemocional en: autoeficacia, autorregulación, autocontrol, solución de problemas, habilidades sociales y empatía.
---------------------	------	--	---	---	---	---	---

Rodríguez, J. A., & González, S.	2010	Agresión entre alumnos en planteles educativos: ¿qué variables la explican?	Analizar el papel de la familia, el grupo de iguales y el bajo autocontrol en las conductas agresoras manifestadas en los institutos de educación primaria y secundaria.	La familia, grupo de iguales y autocontrol	Análisis de Estructuras de Covarianzas se examinan los efectos tanto directos como indirectos de estos factores sobre la agresión escolar. La muestra está compuesta por 294 niños y adolescentes residentes de la ciudad de Mérida (Venezuela) cuyas edades abarcan los 9 y 18 años.	Hay un efecto directo e indirecto de la familia en la agresión escolar. El bajo autocontrol no ejerce como variable mediadora. El entorno de iguales violento es la variable que presenta la influencia directa más importante sobre la agresión en planteles de educación.	El problema de la agresión escolar, desde el punto de vista de la sociabilidad, no sería tanto un asunto de cantidad, sino de cualidad, al ser los perpetradores escolares tan “sociables” como el resto de sus compañeros, pero con pobres y violentas relaciones grupales.
----------------------------------	------	---	--	--	---	---	--

<p>Rosa Alcázar, A. I., Parada Navas, J. L., &amp; Rosa Alcázar, Á.</p>	<p>2014</p>	<p>Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima</p>	<p>Analizar la sintomatología psicopatológica y su relación con los estilos parentales.</p>	<p>Sintomatología psicopatológica, estilos parentales y autoestima</p>	<p>Investigación de carácter transversal correlacional, evaluada con el SCL-90-R en una muestra comunitaria de 935 adolescentes</p>	<p>Los resultados indicaron la existencia de diferencias debidas a la edad en todas las variables medidas (síntomas psicopatológicos, autoestima y percepción de los estilos educativos parentales). Las mujeres presentaron menos niveles de sintomatología y mejor percepción de los estilos educativos. Los resultados de los análisis correlacionales confirmaron relaciones significativas y negativas entre autoestima y síntomas psicopatológicos y entre algunas dimensiones positivas de los estilos educativos.</p>	<p>Las variables Autoestima, Estilos educativos percibidos (control psicológico de la madre y revelación y afecto del padre), Sexo y Edad son predictoras de la síntomas psicopatológicos de los adolescentes de 12 a 18 años. Los padres deben saber el momento evolutivo de sus hijos y la importancia de los estilos parentales adecuados, creando un ambiente que invite a la revelación y elimine el control psicológico.</p>
---	-------------	--	---	--	---	---	--

<p>Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J., Robles Aguirre, F. A., Morales Sánchez, A., &amp; Gonzalez Gallego, N.</p>	<p>2012</p>	<p>Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar.</p>	<p>Estudiar la correlación entre estilo parental y desarrollo emocional de los niños.</p>	<p>Inteligencia emocional, estilos parentales y edad.</p>	<p>Cuestionario con preguntas de tipo sociodemográfico, el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) para evaluar la Inteligencia emocional percibida, la Escala de Normas y Exigencias (ENE-P) para identificar el estilo parental ejercido y la Escala de Afecto versión para padres (EA-P) que genera información sobre el tipo de comunicación que se establece entre padres e hijos.</p>	<p>Los resultados muestran una sólida asociación entre las variables y una validez predictiva tanto de las habilidades emocionales como del tipo de comunicación en el ejercicio de un estilo parental inductivo.</p>	<p>El tipo de comunicación es la variable que predice en mayor porcentaje el estilo parental ejercido, por lo que debe de ser uno de los componentes principales en el diseño de futuros programas de inteligencia emocional para padres de familia y que a su vez repercutirán en el desarrollo de habilidades emocionales en los hijos y aumentarán en general el bienestar de sus miembros.</p>
---	-------------	---	---	---	---	---	--

<p>Sabán Fernandez, S., Herruzo Cabrera, J., &amp; Raya Trenas, A. F.</p>	<p>2013</p>	<p>Relación entre estilos educativos familiares y la inclusión en Programas Diversificac ión Curricular: un elemento a considerar para la mejora de la convivencia escolar</p>	<p>Estudiar las diferencias existentes referidas a estilos educativos familiares, del alumnado inserto en Programas de Diversificación Curricular comparado con el alumnado que cursa el plan ordinario.</p>	<p>Pertenenci a o no a PDC y estilos educativos parentales.</p>	<p>Estudio ex post facto retrospectivo con grupo cuasi control, en el que han participado un total de 178 adolescentes (chicas 42.5 %), con edades comprendidas entre los 13 y 18 años.</p>	<p>Los resultados muestran como los distintos niveles de control, afecto, comunicación y humor podrían influir en la inclusión de estas medidas de atención a la diversidad para disminuir el fracaso escolar.</p>	<p>La probabilidad de tener menor fracaso académico sería el resultado de tener una educación familiar basada en la comunicación, el respeto y el afecto, combinada con dosis de control y establecimiento de límites, impregnado de sentido de humor y optimismo.</p>
---	-------------	--	--	---	---	--	--

<p>Saiz Panadero, M., Prieto Ayuso, A., Gutierrez Marín, E. C., &amp; Gil Madrona, P.</p>	<p>2016</p>	<p>Evaluación inicial en 6<sup>o</sup> curso de primaria de las habilidades sociales y propuesta didáctica de intervención en la Educación Física escolar.</p>	<p>Evaluar las habilidades sociales en niños y niñas de Educación Primaria a través de un cuestionario para posteriormente , ofrecer un programa de intervención.</p>	<p>Habilidades sociales y contexto educativo</p>	<p>El instrumento utilizado ha sido el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social.</p>	<p>Los resultados indican que la habilidad menos desarrollada es la habilidad para hacer amigos, mientras que las habilidades básicas de interacción social son las que obtienen mejores puntuaciones. Las chicas obtuvieron mejor puntuación media que los chicos.</p>	<p>Se destaca la necesidad de trabajar las habilidades sociales dentro de esta etapa educativa puesto que resultan fundamentales para desenvolverse en la sociedad.</p>
---	-------------	--	---	--	---	---	---

<p>Seijo Martínez, M. D., Novo Pérez, M., &amp; Mohamed Mohand, L.</p>	<p>2012</p>	<p>Programa para mejorar las habilidades sociocognitivas con alumnos de diferentes culturas en la Ciudad Autónoma de Melilla</p>	<p>Poner de relieve la importancia que las habilidades socio-cognitivas pueden tener en el alcance de una convivencia adecuada entre los escolares, que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Habilidades sociales y de comunicación, desarrollo de valores, solución de problemas, pensamiento creativo y control emocional.</p>	<p>La intervención se llevó a cabo con una muestra total de 441 alumnos del último ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria, pertenecientes a cuatro centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla.</p>	<p>La enseñanza de habilidades sociales y cognitivas contribuye a la formación integral de los jóvenes y a su desarrollo personal y social.</p>	<p>La organización escolar es un ámbito adecuado para intervenir con los adolescentes, sin olvidar la importancia de una intervención integral, esto es, que abarque no sólo los ámbitos personal, social y escolar sino también el familiar.</p>
--	-------------	--	--	--	---	---	---

Valencia, L. I., & López, G. C. H.	2012	Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas.	Analizar la influencia de los estilos de interacción parental y del clima social familiar sobre el desarrollo de habilidades sociales	Clima familiar, clima escolar y estilos parentales.	Estudio descriptivo explicativo.	A mayor presencia de acciones equilibradas y mayor clima de participación, los niños y niñas presentan un mayor desempeño social, y a mayor utilización de estrategias autoritarias hay un menor desarrollo de repertorios sociales.	El clima sociofamiliar guarda relación con todas las áreas sociales donde priman los componentes presentes en las familias cohesionadas de nuestro estudio, caracterizadas por una estructura y una dinámica democráticas.
------------------------------------	------	--	---	---	----------------------------------	--	--

Vite Sierra, A., & Pérez Vega, M. G.	2014	Mediación de los esquemas cognitivos maternos y estilos de parentales	Determinar el valor mediacional de los esquemas cognitivos y los estilos de crianza en la relación entre las prácticas de crianza y los problemas de comportamiento infantil.	Esquemas cognitivos y estilos parentales.	Se aplicaron los siguientes instrumentos: Inventario de comportamiento infantil, Inventario de Prácticas de Crianza, Cuestionario de Autoridad Parental y Cuestionario de Esquemas Cognitivos-Forma reducida. Para el análisis de los datos se llevaron a cabo correlaciones, regresiones múltiples y la prueba de Sobell.	Los resultados apoyan el modelo en el cual el esquema cognitivo Estándares Inflexibles 1 funge como mediador entre las Prácticas de Crianza (Castigo e Interacción Social) y la Frecuencia de problemas de comportamiento.	Los Estándares Inflexibles 1 median la relación entre el Castigo e Interacción Social y la Frecuencia de problemas de comportamiento, que explica solo el 16 % de la varianza. Lo cual implica la existencia de otros factores que afectan el ejercicio de la paternidad y los problemas de comportamiento, como podrían ser las variables socio-demográficas, el malestar psicológico, la ansiedad, la depresión, el aislamiento social, el conflicto
--------------------------------------	------	---	---	---	--	--	--

## **Anexo II: Cuestionario G1 (padres)**

## Cuestionario para padres

“Influencia de la familia en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

### Datos identificativos:

Edad: \_\_\_\_\_ Código\* : \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
[ ] [ ] [ ] [ ] – [ ] [ ]

\*el código se escribe de la siguiente manera: las dos primeras casillas las iniciales del primer apellido, las dos segundas las iniciales del segundo apellido y las tres últimas con HO si es hombre o MU si es mujer.

### Apartado I: Estructura Familiar.

1. Actualmente, usted está (puede marcar hasta 2 casillas):

<input type="checkbox"/>	Casado/a (primer matrimonio)
<input type="checkbox"/>	Casado/a (segundo matrimonio u otros)
<input type="checkbox"/>	Divorciado/a
<input type="checkbox"/>	Soltero/a
<input type="checkbox"/>	Viudo/a
<input type="checkbox"/>	Vivo con mi pareja, no estamos casados
<input type="checkbox"/>	En una relación, pero no vivimos juntos

2. Número de hijos (En caso de que sean de diferentes parejas indique la relación, ej.: 1 del primer matrimonio y 2 del segundo): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

3. Ocupación laboral: \_\_\_\_\_.

4. Tiempo aproximado que pasa:

- Entre semana con sus hijos: \_\_\_\_\_ h / día.
- Entre semana trabajando (en su lugar de trabajo y en casa): \_\_\_\_\_ h/día.
- Los fines de semana con sus hijos: \_\_\_\_\_ h/día.
- Los fines de semana trabajando: \_\_\_\_\_ h/día

### Apartado II: Relaciones intrafamiliares y Estilos educativos.

Por favor, califica la frecuencia con la que pone en práctica las siguientes acciones. La puntuación oscila del 1 (nunca) al 6 (siempre). Al final de cada sección se sume las puntuaciones obtenidas, posteriormente divida por el número de preguntas de dicha sección. La puntuación calculada en la puntuación total para esa categoría. La puntuación más alta indica su estilo educativo parental.

#### a) Estilo A:

1. Soy sensible ante las emociones y necesidades de mis hijos/as:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

2. Tengo en cuentas las ideas o preferencias de mis hijos/as antes de decirles que hagan algo:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

Adaptación libre de Paternal Styles Questionnaire de Comprehensive Psychological Assessment (CPAC) 2009. Basado en: Robinson, C., Mandlco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. Psychological Reports, 77, 819-830.

### Cuestionario para padres

“Influencia de la familiar en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

**3.** Le explico a mi hijo como me siento acerca de su buen o mal comportamiento:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

**4.** Animo a mi hijo a hablar de sus sentimientos y problemas:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

**5.** Animo a mi hijo a expresarse libremente, incluso si no está de acuerdo conmigo:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

**6.** Explico los motivos de mis acciones:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

**7.** Proporciono apoyo y comprensión a mi hijo cuando está molesto:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

**8.** Felicito a mi hijo:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

**9.** Tengo en consideración las preferencias de mi hijo cuando hago los planes familiares:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

**10.** Respeto las opiniones de mi hijo y le animo a expresarlas:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

**11.** Procuro que mi hijo se integre en la familia, sintiéndose uno más

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

**12.** Explico a mi hijo los motivos sobre mis expectativas hacia él:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

**13.** Dedico tiempo con mi hijo a charlas personales, juegos, etc.:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

**Puntuación:**.....

**Puntuación total:**..... /13=.....

### Cuestionario para padres

“Influencia de la familiar en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

#### b) Estilo B:

1. Cuando mi hijo me pregunta por qué tiene que hacer algo que le mando le digo que porque yo lo digo, porque soy tu padre/madre o porque yo quiero:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

2. Castigo a mi hijo quitándole cosas que le gustan (la tele, videojuegos, salir con los amigos..)

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

3. Chillo o grito a mi hijo cuando desaprebo su comportamiento:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

4. Me enfado/cabreo con mi hijo

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

5. Golpeo a mi hijo cuando no me gusta lo que dice o hace:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

6. Critico a mi hijo para que mejore su comportamiento

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

7. Utilizo amenazas como forma de castigo sin justificación:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

8. Castigo a mi hijo mediante la retención de expresiones emocionales (besos, abrazos..)

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

9. Critico abiertamente a mi hijo cuando su comportamiento no cumplió con mis expectativas:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

10. Procuo cambiar la forma de pensar o sentir de mi hijo:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

11. Recuerdo a mi hijo problemas pasados para evitar que se repitan:

Nunca      1            2            3            4            5            6            Siempre

Adaptación libre de Paternal Styles Questionnaire de Comprehensive Psychological Assessment (CPAC) 2009. Basado en: Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. Psychological Reports, 77, 819-830.

### Cuestionario para padres

“Influencia de la familiar en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

**12.** Recuerdo a mi hijo que soy su padre/madre:

Nunca      1            2            3            4            5            6      Siempre

**13.** Los niños están presentes cuando discuto con mi pareja:

Nunca      1            2            3            4            5            6      Siempre

**14.** Recuerdo a mi hijo todo lo que hago es por él:

Nunca      1            2            3            4            5            6      Siempre

**Puntuación:**..... **Puntuación total:**...../14=.....

**c) Estilo C:**

**1.** Me resulta difícil disciplinar a mi hijo:

Nunca      1            2            3            4            5            6      Siempre

**2.** Golpeo a mi hijo cuando provoca una disputa acerca de algo:

Nunca      1            2            3            4            5            6      Siempre

**3.** Pongo en evidencia a mi hijo:

Nunca      1            2            3            4            5            6      Siempre

**4.** Ignoro el mal comportamiento de mi hijo:

Nunca      1            2            3            4            5            6      Siempre

**Puntuación:**..... **Puntuación total:**...../4=.....

**d) Estilo D:**

**1.** Me resulta difícil disciplinar a mi hijo:

Nunca      1            2            3            4            5            6      Siempre

**2.** Ignoro a mi hijo cuando provoca una disputa acerca de algo:

Nunca      1            2            3            4            5            6      Siempre

**3.** Pongo en evidencia a mi hijo:

Nunca      1            2            3            4            5            6      Siempre



### **Anexo III: Cuestionario G2 (niños)**

### Cuestionario para niños

“Influencia de la familiar en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

<b>Datos identificativos:</b>								
Edad:	Código*:	Fecha:						
	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table> – <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>							
<small>*el código se escribe de la siguiente manera: las dos primeras casillas las iniciales del primer apellido, las dos segundas las iniciales del segundo apellido y las tres últimas con HO si es hombre o MU si es mujer.</small>								

### PARTE I: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Marca con una “x” en la casilla que corresponda, siendo:

1. “muy pocas veces”      2. “algunas veces”      3. “bastantes veces”      4. “muchas veces”.

<b>GRUPO I</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1</b>	Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo				
<b>2</b>	Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes				
<b>3</b>	Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos				
<b>4</b>	Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada				
<b>5</b>	Permites que los demás sepan que les agradeces los favores				
<b>6</b>	Te das a conocer a los demás por propia iniciativa				
<b>7</b>	Ayudas a que los demás se conozcan entre sí				
<b>8</b>	Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza				

**Puntuación total:** \_\_\_\_\_

<b>GRUPO II</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>9</b>	Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad				
<b>10</b>	Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad				
<b>11</b>	Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica				
<b>12</b>	Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente				
<b>13</b>	Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal				
<b>14</b>	Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona				

**Puntuación total:** \_\_\_\_\_

<b>GRUPO III</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>15</b>	Intentas reconocer las emociones que experimentas				
<b>16</b>	Permites que los demás conozcan lo que sientes				
<b>17</b>	Intentas comprender lo que sienten los demás				
<b>18</b>	Intentas comprender el enfado de la otra persona				
<b>19</b>	Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos				
<b>20</b>	Piensas por qué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo				
<b>21</b>	Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa				

**Puntuación total:** \_\_\_\_\_

### Cuestionario para niños

“Influencia de la familiar en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

<b>GRUPO IV</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>22</b>	Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada				
<b>23</b>	Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás				
<b>24</b>	Ayudas a quien lo necesita				
<b>25</b>	Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes				
<b>26</b>	Controlas tu carácter de modo que no se te “escapan las cosas de la mano”				
<b>27</b>	Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura				
<b>28</b>	Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas				
<b>29</b>	Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas				
<b>30</b>	Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte				

**Puntuación total:** \_\_\_\_\_

<b>GRUPO V</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>31</b>	Dices a los demás cuándo han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución				
<b>32</b>	Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien				
<b>33</b>	Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado				
<b>34</b>	Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido				
<b>35</b>	Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento				
<b>36</b>	Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo				
<b>37</b>	Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer				
<b>38</b>	Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro				
<b>39</b>	Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa pero dicen o hacen otras que se contradicen				
<b>40</b>	Comprendes lo que significa la acusación y por qué te la han hecho y, luego, piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación				
<b>41</b>	Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática				
<b>42</b>	Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta				

**Puntuación total:** \_\_\_\_\_

En la casilla PDO (Puntuación Directa Obtenida) anota la puntuación de cada grupo, después aplica la fórmula **PDO dividido entre PDM (Puntuación Directa Máxima) por 100**, y anota el resultado en la casilla PDP (Puntuación Directa Ponderada):

	<b>GRUPO I</b>	<b>GRUPO II</b>	<b>GRUPO III</b>	<b>GRUPO IV</b>	<b>GRUPO V</b>	<b>TOTAL</b>
<b>PDO</b>						
<b>PDM</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>28</b>	<b>36</b>	<b>48</b>	<b>168</b>
<b>PDP</b>						

### Cuestionario para niños

“Influencia de la familiar en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

#### PARTE II: RELACIONES INTRAFAMILIARES Y ENTORNO FAMILIAR

Marque con una “x” la casilla que corresponda, siendo:

- |                   |                   |
|-------------------|-------------------|
| 1. “casi nunca”   | 2. “pocas veces”  |
| 3. “a veces”      | 5. “casi siempre” |
| 4. “muchas veces” |                   |

		1	2	3	4	5
1	Se toman decisiones entre todos para las cosas importantes de la familia.					
2	En mi casa predomina la paz y felicidad.					
3	En mi familia cada uno cumple sus responsabilidades.					
4	Las manifestaciones de cariño forman parte de nuestra vida cotidiana.					
5	Nos expresamos sin insinuaciones, de forma clara y directa.					
6	Podemos aceptar los defectos de los demás y sobrellevarlos.					
7	Tenemos en cuenta las experiencias de otras familias ante situaciones diferentes.					
8	Cuando alguien de la familia tiene un problema los demás ayudan.					
9	Se distribuyen las tareas de forma que nadie esté sobre cargado.					
10	Las costumbres familiares pueden modificarse ante determinadas situaciones					
11	Podemos conversar sobre diversos temas sin miedo					
12	Ante una situación difícil buscamos ayuda en otras personas					
13	Los intereses y necesidades de cada cual son respetados en la familia.					
14	Nos demostramos el cariño que nos tenemos.					

**Puntuación total:** \_\_\_\_\_

Marque con una “x” la casilla que corresponda, siendo:

- |                             |                          |
|-----------------------------|--------------------------|
| 1. Totalmente en desacuerdo | 2. En desacuerdo         |
| 3. Neutro                   | 5. Totalmente de acuerdo |
| 4. De acuerdo               |                          |

		1	2	3	4	5
1	Los miembros de mi familia suelen hacer cosas juntos					
2	Mis padres me animan a expresar abiertamente mis puntos de vista					
3	En mi familia nadie se preocupa por los sentimientos de los demás					
4	Mi familia es acogedora y nos apoyamos					
5	En mi familia es importante para todos expresar nuestras opiniones					
6	El ambiente en mi familia suele ser desagradable.					
7	Mi familia realiza actividades en grupo					
8	Mi familia me escucha					
9	Cuando tengo algún problema no se lo digo a mi familia.					
10	Los miembros de mi familia nos ayudamos unos a otros					
11	En mi familia nos demostramos abiertamente el cariño					
12	Los conflictos en mi familia nunca se resuelven.					

**Puntuación total:** \_\_\_\_\_

## **Anexo IV: Carta de autorización**

**AUTORIZACIÓN PARA INVESTIGACIÓN DE TRABAJO  
DE FIN DE GRADO: Influencia de la familia en el desarrollo  
de las Habilidades Socioemocionales de los niños de  
Educación Primaria. La familia como recurso preventivo de  
las conductas violentas.**

Yo \_\_\_\_\_ con DNI  
\_\_\_\_\_, madre/padre/tutor legal (tachar la  
que corresponda) de \_\_\_\_\_  
con DNI \_\_\_\_\_, autorizo a José M<sup>a</sup> Alonso  
del Real Barrera, alumno de 4<sup>o</sup> del Grado en Educación Primaria  
en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de  
Sevilla, con DNI 53354481-R, a realizar un cuestionario a mi  
hijo/a para la investigación del Trabajo de Fin de Grado.

En Castilleja de Guzmán a \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

X

---

Nombre  
madre/padre/tutor legal

## **Anexo V: Cuaderno de prácticas**

# Cuaderno de prácticas



## Tabla de contenido

Instrucciones de uso .....	4
Sesión 1 .....	5
Caso 1 .....	6
Cuestionario caso 1 .....	7
¿Cómo ha sido esta semana? .....	8
Sesión 2 .....	9
Caso 2.....	10
Cuestionario caso 2 .....	11
¿Cómo ha sido esta semana? .....	12
Sesión 4 .....	13
Caso 3.....	14
Cuestionario caso 3 .....	15
¿Cómo ha sido esta semana? .....	16
Sesión 5 .....	17
Caso 4.....	18
Cuestionario caso 4 .....	20
¿Cómo ha sido esta semana? .....	21
Sesión 6 .....	22
Ponemos en práctica lo aprendido.....	23
Nuestro decálogo particular .....	23
Material complementario .....	24
Nuestras metas .....	25



## Instrucciones de uso

Este cuadernillo ha sido elaborado para el seguimiento del programa “**El estuche**”. En él encontrarás todo el material necesario para las prácticas y su evaluación.

Cada semana el profesor entregará a la familia las fotocopias correspondientes para el desarrollo de las sesiones y las actividades propuestas en cada sesión.

Las familias realizarán las actividades y se las entregarán al profesor en la siguiente sesión.

En cada sesión, excepto la 1, el profesor entregará una copia del material complementario “nuestras metas” para que las familias evalúen cada semana los objetivos marcados en las sesiones anteriores.

Una vez acabada la intervención y realizada la evaluación el profesor devolverá las actividades a las familias, quedándose él con una copia.

# Sesión 1

## Caso 1

Pedro y Carmen entraron en su casa de manera más brusca de lo normal. El portazo de Pedro retumbó en el rellano de la escalera.

Pedro cogió el mando de la tele, la apagó y tiró el mando sobre el sofá:

-¿Dónde está tu hermano? Dile que venga inmediatamente.

Marta, de unos catorce años, sin mediar palabra, se dirigió a la habitación de Paquito que, con cara de susto, se escondía tras las hojas del cuaderno de lengua, tratando de pasar desapercibido.

- Paquito, que vayas al salón inmediatamente. Te llaman papá y mamá – añadiendo en voz baja- ¿qué has hecho esta vez? Parece que se avecina un tsunami...

Carmen, muy seria y sentada en el sillón, le hizo un gesto para que se pusiera a su lado.

Pedro, de pie, no le dio tiempo a llegar junto a su madre. Lo paró en seco junto a la puerta.

- Venimos del colegio. nos ha llamado la tutora.
- ¡Qué vergüenza nos ha hecho pasar! –susurró Carmen
- Si a tu edad yo hubiera hecho lo mismo que tú, mi padre me habría dado con la correa hasta cansarse –intervino de nuevo Pedro, con la barbilla temblando. - ¿es que no teníais otro con el que meteros? Precisamente con el hijo de la directora... ¡Tal y como está el patio!... Que sepas que la Play va a estar cerrada en el cajón de mi mesilla durante dos semanas, el sábado me voy solo al fútbol, tú te vas a quedar en casa escribiendo quinientas veces “no volveré a meterme con mi pandilla con el hijo de la directora” y, esta noche te vas a la cama sin cenar. Así que ya estás poniéndote el pijama ¡y a la cama!

Carmen apostilló: -¡Qué vergüenza! Con que cara me presento contigo en el colegio, después de lo que has hecho... ¡Todas las madres mirándome!... Demasiado bueno es tu padre con el castigo que te ha puesto.

Una hora después, Marta aparecía en la habitación de Paco con un vaso de leche y unas galletas. Toma, dice mamá que te lo comas rápidamente y que no se entere papá.

Paco engulló las galletas y la leche, recordando que lo único que habían hecho era esconderle el estuche al gafotas aquel, y antes de devolvérselo, jugar un rato a pasárselo de unos a otros para hacerle rabiarse un poquito. La mala pata es que justo cuando entraba la profe, el estuche volaba hacia la puerta y fue a estrellarse en su nariz ¡Menudo chivato!

## Cuestionario caso 1

Familia: \_\_\_\_\_

Responda con brevedad a las siguientes preguntas:

1. ¿Podrías definir con dos o tres palabras a cada uno de los personajes?
  - Pedro:
  - Carmen:
  - Paco:
2. ¿consideráis proporcionada la reacción de los padres?
3. ¿por qué?
4. Si Pedro y Carmen os pidieran consejo, ¿Qué les diríais?
5. Conclusiones tras la puesta en común.

## ¿Cómo ha sido esta semana?

<b>Semana :</b>	<b>Objetivo:</b>				
Cumple el objetivo....	Nunca (0)	Alguna vez (2)	A menudo (4)	Casi siempre (6)	Siempre (8)
<b>Miembro 1:</b>					
<b>Miembro 2:</b>					
<b>Miembro 3:</b>					
<b>General</b>					
Observaciones/aspectos a mejorar:					

<b>Semana :</b>	<b>Objetivo:</b>				
Cumple el objetivo....	Nunca (0)	Alguna vez (2)	A menudo (4)	Casi siempre (6)	Siempre (8)
<b>Miembro 1:</b>					
<b>Miembro 2:</b>					
<b>Miembro 3:</b>					
<b>General</b>					
Observaciones/aspectos a mejorar:					

# Sesión 2

## Caso 2

Javier cerró la puerta de la calle y se dejó caer sobre el sofá, con cierto gesto de desgana. Mientras, Laura se dirigía al frigorífico y volvía al salón con un par de cervezas en la mano.

- ¡vaya idiotez! Hacerme ir al colegio para esto... Mira, para la próxima vez vas tú sola. Yo no pienso ir al colegio para una chorrada como esta.
- Sí, hombre... como si el niño fuera sólo mío. Aquí el marrón nos lo repartimos entre los dos. Además, tampoco es para tanto la que se ha liado. Creo que deberíamos hablar con él. Que nos cuente su versión. A mí me extraña que Curro haya hecho eso. Irene, llama a Curro, que queremos hablar con él.

Irene, ajena a la conversación, estaba físicamente metida dentro de la tablet, viendo las fotos de la pandilla en el último festejo.

- ¡Irene, cariño! ¿has oído a papá? Haz el favor de avisar a Curro... ¡Irene!
- Voy... voy... que estaba viendo unas fotos de la pandi...
- Es tan mona... -oyó decir a su madre, mientras desaparecía por el pasillo.

Curro entró en el salón con cara de pocos amigos.

- Ven aquí bonito. Venimos del colegio, de hablar con la tutora. Cuéntanos lo que ha pasado.
- Nada, mamá, el chinchoso de Roque, que es un chivato. Sólo estábamos jugando con su estuche. La mala pata es que a uno se le escapó el estuche y le dio un golpecito en la cara de la profe... fue sin querer, en serio.
- ¿No ves? –intervino Javier- Lo que yo te decía. Un juego de niños. Mira Curro, no está bien lo que habéis hecho. Mañana te vas a ver a la profe y, aunque no te apetezca nada, le pides perdón. Y haz el favor de no molestar más al tal Roque, que es el hijo de la directora, y te puedes meter en un lio.

Curro volvió a su habitación, tratando de recordar en qué fase había dejado colgado el juego de la videoconsola... “Te vas a librar porque estás en el cole de tu mamá, pero cualquier día nos veremos en la calle... y te vamos a dar pocas”

## Cuestionario caso 2

Familia: \_\_\_\_\_

Por favor, responder con brevedad a las siguientes cuestiones

1. Definir con dos o tres palabras a cada uno de los personajes
  - Javier:
  - Laura:
  - Curro:
2. Consideráis correcta la reacción de Javier y Laura?
3. ¿Por qué?
4. Si Javier y Laura fueran vuestros amigos y os pidieran consejo, ¿qué les diríais?
5. Conclusiones tras la puesta en común.

¿Cómo ha sido esta semana?

<b>Semana :</b>	<b>Objetivo:</b>				
Cumple el objetivo....	Nunca (0-1)	Alguna vez (2-3)	A menudo (4-5)	Casi siempre (6-8)	Siempre (9-10)
<b>Miembro 1:</b>					
<b>Miembro 2:</b>					
<b>Miembro 3:</b>					
<b>General</b>					
Observaciones/aspectos a mejorar:					

<b>Semana :</b>	<b>Objetivo:</b>				
Cumple el objetivo....	Nunca (0-1)	Alguna vez (2-3)	A menudo (4-5)	Casi siempre (6-8)	Siempre (9-10)
<b>Miembro 1:</b>					
<b>Miembro 2:</b>					
<b>Miembro 3:</b>					
<b>General</b>					
Observaciones/aspectos a mejorar:					

# Sesión 4

### Caso 3

Israel y Patricia llegaron al parque situado junto al colegio. Habían dejado allí a los niños, al cuidado de la abuela, mientras acudían a la entrevista con la tutora de Rubén.

- ¡Vaya tela! Y para esto he tenido que dejar hoy el gimnasio... -protestó Israel al tiempo que hacía un gesto al camarero para que sirviera unos cubatas. ¿esto es lo que les enseñan a los niños en el cole? Así están cada vez más tontos.
- Desde luego, Isra. ¡Menuda tontería! Ni que hubieran matado a alguien... A ver, bien, lo que se dice bien, no ha estado... pero tampoco es para tanto. Yo creía que se trataba de algo más gordo.
- Pues yo le metía un buen castigo –intervino la abuela. En casa es donde hay que enseñarles a...
- ¡Qué antigua eres, mamá! –repuso Patricia- A los niños hay que dejarles que aprendan solos... que estamos en el siglo XXI. Además ¿para qué está el colegio? Lo que pasa es que los maestros no se ocupan de nada... Mira, por ahí viene Rubén... Habrá que decirle algo ¿no?
- No te preocupes, que yo me encargo- intervino Israel.
- ¿Qué pasa, machote?
- Nada... ahí hemos echado un partidillo con los amigos. ¡He metido dos goles!
- ¿Qué grande eres! Anda tómate una cocacola... y eso, lo que yo te diga, hemos estado con la profe, nos ha dicho lo del estuche. Para otra vez a ver si apuntas mejor, Jajajá... --rió su propia broma-ahora, en serio, si alguna vez haces otra como esa, procura que no te pillen.

### Cuestionario caso 3

Familia: \_\_\_\_\_

Por favor, responder con brevedad a las siguientes cuestiones

1. Definir con dos o tres palabras a cada uno de los personajes
  - Israel:
  - Patricia:
  - Rubén:
  - Abuela:
2. Consideráis correcta la reacción de Israel y Patricia?
3. ¿Por qué?
4. Si Israel y Patricia fueran vuestros amigos y os pidieran consejo, ¿qué les diríais?
5. Conclusiones tras la puesta en común.

¿Cómo ha sido esta semana?

<b>Semana :</b>	<b>Objetivo:</b>				
Cumple el objetivo....	Nunca (0-1)	Alguna vez (2-3)	A menudo (4-5)	Casi siempre (6-8)	Siempre (9-10)
<b>Miembro 1:</b>					
<b>Miembro 2:</b>					
<b>Miembro 3:</b>					
<b>General</b>					
Observaciones/aspectos a mejorar:					

<b>Semana :</b>	<b>Objetivo:</b>				
Cumple el objetivo....	Nunca (0-1)	Alguna vez (2-3)	A menudo (4-5)	Casi siempre (6-8)	Siempre (9-10)
<b>Miembro 1:</b>					
<b>Miembro 2:</b>					
<b>Miembro 3:</b>					
<b>General</b>					
Observaciones/aspectos a mejorar:					

# Sesión 5

## Caso 4

Al salir del colegio, Luisa miraba al final de la calle, como si ésta nunca se acabase:

- ¡Vaya disgusto! Toda la vida luchando por educar a los hijos y ¿para qué? Para que a la mínima de cambio te lo echen todo por tierra...

Fernando, con más tranquilidad y una ligera sonrisa en el rostro, se limitó a hacer sencillo comentario:

- Esto puede ser el inicio de la Tercera Guerra Mundial...
- Tú dirás lo que quieras, pero yo no le veo la gracia –repuso Luisa -Esto hay que cortarlo de raíz.

Paco se acercó a uno de los veladores de la cafetería y retiró una silla ofreciéndole el asiento a su mujer:

- Anda, siéntate y vamos a ver como arreglamos esto.

Durante un buen rato estuvieron hablando del “percance” y , con Luisa bastante más tranquila, prosiguieron su camino.

Al abrir la puerta, Rosa, la mayor de las niñas jugaba con su hermana pequeña:

- ¡Hola Papá! ¡Hola mamá! Menos mal que habéis llegado. Tengo un montón de deberes y esta mocosa no me deja en paz. Voy a encerrarme en mi habitación y los termino.

Luisa le pidió que esperara unos minutos, que tenían que hablar un momento con su hermano Miguel.

- No –intervino Fernando- vete a hacer los deberes –Mirando a Luisa, prosiguió- yo me encargo del asunto.

Fernando, nervioso, trataba de memorizar una poesía que le habían mandado estudiar en el colegio. No había manera de que le entrara en la cabeza.

Alguien tocó a la puerta:

- Hola Miguel, ¿has terminado los deberes? –preguntó Fernando.
- Casi todo, lo que pasa es que no hay manera de aprenderse esta poesía...
- ¿Y eso?... con la buena memoria que tienes me parece rarísimo... y esta es de las cortitas...
- ¿vienes del colegio, ¿no? Me imagino que la señora os habrá contado lo de esta mañana...
- Pues sí. Nos lo ha contado.
- Papá, si sólo estábamos jugando.
- Pues bonito juego el de dedicarse a fastidiar a un compañero. ¿Qué harías tú si le hicieran lo mismo a tu hermana pequeña?

A Miguel se le encendió la cara:

- ¡Al que toque a mi hermana, le rompo la cara! ¡Lo destrozo! Lo... -poco a poco fue bajando el tono de voz- lo... lo siento, papá. Pensaba que sólo se trataba de un juego.

Hablaron durante cinco o diez minutos, en los que salieron las palabras “compañerismo”, “amistad”, “sinceridad”, “perdón”...

- Bueno –comentó Fernando- anda, vete a ver a mamá y le das un beso así de grande.

Después de cenar, camino de su habitación, Miguel pensó que al día siguiente iría a disculparse con la seño y con Roque. Estaba dispuesto a hacerlo uno de sus mejores amigos.

## Cuestionario caso 4

Familia: \_\_\_\_\_

Por favor, responder con brevedad a las siguientes cuestiones

1. Definir con dos o tres palabras a cada uno de los personajes
  - Fernando:
  - Luisa:
  - Miguel:
2. Consideráis correcta la reacción de Luisa y Fernando?
  - Fernando:
  - Luisa:
3. ¿Por qué?
4. ¿Qué aciertos y que errores veis en su manera de proceder?
5. Conclusiones tras la puesta en común.

¿Cómo ha sido esta semana?

<b>Semana :</b>	<b>Objetivo:</b>				
Cumple el objetivo....	Nunca (0-1)	Alguna vez (2-3)	A menudo (4-5)	Casi siempre (6-8)	Siempre (9-10)
<b>Miembro 1:</b>					
<b>Miembro 2:</b>					
<b>Miembro 3:</b>					
<b>General</b>					
Observaciones/aspectos a mejorar:					

<b>Semana :</b>	<b>Objetivo:</b>				
Cumple el objetivo....	Nunca (0-1)	Alguna vez (2-3)	A menudo (4-5)	Casi siempre (6-8)	Siempre (9-10)
<b>Miembro 1:</b>					
<b>Miembro 2:</b>					
<b>Miembro 3:</b>					
<b>General</b>					
Observaciones/aspectos a mejorar:					

# Sesión 6

## Ponemos en práctica lo aprendido

Nuestras metas		
Sesión	Nº de objetivo	Objetivo

## Nuestro decálogo particular



1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_

# Material complementario

## Nuestras metas

<b>Semana :</b>	<b>Objetivo:</b>				
Cumple el objetivo....	Nunca (0-1)	Alguna vez (2-3)	A menudo (4-5)	Casi siempre (6-8)	Siempre (9-10)
<b>Miembro 1:</b>					
<b>Miembro 2:</b>					
<b>Miembro 3:</b>					
<b>General</b>					
Observaciones/aspectos a mejorar:					
<b>Semana :</b>	<b>Objetivo:</b>				
Cumple el objetivo....	Nunca (0-1)	Alguna vez (2-3)	A menudo (4-5)	Casi siempre (6-8)	Siempre (9-10)
<b>Miembro 1:</b>					
<b>Miembro 2:</b>					
<b>Miembro 3:</b>					
<b>General</b>					
Observaciones/aspectos a mejorar:					
<b>Semana :</b>	<b>Objetivo:</b>				
Cumple el objetivo....	Nunca (0-1)	Alguna vez (2-3)	A menudo (4-5)	Casi siempre (6-8)	Siempre (9-10)
<b>Miembro 1:</b>					
<b>Miembro 2:</b>					
<b>Miembro 3:</b>					
<b>General</b>					
Observaciones/aspectos a mejorar:					

**Registro objetivos familiares y anotaciones.**

**Familia:**

**Objetivos marcados:**

Sesión	Nº de objetivo	Objetivo

**Valoración familiar general.**

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Objetivo 1						
Objetivo 2						
Objetivo 3						
Objetivo 4						
Objetivo 5						
Objetivo 6						
Objetivo 7						
Objetivo 8						
Objetivo 9						
Objetivo 10						

**Valoración miembro 1:**

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Objetivo 1						
Objetivo 2						
Objetivo 3						
Objetivo 4						
Objetivo 5						
Objetivo 6						
Objetivo 7						
Objetivo 8						
Objetivo 9						
Objetivo 10						

**Valoración miembro 2:**

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Objetivo 1						
Objetivo 2						
Objetivo 3						
Objetivo 4						
Objetivo 5						
Objetivo 6						
Objetivo 7						
Objetivo 8						
Objetivo 9						
Objetivo 10						

**Valoración miembro 3:**

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Objetivo 1						
Objetivo 2						
Objetivo 3						
Objetivo 4						
Objetivo 5						
Objetivo 6						
Objetivo 7						
Objetivo 8						
Objetivo 9						
Objetivo 10						





## **Anexo VI: Cuestionario de evaluación final individual**

### Cuestionario de evaluación final individual

“Influencia de la familiar en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

Familia:	Hijo/Padre/Madre
----------	------------------

Objetivo:	Nº:
-----------	-----

En relación a este objetivo dirías que...(rodea la opción correcta)				
No lo cumplo nunca	Lo cumplo poco	Lo cumplo algunas veces	Lo cumplo casi siempre	Lo cumplo siempre

Si tuvieras que ponerte una nota sería....
--

En relación a este objetivo dirías que tu padre...(rodea la opción correcta)				
No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre

Si tuvieras que ponerle una nota sería....
--

En relación a este objetivo dirías que tu madre...(rodea la opción correcta)				
No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre

Si tuvieras que ponerle una nota sería....
--

Objetivo:	Nº:
-----------	-----

En relación a este objetivo dirías que...(rodea la opción correcta)				
No lo cumplo nunca	Lo cumplo poco	Lo cumplo algunas veces	Lo cumplo casi siempre	Lo cumplo siempre

Si tuvieras que ponerte una nota sería....
--

En relación a este objetivo dirías que tu padre...(rodea la opción correcta)				
No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre

Si tuvieras que ponerle una nota sería....
--

En relación a este objetivo dirías que tu madre...(rodea la opción correcta)				
No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre

Si tuvieras que ponerle una nota sería....
--

### Cuestionario de evaluación final individual

“Influencia de la familiar en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

Objetivo:	Nº:
-----------	-----

En relación a este objetivo dirías que...(rodea la opción correcta)

No lo cumpla nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerte una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu padre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu madre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

Objetivo:	Nº:
-----------	-----

En relación a este objetivo dirías que...(rodea la opción correcta)

No lo cumpla nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerte una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu padre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu madre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

### Cuestionario de evaluación final individual

“Influencia de la familiar en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

Objetivo:	Nº:
-----------	-----

En relación a este objetivo dirías que...(rodea la opción correcta)

No lo cumplo nunca	Lo cumplo poco	Lo cumplo algunas veces	Lo cumplo casi siempre	Lo cumplo siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerte una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu padre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu madre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

Objetivo:	Nº:
-----------	-----

En relación a este objetivo dirías que...(rodea la opción correcta)

No lo cumplo nunca	Lo cumplo poco	Lo cumplo algunas veces	Lo cumplo casi siempre	Lo cumplo siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerte una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu padre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu madre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

### Cuestionario de evaluación final individual

“Influencia de la familiar en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

Objetivo:	Nº:
-----------	-----

En relación a este objetivo dirías que...(rodea la opción correcta)

No lo cumpla nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerte una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu padre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu madre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

Objetivo:	Nº:
-----------	-----

En relación a este objetivo dirías que...(rodea la opción correcta)

No lo cumpla nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerte una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu padre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu madre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

### Cuestionario de evaluación final individual

“Influencia de la familiar en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

Objetivo:	Nº:
-----------	-----

En relación a este objetivo dirías que...(rodea la opción correcta)

No lo cumplo nunca	Lo cumplo poco	Lo cumplo algunas veces	Lo cumplo casi siempre	Lo cumplo siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerte una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu padre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu madre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

Objetivo:	Nº:
-----------	-----

En relación a este objetivo dirías que...(rodea la opción correcta)

No lo cumplo nunca	Lo cumplo poco	Lo cumplo algunas veces	Lo cumplo casi siempre	Lo cumplo siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerte una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu padre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

En relación a este objetivo dirías que tu madre...(rodea la opción correcta)

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerle una nota sería....

### Cuestionario de evaluación final individual

“Influencia de la familia en el desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales de los niños de Educación Primaria.”

#### Evaluación general

De tu familia en general dirías...

No lo cumple nunca	Lo cumple poco	Lo cumple algunas veces	Lo cumple casi siempre	Lo cumple siempre
--------------------	----------------	-------------------------	------------------------	-------------------

Si tuvieras que ponerte una nota sería....

¿Qué te ha parecido la intervención?

¿Qué es lo que más te ha gustado?

¿Y lo que menos?

¿Qué cambiarías?

¿Qué nota le pondrías a la intervención?

¿Qué consejo le darías al profesor?

¿Qué nota le pondrías al profesor?

Observaciones

