



**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

**ESTUDIO SOBRE LOS ESTILOS EDUCATIVOS  
PARENTALES Y SU RELACIÓN CON LOS  
TRASTORNOS DE CONDUCTA EN LA INFANCIA**

TESIS DOCTORAL

**ANTONIO FÉLIX RAYA TRENAS**

DIRECTORES: Dr. JAVIER HERRUZO CABRERA  
Dra. M<sup>a</sup> JOSÉ PINO OSUNA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

ÁREA DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y  
TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

CÓRDOBA, 2008

TITULO: *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*

AUTOR: ANTONIO FÉLIX RAYA TRENAS

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2009  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---

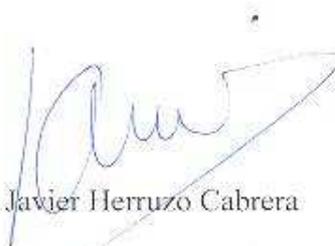
ISBN-13: 978-84-7801-992-2  
D.L.: CO 1292-2009

El Dr. Javier Herruzo Cabrera y la Dra. M<sup>a</sup> José Pino Osuna, ambos profesores titulares del área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, perteneciente al Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba, y como directores de la Tesis Doctoral titulada **“Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia”**, realizada por el doctorando D. Antonio Félix Raya Trenas,

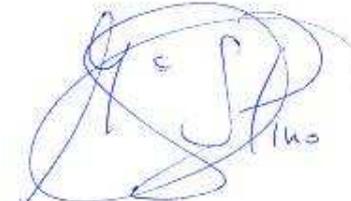
INFORMAN que la presente Tesis Doctoral es apta para su defensa, ya que cumple los requisitos formales, de calidad y originalidad, y mantiene el rigor científico y académico exigibles. Por lo tanto,

AUTORIZAN la presentación de la mencionada Tesis Doctoral para su defensa según lo establecido en el R.D. 778/1998 de 30 de abril.

Córdoba, 7 de mayo de 2008



Fdo.: Dr. Javier Herruzo Cabrera



Fdo.: Dra. M<sup>a</sup> José Pino Osuna

*Este estudio ha sido realizado gracias al Programa de Becas de Formación de Personal Docente e Investigador de la Junta de Andalucía (convocatoria 2003) y al XII Programa Propio de Ayudas a la Investigación de la Universidad de Córdoba.*

## **AGRADECIMIENTOS**

En estas líneas quiero expresar mi agradecimiento a todos aquellos que, de una manera u otra, han contribuido a que este proyecto se haga realidad.

A todos aquellos padres, maestros, alumnos e instituciones que, de manera desinteresada, han participado en el estudio.

Al Dr. Rafael Herruzo, Catedrático de Medicina Preventiva de la Universidad Autónoma de Madrid, por su ayuda prestada y sus sabios consejos.

A todos los compañeros del área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, porque todos han aportado también su granito de arena en la realización de este proyecto.

A Javier y M<sup>a</sup> José, por su confianza, su apoyo y por todo aquello que me han aportado tanto a nivel personal como profesional.

A toda mi familia, y en especial a mis padres, por apoyarme siempre a lo largo de mi carrera y respaldar con confianza todas mis decisiones.

A Auxi, por estar siempre ahí, por animarme a continuar, y porque sin ella nada de esto hubiera sido posible.

*“Tener hijos no lo convierte a uno en padre, del mismo modo en que tener un piano no lo vuelve pianista”*

Michael Levine, escritor y hombre de negocios.

## ÍNDICE

**INTRODUCCIÓN.....7**

### **PRIMERA PARTE**

**CAPÍTULO I: EL ESTILO PARENTAL.....12**

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE ESTILO PARENTAL.....12

1.1. El modelo psicodinámico.....13

1.2. El modelo basado en el aprendizaje.....14

1.3. El estudio del estilo educativo por medio de dimensiones.....15

1.4. Las tipologías de Baumrind.....16

1.5. Modelo bidimensional de Maccoby y Martin (1983).....20

1.6. Un enfoque basado en los efectos sobre los hijos.....23

1.7. El estilo parental como contexto: un modelo integrador.....25

1.8. El estilo parental en la actualidad.....30

2. VARIABLES RELACIONADAS CON EL ESTILO PARENTAL.....34

2.1. Estatus socioeconómico.....34

2.2. Sexo del progenitor.....36

2.3. Sexo del hijo.....37

2.4. Edad del hijo.....38

2.5. Orden y número de hermanos.....38

2.6. Factores psicosociales y de personalidad.....39

3. EFECTOS DEL ESTILO PARENTAL SOBRE DISTINTOS  
ASPECTOS DEL DESARROLLO DEL NIÑO.....41

3.1. Efectos del estilo parental sobre la competencia académica.....41

3.2. Efectos del estilo parental sobre los problemas externalizantes.....44

3.3. Efectos del estilo parental sobre el consumo de sustancias.....47

3.4. Efectos del estilo parental sobre los problemas internalizantes.....48

3.5. Efectos del estilo parental sobre otros aspectos.....50

4. MEDIDAS DEL ESTILO PARENTAL.....53

4.1. Medidas del estilo parental en base a las tipologías de Baumrind.....53

4.2. Medidas del estilo parental basadas en la relación padres-hijos.....56

---

<b>CAPÍTULO II: LA HIPERACTIVIDAD.....</b>	<b>65</b>
1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA HIPERACTIVIDAD.....	65
1.1. Evolución histórica del concepto de hiperactividad.....	65
1.2. Perspectiva actual del concepto de hiperactividad.....	66
1.3. Evolución de los trastornos hiperactivos a lo largo de la vida.....	69
1.4. Descripción del TDAH predominantemente hiperactivo/impulsivo.....	71
2. DATOS EPIDEMIOLÓGICOS Y ETIOLOGÍA DE LA HIPERACTIVIDAD.....	73
2.1. Datos epidemiológicos sobre la hiperactividad.....	73
2.2. Etiología de la hiperactividad.....	75
3. INFLUENCIA DEL ESTILO DE CRIANZA PARENTAL SOBRE LA HIPERACTIVIDAD.....	79
3.1. El afecto y comunicación.....	79
3.2. La implicación y la negligencia.....	80
3.3. La supervisión.....	82
3.4. La autoeficacia y la competencia.....	82
3.5. Estilo Positivo.....	83
3.6. La sobreprotección.....	83
3.7. Disciplina.....	83
3.8. La afirmación de poder.....	84
3.9. Reactividad excesiva.....	84
3.10. La satisfacción con la crianza.....	85
3.11. El apoyo.....	85
4. OTRAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA HIPERACTIVIDAD.....	86
4.1. El estatus socioeconómico.....	86
4.2. El estrés parental.....	87

---

<b>CAPÍTULO III: EL TRASTORNO DISOCIAL.....</b>	<b>89</b>
1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL TRASTORNO DISOCIAL.....	89
1.1. El Trastorno Disocial y otros conceptos análogos.....	89
1.2. Evolución del Trastorno Disocial a lo largo de la vida.....	92
2. DATOS EPIDEMIOLÓGICOS Y ETIOLOGÍA DEL TRASTORNO DISOCIAL.....	95
2.1. Datos epidemiológicos sobre el Trastorno Disocial.....	95
2.2. Etiología del Trastorno Disocial.....	97
3. INFLUENCIA DEL ESTILO DE CRIANZA PARENTAL SOBRE LAS CONDUCTAS CARACTERÍSTICAS DEL TRASTORNO DISOCIAL.....	102
3.1. El afecto y la comunicación.....	103
3.2. La implicación y la negligencia.....	104
3.3. La supervisión y la autonomía.....	105
3.4. Estilo positivo.....	106
3.5. La sobreprotección.....	106
3.6. La presión hacia el logro.....	107
3.7. La disciplina.....	107
3.8. El castigo.....	108
3.9. El control de conducta.....	108
3.10. La reactividad excesiva.....	109
3.11. El control psicológico.....	109
3.12. Apoyo.....	109
4. OTRAS VARIABLES RELACIONADAS CON LAS CONDUCTAS CARACTERÍSTICAS DEL TRASTORNO DISOCIAL .....	110
4.1. El estatus socioeconómico.....	110
4.2. El conflicto familiar.....	111

---

<b>CAPÍTULO IV: LA AGRESIVIDAD.....</b>	<b>113</b>
1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA AGRESIVIDAD.....	113
1.1. Evolución histórica del concepto de agresividad.....	113
1.2. Principales teorías sobre la agresividad.....	116
1.3. La dinámica familiar como elemento explicativo de la conducta agresiva.....	122
1.4. Evolución de la agresividad a lo largo de la vida.....	123
2. DATOS EPIDEMIOLÓGICOS Y ETIOLOGÍA DE LA AGRESIVIDAD.....	126
2.1. Datos epidemiológicos sobre la agresividad.....	126
2.2. Etiología de la agresividad.....	126
3. INFLUENCIA DEL ESTILO DE CRIANZA PARENTAL SOBRE LA AGRESIVIDAD.....	129
3.1. El apego.....	130
3.2. El afecto y la comunicación.....	131
3.3. La implicación y la negligencia.....	132
3.4. La supervisión y la autonomía.....	133
3.5. La disciplina.....	133
3.6. El control de la conducta.....	134
3.7. La hostilidad.....	135
3.8. El castigo.....	135
3.9. El control psicológico.....	136
3.10. La distribución de los roles.....	136
3.11. El apoyo.....	137
4. OTRAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA AGRESIVIDAD.....	137
4.1. El estatus socioeconómico.....	137
4.2. La estructura familiar.....	138

**SEGUNDA PARTE****CAPÍTULO V: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO, OBJETIVOS E****HIPÓTESIS.....141****CAPÍTULO VI: PRIMER ESTUDIO.....146**

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	146
2. MÉTODO.....	147
2.1. Participantes.....	147
2.2. Instrumentos.....	148
2.3. Procedimiento.....	151
3. RESULTADOS.....	153
3.1. Descripción de las principales características demográficas y familiares.....	153
3.2. Relación entre las características de padres, madres y entorno familiar y el estilo de crianza parental.....	172
3.3. Relación entre las características de padres, madres, entorno familiar y estilo de crianza con la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta.....	193

**CAPÍTULO VII: SEGUNDO ESTUDIO.....209**

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	209
2. MÉTODO.....	210
2.1. Participantes.....	210
2.1. Instrumentos.....	210
2.2. Procedimiento.....	210
3. RESULTADOS.....	212
3.1. Diferencias entre las características familiares y el estilo educativo recibido por los grupos de riesgo y baja agresividad.....	212
3.2. Modelo predictor de la agresividad.....	229

---

<b>CAPÍTULO VIII: TERCER ESTUDIO.....</b>	<b>242</b>
1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	242
2. MÉTODO.....	243
2.1. Participantes.....	243
2.2. Instrumentos.....	243
2.3. Procedimiento.....	243
3. RESULTADOS.....	244
3.1. Diferencias entre las características familiares y el estilo educativo recibido por los grupos de riesgo y baja hiperactividad.....	244
3.2. Modelo predictor de la hiperactividad.....	261
<b>CAPÍTULO IX: CUARTO ESTUDIO.....</b>	<b>273</b>
1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	273
2. MÉTODO.....	274
2.1. Participantes.....	274
2.2. Instrumentos.....	274
2.3. Procedimiento.....	275
3. RESULTADOS.....	275
3.1. Diferencias entre las características familiares y el estilo educativo recibido por los grupos de riesgo y baja puntuación en problemas de conducta.....	275
3.2. Modelo predictor de los problemas de conducta.....	293
<b>CAPÍTULO X: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>304</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>328</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>354</b>

## INTRODUCCIÓN

Como ha defendido en diversas ocasiones Javier Urra (2006), Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid entre los años 1996 y 2001, estamos viviendo una época caracterizada por un considerable rechazo hacia todo tipo de normas y medidas de disciplina dentro de la familia, quizás como reacción ante los modelos autoritarios que muchos padres actuales vivieron en su infancia. Esta situación está generando sistemas de crianza caracterizados por una falta de autoridad y disciplina que, como contrapartida, se acompaña de un considerable aumento de los problemas de comportamiento en los niños (Urra, 2006).

Diariamente aparecen noticias en los medios de comunicación donde se hace referencia a numerosos problemas de conducta manifestados por los niños y adolescentes en su interacción en distintos contextos como el entorno familiar, el escolar o el grupo de los iguales. Estos problemas suelen oscilar entre pequeñas faltas de respeto, insultos o desobediencia, que son las quejas más frecuentes en padres y profesores, hasta agresiones y transgresiones severas de las normas de convivencia que atentan contra los derechos fundamentales de las personas.

Detrás de estos problemas suelen aparecer una serie factores familiares y ambientales que han sido estudiados en las últimas décadas dentro de una concepción multicausal de los llamados problemas de tipo externalizante como pueden ser la agresividad, la hiperactividad o los problemas de conducta, donde confluyen numerosos factores etiológicos como los biológicos y, sobre todo, los ambientales, dentro de los cuales se encuadran los estilos educativos parentales o los estilos de crianza.

Si bien a mediados del s. XX aparecieron los primeros estudios que, desde distintos enfoques psicológicos, trataban de buscar determinadas características parentales relacionadas con determinados problemas en el desarrollo de los hijos (p. e. Baldwin, 1955; Schaefer, 1959; Sears, Maccoby y Levin, 1957; Symonds, 1939), fueron los estudios de Baumrind (1967, 1968, 1971) los que marcaron, en cierto modo, un hito en el estudio de los estilos parentales mediante su operacionalización en tres estilos parentales a los que denominó “autoritativo”, “autoritario” y “permisivo”, cuyos hijos presentaban una serie de características diferenciales en su desarrollo.

Ya en la década de los ochenta, fueron Maccoby y Martin (1983) quienes propusieron una actualización de los estilos descritos por Baumrind, recuperando una tendencia de mediados del s. XX según la cual las características parentales eran

consideradas como un continuo, de manera que el estilo parental era el resultado de la combinación de distintas posiciones en cada una de esas dimensiones. Estas autoras proponían dos dimensiones denominadas “responsiveness” y “demandingness”, que han recibido numerosas traducciones al castellano, siendo las más aceptadas las de afecto y control.

Posteriormente, en la década de los noventa, Darling y Steinberg (1993) plantearon un nuevo modelo que ha determinado en buena medida el estudio posterior de la influencia del estilo parental sobre el desarrollo de los hijos. Según estos autores, existían dos niveles de estudio distintos respecto a la influencia de los padres sobre los hijos: un primer nivel donde se situaría el estilo educativo parental y un segundo nivel donde se situarían las prácticas parentales mediante las que se manifiesta ese estilo.

La tendencia actual, tanto a nivel mundial como en nuestro país, donde existen publicaciones sobre el tema de gran importancia como Palacios (1999) o Tur, Mestre y Del Barrio (2004a), es considerar este carácter mediador de las prácticas educativas, aunque desde una perspectiva bidireccional, de manera que las prácticas educativas paternas son causa pero al mismo tiempo consecuencia de los distintos problemas en el desarrollo de los hijos.

Dado que, actualmente, la mayoría de los trabajos sitúan a la interacción entre padres e hijos como la principal fuente de problemas relacionales y de adaptación en los niños, en los últimos años han surgido una gran cantidad de instrumentos como el Parent Child Relationship Inventory (PCRI) adaptado por Roa y Del Barrio (2001) o el Alabama Parenting Questionnaire (APQ) (Shelton, Frick y Wootton, 1996), cuyo propósito común es tratar de operacionalizar determinados ámbitos de la interacción entre padres e hijos como pueden ser la comunicación, la autonomía o la disciplina, para llegar a una comprensión de estas relaciones y poder establecer estrategias de intervención familiar eficaces.

Por otro lado, el estudio de determinados problemas en el desarrollo de los niños como pueden ser los de tipo externalizante, dentro de los que se encuadran la agresividad, la hiperactividad, la impulsividad y los problemas de conducta, suelen plantear la etiología de los mismos desde una doble vertiente: los factores genéticos o biológicos por un lado y los factores ambientales por otro.

Si bien existen ciertas evidencias empíricas de que los problemas infantiles antes mencionados pueden tener una base genética (Faraone, Biederman, Jetton y Tsuang, 1997) o pueden estar causados por determinados factores biológicos no heredados

(Miranda, Presentación y Roselló, 2005), actualmente cobran una especial relevancia las teorías que abogan por una combinación de una base biológica que al interactuar con determinados factores ambientales producen resultados diferenciados en los niños y adolescentes.

Dentro de estos factores ambientales, han sido especialmente estudiados los pertenecientes a los principales círculos de socialización como son la escuela, el grupo de iguales o la familia. Sobre éste último, la mayoría de los estudios han tratado de aislar determinadas características de los padres, de los hijos y de la relación entre ambos, de manera que se han podido establecer modelos familiares con unas características determinadas que han sido relacionados con determinados problemas en el desarrollo de los hijos (p. e. McCoy, Frick, Loney y Ellis, 1999; Vandewater y Lansford, 2005).

La mayoría de los estudios realizados acerca de la influencia de los estilos parentales y sus pautas de crianza sobre los problemas en el desarrollo de los hijos han adoptado metodologías correlacionales, siendo menos abundantes los estudios con metodologías experimentales. Esto ha dado lugar al estudio de una gran diversidad de variables que, en algunas ocasiones, han mostrado resultados contrapuestos (como es el caso de la autonomía) y que en otras ocasiones se ha venido a medir el mismo fenómeno con distintos nombres o bien se han contemplado diferentes fenómenos bajo un mismo término.

Dentro de los estudios que han tratado de relacionar determinados factores familiares con los problemas de tipo externalizante en los hijos, se pueden establecer varias categorías en función de las variables que se han contemplado. Por un lado están los estudios que han tratado de clasificar a los padres en función de las tipologías de Baumrind (1967, 1968, 1971) y han analizado determinados aspectos en sus hijos (p. e. Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006; Villar, Luengo, Gómez y Romero, 2003). Por otro lado están los estudios que han medido determinadas prácticas de crianza o características de la relación entre padres e hijos y las han relacionado con determinadas variables medidas en los hijos (p. e. Aunola y Nurmi, 2005; Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001). Por último, están los trabajos que han estudiado la influencia de determinadas características del entorno familiar y social como el estatus socioeconómico o la estructura familiar y han descrito su influencia sobre el desarrollo del niño, tanto de manera directa como mediante su carácter modulador de los estilos y

pautas de crianza de los padres (p. e. Romano, Tremblay, Boulerice y Swisher, 2005; Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen y Tremblay, 2006).

Como se ha indicado, en su mayoría, los trabajos realizados han consistido en la medida de una serie de variables propias de la interacción entre padres e hijos y otras referentes a alguna característica concreta del desarrollo del niño, con el objetivo de elaborar modelos predictores de los que extraer unas pautas de intervención. Estos estudios han sido realizados en su mayoría con población general (p. e. Aunola y Nurmi, 2005; Steinberg, 2001) aunque también se han llevado a cabo estudios con población clínica o con alguna característica concreta (p. e. Steinberg et al., 2006) o estudios en los que se han comparado muestras de sujetos clínicos frente a otros sujetos no clínicos respecto a un determinado diagnóstico (p. e. Pfiffner, McBurnett, Rathouz y Judice, 2005; Pfiffner y McBurnett, 2006).

El presente estudio trata igualmente de establecer modelos de predicción de determinados problemas de tipo externalizante en los hijos como son la agresividad, la hiperactividad o los problemas de conducta, para poder predecir estos problemas a partir de determinadas características de la relación entre padres e hijos y otros factores del entorno familiar que puedan orientar pautas de intervención eficaces en el entorno familiar.

No obstante, la principal fuente de innovación de este trabajo radica en la metodología utilizada, pues se trata de aunar las bondades de los estudios correlacionales con grandes muestras, con la precisión de los diseños con grupo clínico y grupo cuasicontrol. En referencia a este planteamiento, bastante novedoso en la literatura sobre los estilos parentales, se pretende elaborar un modelo de predicción para cada uno de los problemas mencionados, de modo que, en función de la puntuación obtenida por un determinado sujeto en algunas de las variables familiares medidas, se podrá predecir con bastante precisión su pertenencia a un grupo de riesgo o a un grupo de control previamente seleccionado.

Resumidamente, este trabajo de investigación se compone de las siguientes partes:

Un *primer capítulo* donde se describe la evolución histórica del concepto de estilo parental, se mencionan una serie de variables relacionadas con el estilo parental, algunos de los efectos del estilo parental sobre distintos ámbitos del desarrollo del niño y se describen brevemente los principales instrumentos de medida del estilo parental.

Un *segundo capítulo* donde se detallan los antecedentes históricos y delimitación conceptual de la hiperactividad así como su epidemiología y etiología, y se analiza la influencia del estilo parental y otras variables sobre la misma.

Un *tercer capítulo* en el que se tratan los mismos aspectos tratados en el segundo capítulo aunque en este caso en relación con el Trastorno Disocial.

El *cuarto capítulo* se plantea en los mismos términos que los dos anteriores, aunque centrado en la agresividad, aspecto del Trastorno Disocial sobre el que hemos querido hacer un especial hincapié.

A continuación se presenta un *primer estudio* donde se describen las principales características de los padres e hijos participantes en la investigación, así como la relación de estas características con el estilo de crianza de padres y madres y, por último, la relación entre todas estas variables y la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta medidos en los hijos a través de la valoración de sus padres.

Un *segundo, tercer y cuarto estudio* comparan las características familiares y el estilo educativo recibido por dos grupos de chicos compuestos en función de sus puntuaciones bajas o de riesgo respectivamente, tanto en agresividad, como en hiperactividad y problemas de conducta. En cada uno de estos estudios se ha elaborado un modelo predictor de cada una de las variables dependientes mencionadas compuesto por una serie de características familiares y unas variables del estilo de crianza parental.

Finalmente, se incluye un capítulo de *discusión y conclusiones* sobre los estudios realizados y se describen las perspectivas de ampliación y aplicación de este trabajo de investigación en el futuro.

## **PRIMERA PARTE**

### **CAPÍTULO I: EL ESTILO PARENTAL**

#### **1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE ESTILO PARENTAL.**

El estilo parental puede ser entendido como una constelación de actitudes acerca del niño, que le son comunicadas y que, en conjunto, crean un clima emocional en el que se ponen de manifiesto los comportamientos de los padres. Estos comportamientos incluyen tanto las conductas a través de las cuales los padres desarrollan sus propios deberes de paternidad (prácticas parentales) como cualquier otro tipo de comportamientos como gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, etc. (Darling y Steinberg, 1993).

Esta definición de estilo parental es coherente con algunas de las primeras investigaciones en el ámbito de la socialización llevadas a cabo en los años treinta y los años cuarenta. El interés sobre la influencia de los comportamientos de los padres en el desarrollo de los hijos es un tema que ha sido estudiado tanto desde el punto de vista conductual como el psicoanalista. Los psicólogos conductuales estaban interesados en descubrir cómo las pautas de reforzamiento en el entorno cercano configuraban el desarrollo. La teoría freudiana, por su parte, argumentaba que los determinantes básicos del desarrollo eran biológicos e inevitablemente en conflicto con los deseos de los padres y los requerimientos de la sociedad. Se pensaba que la interacción entre las necesidades libidinales del niño y el entorno familiar determinarían las diferencias individuales en el desarrollo. Entonces, como ahora, dos cuestiones determinaban la investigación en socialización: ¿cuáles son los patrones de crianza? y ¿cuáles son las consecuencias en el desarrollo de diferentes patrones de crianza?

Aunque hay cierto acuerdo en que las prácticas parentales influyen en el desarrollo del niño, resulta difícil documentar la influencia de algunas prácticas específicas. Los primeros investigadores sobre la socialización reconocieron que los comportamientos parentales individuales eran parte de un contexto de muchos otros comportamientos y, por lo tanto, que la influencia de una conducta individual no podría ser fácilmente analizada de manera independiente (Darling y Steinberg, 1993).

El estilo parental se desarrolló inicialmente como un recurso global para describir el contexto familiar, hasta el punto en que este entorno se identificaba con el

estilo parental. Los análisis que partían de esta concepción parecían ser más predictivos de los atributos del niño que los basados en prácticas parentales específicas, porque la influencia de alguna práctica particular en el desarrollo del niño se perdía más fácilmente entre la complejidad de otros atributos parentales (Baldwin, 1948; Orlansky, 1949; Symonds, 1939). Los intentos inicialmente cualitativos y posteriormente cuantitativos realizados por estos autores para medir el estilo parental se centraron en tres componentes particulares: la relación emocional entre los padres y el niño, las prácticas y comportamientos de los padres y, por último, su sistema de creencias. Debido a que los investigadores de distintas perspectivas centraron su atención en diferentes procesos a través de los que los padres influyen en los hijos, sus escritos señalan diferentes componentes dentro de los estilos parentales.

### **1.1. El modelo psicodinámico.**

Las investigaciones en el campo de la socialización que trabajaron desde una perspectiva psicodinámica centraron sus esfuerzos en la relación emocional entre los padres y los hijos y su influencia en el desarrollo psicosexual, psicosocial y de la personalidad. Como otras teorías de socialización ofrecidas en este periodo histórico, sus modelos eran estrictamente unidireccionales. Estas teorías argumentaban que las diferencias individuales en las relaciones emocionales entre padres e hijos deberían derivar necesariamente de las diferencias en los atributos parentales, de manera que muchas investigaciones se centraron en las actitudes como atributos más importantes (Darling y Steinberg, 1993). Por ejemplo, después de revisar la literatura referente a la influencia de un amplio abanico de prácticas parentales sobre el desarrollo de la personalidad en la infancia, y observando que no había una relación consistente entre ninguna práctica parental específica y los resultados en el niño, Orlansky (1949) concluyó que una medida disciplinaria específica no ejerce una influencia psicológica invariable sobre el niño y que sus efectos pueden ser medidos sólo desde un estudio de las actitudes parentales asociadas a ésta.

La creencia de que las actitudes ayudan a determinar tanto las prácticas parentales como otras conductas más sutiles que dan significado a dichas prácticas, llevó a muchos investigadores que trabajaron desde este enfoque a pensar que midiendo las actitudes parentales podrían captar el modo de interacción familiar que determinara la relación padre hijo e influyera en el desarrollo del niño (Baldwin, 1948; Orlansky, 1949; Schaefer, 1959; Symonds, 1939). Este cambio, que dio un mayor énfasis a las

actitudes que a los comportamientos, planteó sin embargo el siguiente problema para los investigadores: el comportamiento está determinado y compuesto principalmente de actitudes, pero las actitudes son expresadas por medio de comportamientos. Así, Symonds (1939) afirmó que la seguridad emocional del niño deriva de los sentimientos, actitudes, necesidades y propósitos de los padres, pero sólo si le son abiertamente expresados por medio de palabras y acciones. Por lo tanto, aunque las actitudes son juzgadas como más importantes que los comportamientos, no hay forma de medir las primeras sin medir los segundos.

Las investigaciones que se centraron en los procesos emocionales que hay detrás de los estilos parentales intentaron salvar esta diferencia entre las actitudes parentales y los comportamientos específicos mediante la suma de comportamientos específicos, a lo que Schaefer (1959) denominó “nivel molar”. En lugar de estudiar prácticas individuales, las prácticas parentales fueron agrupadas en categorías más amplias en base a su capacidad para cambiar los procesos emocionales (Baldwin, 1948; Orlansky, 1949; Schaefer y Bell, 1958; Symonds, 1939). Estas categorías molares eran, entre otras, salvando la dificultad de traducción de algunos de estos términos, concesión de autonomía, ignorancia, castigo, percepción del niño como una carga, severidad, uso del temor como medio de control y expresiones de cariño (Schaefer, 1959, 1965).

## **1.2. El modelo basado en el aprendizaje.**

Los investigadores que abordaron los estilos parentales desde la perspectiva del aprendizaje social y la modificación de conducta, también solían categorizar los estilos parentales de acuerdo con los comportamientos, pero centraban sus esfuerzos en las prácticas parentales más que en las actitudes. Debido a que se pensaba que las diferencias en el desarrollo de los niños eran reflejo de las diferencias en el entorno de aprendizaje a que habían sido expuestos, las medidas del estilo parental se centraban en captar los patrones de comportamiento que definían esos contextos. En estos enfoques, se empleó el análisis factorial para plantear categorías como la denominada “control”, que hacía referencia a un atributo conductual que englobaba ciertas prácticas como el uso de castigo físico, la sanción contra la agresión, el fracaso o éxito en el establecimiento de reglas, etc. El estilo parental fue usado como un constructo que aglutinaba y resumía los resultados de muchos análisis realizados sobre prácticas parentales específicas, más que para referirse a él como una entidad en sí mismo (Darling y Steinberg, 1993).

### **1.3. El estudio del estilo educativo por medio de dimensiones.**

La utilidad del estilo parental como un constructo eurístico se refleja en la similitud de las cualidades usadas para describirlo por los investigadores que trabajaron desde diferentes perspectivas teóricas. Las primeras teorías sobre paternidad se diferencian en su énfasis en control (Watson, 1928) y crianza (Freud, 1933). Así surgen una serie de dimensiones como:

- Aceptación/rechazo y dominio/sumisión (Symonds, 1939).
- Calor emocional/hostilidad y abandono/implicación (Baldwin, 1955).
- Amor/hostilidad y autonomía/control (Schaefer, 1959).
- Amor y permisividad/rectitud (Sears et al., 1957).
- Afecto/hostilidad y restricción/permisividad (Becker, 1964).

Como añadido a este cierto acuerdo sobre la estructura organizativa subyacente al estilo parental, comenzó a emerger cierto consenso sobre la asociación entre los resultados del niño y el estilo parental. El modelo de niño que Symonds (1939) describió como “socializado, cooperativo, amistoso, leal, emocionalmente estable y agradable... honesto, honrado y digno de confianza... buen ciudadano y buen estudiante”, y a quien Baumrind (1970) llamara después “instrumentalmente competente”, era el producto de hogares en que los padres se comportaban de un modo peculiar. Estos padres eran afectuosos, establecían reglas claras y racionales, permitían la autonomía del niño y le comunicaban claramente sus expectativas (Baldwin, 1948; Symonds, 1939). La importancia tanto de los procesos afectivos como de los instrumentales abanderados por las teorías psicodinámicas y del aprendizaje respectivamente, es evidente en estos hallazgos.

La diferencia entre el estudio de las metas de la socialización y el estudio de las técnicas de socialización permaneció por algún tiempo, hasta que Baumrind (1966) desarrolló un modelo teórico que incorporaba los procesos emocionales y conductuales que subyacían a los más antiguos modelos de socialización, dentro de una concepción del estilo parental apoyada en los sistemas de creencias de los padres. Este modelo determinaría profundamente el pensamiento posterior sobre los estilos parentales.

#### **1.4. Las tipologías de Baumrind.**

Para Baumrind, socializar al niño de acuerdo con las demandas de la sociedad pero manteniendo un sentido de integridad personal era el elemento clave del rol parental. Su primer estudio se centró en la influencia de los patrones de autoridad parental en las primeras fases del desarrollo del niño. Así, comenzó articulando y ampliando el concepto de control parental, que había sido definido previamente de formas diversas como rectitud, uso de castigo físico, consistencia en el castigo, uso de explicaciones... En contraste, Baumrind argumentó que la buena voluntad de los padres para socializar a sus hijos es conceptualmente distinta de ser restrictivo y usó el concepto de control parental para referirse a los intentos de los padres para integrar al niño dentro de la familia y la sociedad cumpliendo con los comportamientos socialmente aceptados.

En el concepto de estilo parental de Baumrind (1968), los valores de los padres y las creencias que ellos tienen sobre sus roles como padres y la naturaleza de los niños ayudó a definir las muestras de afecto que se daban de forma natural, las prácticas y los valores, lo que sirvió para su descripción del prototipo de padre autoritativo.

La conceptualización de estilo parental de Baumrind (1967, 1971) la aparta de anteriores investigaciones por varias causas:

- En primer lugar, más que determinar múltiples dimensiones de comportamientos parentales y determinar el estilo como una combinación lineal de estas dimensiones, Baumrind especificó una función parental global, el control.
- En segundo lugar, más que crear una dimensión en la que el control parental se organizaba linealmente de mayor a menor como se había hecho en anteriores investigaciones, distinguió entre tres tipos de control parental cualitativamente diferentes: permisivo, autoritario y autoritativo.
- En tercer lugar, Baumrind definió el estilo parental como un constructo global, de manera que la influencia de algún aspecto del estilo parental (ej. ideología, demandas de madurez, o uso de técnicas específicas de disciplina) es dependiente de la combinación de todos los otros aspectos.

En muchos aspectos, la clasificación de estilos parentales de Baumrind renombró a los conceptos anteriores de estilo parental, como por ejemplo los de Symonds (1939), que describía modelos familiares organizados de forma natural en torno al sistema de creencias de los padres.

Esta configuración es el resultado directo del interés inicial de Baumrind por identificar y describir los estilos parentales que anteceden a patrones de conducta claramente identificados en los niños (Baumrind, 1967; Baumrind y Black, 1967). El patrón de comportamiento asociado con el estilo autoritativo incluyó, más allá de la cuestión de la autoridad, demandas de madurez, estilos de comunicación (incluyendo efectividad y direccionalidad) y crianza (donde se distingue entre cariño e implicación) (Baumrind, 1967; Baumrind y Black, 1967). Según Baumrind, los padres que se diferenciaban en el modo en que usaban la autoridad, también tendían a diferenciarse en las otras dimensiones. Por ejemplo, los padres cuyas prácticas de control permiten clasificarlos como permisivos o autoritarios llevaban a cabo menos demandas de madurez, una comunicación menos efectiva y más unilateral y actuaban con menos control que los padres autoritativos (Baumrind, 1967).

Basándose en los primeros trabajos de investigación llevados a cabo por Baumrind, los padres, según su estilo educativo, fueron categorizados tal y como figura en la tabla 1.1 (Baumrind, 1971, 1991a), donde además se ha añadido el estilo negligente (Baumrind, 1991a) incorporado con posterioridad a los trabajos de Maccoby y Martin (1983).

<b>CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES SEGÚN SU ESTILO EDUCATIVO</b>	
<b>AUTORITATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestan atención a las demandas y preguntas de sus hijos y muestran interés.</li> <li>- Manifiestan una combinación de afecto y apoyo con ciertas dosis de control y democracia.</li> <li>- Favorecen la autonomía e independencia.</li> <li>- Son controladores y exigentes en sus demandas, pero al mismo tiempo se muestran cariñosos, razonables y comunicativos.</li> <li>- Establecen reglas claras y promueven la conducta asertiva.</li> <li>- No invaden ni restringen la intimidad del niño.</li> <li>- Sus prácticas disciplinarias se orientan más hacia la inducción que hacia el castigo.</li> <li>- El castigo es razonado y verbal, pero no físico.</li> <li>- La comunicación es efectiva y bidireccional, sin órdenes ni gritos.</li> <li>- Esperan de los hijos cooperación, responsabilidad y control.</li> <li>- Muestran pocas conductas problemáticas (adicciones, violencia...), bajos niveles de estrés y un clima familiar estable.</li> </ul>
<b>AUTORITARIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinan altos niveles de exigencia y control con escasa sensibilidad o responsividad.</li> <li>- No consideran las peticiones de sus hijos ni responden a sus demandas.</li> <li>- Son distantes, poco afectuosos y manifiestan conductas de coerción.</li> <li>- Desarrollan una comunicación unidireccional.</li> <li>- Proporcionan ambiente ordenado, con reglas claras dictadas por los padres.</li> <li>- Son más restrictivos, convencionales y prestan escaso apoyo emocional al hijo.</li> <li>- Presentan más problemas de conducta e insatisfacción en la pareja.</li> </ul>

<b>PERMISIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinan baja dosis de control y exigencia con relativa sensibilidad hacia las necesidades del niño.</li> <li>- Son indulgentes y no establecen restricciones.</li> <li>- No muestran autoridad frente a sus hijos.</li> <li>- No demandan conductas maduras de sus hijos y evitan el enfrentamiento con estos.</li> <li>- La comunicación es poco efectiva y unidireccional.</li> <li>- Mantienen gran flexibilidad en el seguimiento de reglas, dificultando la asunción de obligaciones por parte del niño.</li> <li>- No existen reglas claras y el ambiente familiar es desorganizado.</li> </ul>
<b>NEGLIGENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de demandas y de responsividad hacia la conducta de los hijos.</li> <li>- Falta de estructuración, control y apoyo de las conductas del niño.</li> <li>- Derivan sus responsabilidades paternas hacia otras figuras como la escuela u otros familiares.</li> <li>- Presentan problemas de conducta.</li> <li>- Proporcionan un ambiente familiar desorganizado.</li> <li>- Son altamente vulnerables a la ruptura familiar.</li> </ul>

Tabla 1.1. Características de los padres según su estilo educativo, basado en Baumrind (1971, 1991a).

Por otro lado, se puede decir que la validación empírica del modelo de Baumrind (1967) cambió el rumbo del estudio sobre el estilo parental y marcó un importante punto de partida para la investigación centrada en el análisis de factores. Aunque en teoría las tipologías de Baumrind estaban basadas sólo en los tipos de autoridad parental, en realidad la distinción se asoció con otros atributos parentales también. Por ejemplo, aunque Baumrind (1966) aceptó a nivel conceptual que padres que usan diferentes estilos de autoridad podrían ser igualmente cariñosos, empíricamente encontró que, en comparación con los padres autoritativos, los padres autoritarios y permisivos eran parecidos en la ineffectividad de sus habilidades de comunicación y su bajo nivel de demanda de madurez (Baumrind, 1967). Estos resultados pusieron en cuestión la validez de la búsqueda de dimensiones ortogonales para el estilo parental, como habían hecho los anteriores estudiosos de la socialización.

El modelo de Baumrind (1967, 1971) también se diferencia de los de anteriores investigadores en que refleja un cambio en la concepción sobre la socialización, manifestado en aspectos como la noción de que el niño contribuye a su propio desarrollo a través de su influencia sobre sus padres. Aunque la posibilidad de que las diferencias en la personalidad del niño podrían alterar las conductas de los padres había sido apuntada antes por Baldwin (1948), Baumrind (1989) intentó desligar explícitamente los comportamientos de los padres de los del niño, midiendo, por ejemplo, los intentos de los padres por conseguir obediencia independientemente de la

obediencia actual del niño (Baumrind, 1967, 1971). Esto le permitió definir el estilo parental como una característica de la relación padres hijo más que como una característica de los padres. Esto supuso un gran avance, pues los primeros intentos de conceptualizar el estilo parental no hicieron esta distinción.

Lo más importante de este modelo es que Baumrind veía el proceso de socialización como dinámico. Específicamente, ella planteó que el estilo parental utilizado influía en la apertura de los hijos hacia los intentos de socialización de los padres. Por ejemplo, postuló que el estilo autoritativo aumenta el valor del refuerzo parental y que la clara expresión de los deseos y conductas de estos padres aumenta la habilidad de los niños para discernir las respuestas correctas a las demandas de sus padres y aumenta su habilidad cognitiva (Baumrind, 1967). En esencia, Baumrind sugirió que el estilo democrático aumenta la efectividad de la paternidad alterando las características del niño que, por contrapartida, refuerza la habilidad de los padres para actuar como agentes de socialización.

A pesar de la aparente fuerza de las tipologías de Baumrind, Lewis (1981) planteó que una desventaja inherente a las tipologías derivadas empíricamente, como las de Baumrind, es que la inevitable intercorrelación entre las diferentes características parentales dificulta discernir los mecanismos que subyacen a las diferencias entre los niños de diferentes tipos de familias. En concreto, Lewis se preguntó por qué el fuerte control externo como el usado por los padres autoritativos podía inducir a los niños a interiorizar los valores de los padres cuando la teoría de la atribución sugiere que los fuertes controles externos son contraproducentes para la interiorización. En su representación de los hallazgos de Baumrind, Lewis sugería que no es el elevado control la característica de las familias autoritativas que ayuda al desarrollo del niño y al sentido de independencia y autonomía, sino la apertura hacia la comunicación bidireccional, que ayuda a la composición de reglas consensuadas. Por lo tanto, la importancia no está en el control sino en la comunicación.

Lewis (1981) no cuestionó la validez empírica de la asociación entre el estilo autoritativo y la competencia del niño. En esencia, redefinió el estilo democrático en términos de su énfasis en la mutua acomodación más que en cierto tipo de control. Aunque la validez de esta redefinición sigue siendo una cuestión abierta, la reinterpretación de Lewis atrajo la atención sobre dos aspectos relacionados:

- Algunas tipologías parentales, incluyendo a las de Baumrind reúnen un conjunto de prácticas parentales, de modo que hacen difícil averiguar qué aspectos de la paternidad afectan a qué resultados en el desarrollo.
- Las nociones existentes sobre los procesos por los que los estilos parentales influyen en el desarrollo del niño son especulativos más que fundamentados empíricamente.

### **1.5. Modelo bidimensional de Maccoby y Martin (1983).**

A pesar de sus limitaciones, las tipologías autoritativa, autoritaria y permisiva de Baumrind crearon un fructífero campo de investigación sobre los estilos parentales. A principios de los 80, este modelo tripartito estaba firmemente establecido en el campo del desarrollo del niño y servía como el mejor modelo para el estudio de la influencia de los padres en el desarrollo de los hijos. Sin embargo, aunque Baumrind limitó el campo de su investigación a la influencia de las variaciones en el estilo parental entre familias bien ajustadas, otros investigadores estaban interesados en un rango más amplio de familias. En una importante revisión publicada en el *Handbook of Child Psychology*, Maccoby y Martin (1983) intentaron fusionar el modelo de Baumrind con los anteriores intentos de definir el estilo parental a lo largo de un limitado número de dimensiones. Así, intentaron medir el estilo parental como una función de dos dimensiones, a las que llamaron afecto/comunicación (*responsiveness*) y control/exigencia (*demandingness*).

La transformación de las tipologías de Baumrind que llevaron a cabo Maccoby y Martin (1983) facilitó las investigaciones para generalizar el modelo de Baumrind a poblaciones muy diferentes a la que dio lugar al mismo, creando constructos lineales a lo largo de los que se medirían los aspectos teóricamente importantes del estilo parental.

El estilo parental fue definido entonces como reflejo de dos procesos subyacentes: el número y tipo de demandas hechas por los padres y la contingencia del refuerzo parental. Así, los padres autoritativos tienen altos niveles de afecto y exigencia. Por contra, los padres autoritarios tienen un alto nivel de exigencia pero bajo de afecto. Por otro lado, si empíricamente Baumrind encontró el tipo permisivo, Maccoby y Martin distinguieron dos distintos subtipos en este estilo parental: los padres permisivos, que son definidos como altos en afecto pero bajos en exigencia y, por otro lado, los padres negligentes, que son definidos mediante un bajo nivel en las dos dimensiones. Los distintos tipos surgen lógicamente como consecuencia del cruce de las dos dimensiones teóricas. Estos estilos quedan esquematizados en la tabla 1.2:

		<b>AFECTO Y COMUNICACIÓN</b>	
		<b>ALTO</b> Afecto y apoyo explícito, aceptación e interés por las cosas del niño y sensibilidad ante sus necesidades	<b>BAJO</b> Afecto controlado y no explícito, distanciamiento, frialdad en las relaciones, hostilidad o rechazo
<b>CONTROL Y EXIGENCIAS</b>	<b>ALTO</b> Existencia de normas y disciplina, control y restricciones de conducta y exigencias elevadas.	<b>AUTORITATIVO</b>	<b>AUTORITARIO</b>
	<b>BAJO</b> Ausencia de control y disciplina, ausencia de retos y escasas exigencias.	<b>PERMISIVO</b>	<b>NEGLIGENTE</b>

Tabla 1.2. Tipología de estilos educativos de Maccoby y Martin (1983). Adaptado de Palacios (1999).

En un intento por diferenciar el afecto y comunicación del cariño, el primero es visto como un refuerzo contingente, de manera que los padres están formando al niño respondiendo de modo diferente a los comportamientos deseados y no deseados o mostrando su sensibilidad y adaptación a las señales del niño, sus estados y necesidades, mientras que el segundo incluye aprecio o alabanza cuando lo merece pero también en otras situaciones, con independencia del estado, señales o comportamiento del niño (Maccoby y Martin, 1983).

En trabajos más recientes, Baumrind (1991a) ha usado el concepto de afecto y exigencia para reflejar el equilibrio entre las demandas que los padres hacen a los hijos para que se integren en el contexto familiar a través de sus demandas de madurez, supervisión, esfuerzos disciplinarios y voluntad de enfrentarse a la desobediencia, y las acciones que intencionalmente fomentan la individualidad y autorregulación, mediante la adaptación y apoyo a las necesidades y demandas del niño.

En otras palabras, la exigencia se refiere a la voluntad de los padres para actuar como un agente socializador, mientras que el afecto se refiere al reconocimiento por parte del progenitor de la individualidad del niño.

En una descripción de las dos dimensiones planteadas por Maccoby y Martin (1983), Baumrind (1996) asigna las siguientes características a cada una de las dos dimensiones.

Así, el **afecto y comunicación** (*responsiveness*) se compone de los siguientes elementos (Baumrind, 1996):

- Afabilidad (*warmth*): se refiere a la expresión de amor por parte de los padres. La afectividad y empatía en los padres motivan a los niños para participar en estrategias cooperativas y están asociadas con el desarrollo moral de los niños.
- Reciprocidad: abarca procesos de sincronía o adaptación en las interacciones padre-hijo. Después de lograr la permanencia de los objetivos, el niño anticipará como suele responder su cuidador a su comportamiento y usa su repertorio de respuestas para inducir a su cuidador a ajustar sus planes para tener sus necesidades en cuenta.
- Comunicación clara y discurso personalizado: la comunicación unidireccional por parte del padre legitima la autoridad parental basándose en roles asignados y, como tal, es a menudo experimentada por el niño como coercitiva, mientras que la comunicación parental bidireccional, elaborada y centrada en la persona legitima la autoridad parental mediante la persuasión y, por lo tanto, tiende a ser mejor aceptada por parte del niño.
- Apego (*attachment*): en las sociedades occidentales, los niños que se sienten seguros tienen una relación afectiva recíproca con sus cuidadores, mientras que los niños evasivos, en un esfuerzo por minimizar la intrusiva expresión de afecto de sus cuidadores, no buscan la proximidad. Sin embargo, el apego con una sola persona es perjudicial, siendo más efectivo cuando se realiza con varias personas de su entorno.

El **control y exigencia** (*demandingness*), por su parte, está compuesto por (Baumrind, 1996):

- Confrontación: los padres que se enfrentan a los comportamientos inadecuados de los hijos se muestran implicados y firmes pero no necesariamente coercitivos, aunque podrían serlo. Unos padres confrontadores se muestran firmes cuando algo provoca conflicto y no ceden ante las demandas irracionales por parte de los hijos.
- Supervisión (*monitoring*): un hogar organizado, expectativas consistentes, normas claras, responsabilidades definidas y supervisión promueven la autorregulación y plenitud del niño. Patterson (1986) ha demostrado que la supervisión de los padres previene el comportamiento antisocial de los hijos. No obstante, la supervisión o planteamiento de un sistema consistente y ordenado requiere un gran empleo de tiempo

y esfuerzo por parte de los padres, que en muchos casos no están dispuestos a asumir, abandonando así sus obligaciones como padres y perjudicando en consecuencia al hijo.

- Disciplina consistente y contingente: el control parental pretende orientar al niño hacia las metas seleccionadas por los padres, modificar las expresiones de inmadurez, dependencia y hostilidad y promover obediencia. El elemento más importante en el control del comportamiento es el uso de refuerzo contingente a las conductas deseadas o el castigo y la extinción frente a las conductas no deseadas.

Por otro lado, como señalaron Maccoby y Martin (1983), definir tipologías por medio de dimensiones lineales puede conducir a sutiles dificultades de interpretación. Es tentador, por ejemplo, describir las diferencias en el desarrollo entre los hijos de padres autoritarios y autoritativos como resultado de las diferencias en el afecto parental, porque en el modelo de Maccoby y Martin ambos estilos se caracterizan por un alto nivel de exigencia. En contraste, aunque Baumrind (1989) describía a ambas tipologías como exigentes, el tipo de exigencia mostrada por los padres autoritativos es diferente al tipo de exigencia mostrada por los padres autoritarios. De hecho, Baumrind distinguía dos aspectos dentro de las exigencias: severidad, similar a lo que otros llamaron control psicológico (Schaefer, 1965, Steinberg, Elmen y Mounts, 1989) y firmeza, similar a lo que otros llamaron control conductual (Steinberg et al., 1989). Los padres autoritativos y autoritarios presentan una alta firmeza, pero sólo estos últimos se muestran severos.

El paso que dieron Maccoby y Martin (1983) del modelo categorial hacia uno que definía configuraciones en base a dimensiones ortogonales apuntaba cierta similitud con los primeros intentos en diferenciar las dimensiones subyacentes al estilo parental. En 1983, los tipos cualitativamente diferentes de autoridad parental habían sido transformados en un modelo basado en diferencias cuantitativas medidas a lo largo de dos dimensiones: el afecto y comunicación (*responsiveness*) y el control y exigencia (*demandingness*).

### **1.6. Un enfoque basado en los efectos sobre los hijos.**

Baumrind había informado sobre asociaciones entre prácticas parentales específicas y determinados resultados en los niños y adolescentes (Baumrind y Black, 1967; Baumrind, 1991a). No obstante, su conceptualización pone más énfasis en el análisis de los efectos parentales centrado en las características de la persona que en el análisis centrado en las variables (Baumrind, 1966, 1971, 1991a). Esta autora afirmaba

que llegar a una visión acertada del modo global en que naturalmente tienen lugar los tipos de prácticas parentales requiere observación sostenida, considerando las interacciones familiares en varios medios y entornos sociales. Definido por un perfil de puntuaciones en variables específicas de afecto y exigencia, su planteamiento implica una relación multiplicativa, no aditiva, entre las prácticas que constituyen cada tipología (Baumrind, 2005).

Como se ha comentado anteriormente, los tres estilos parentales: autoritativo, autoritario y permisivo surgieron de un estudio piloto como descripción empírica de los padres de niños etiquetados respectivamente como maduros, desarraigados o disfóricos e inmaduros (Baumrind, 1967). Los padres autoritativos (de niños maduros) y los padres autoritarios (de niños desarraigados) se diferenciaban en las variables de afecto, mientras que los padres autoritativos y los permisivos (de niños inmaduros) se diferenciaban en las variables de exigencia (Baumrind, 1966). Cada una de las tres configuraciones es un prototipo que ejemplifica los rasgos distintivos de cada grupo así como también describe los comportamientos que definen a cada miembro del grupo. En estudios posteriores, como se ha mencionado anteriormente, fue identificada una categoría de padres que no eran ni afectuosos ni exigentes: los padres negligentes.

Cuando los niños de su estudio longitudinal tenían aproximadamente quince años, Baumrind (1991b) diferenció entre los cuatro tipos de padres, basándose en el grado de desequilibrio en su afecto y control. Así, se crearon una serie de categorías:

- *Autoritario-directivo*: son padres directivos que se mostraban poco afectuosos, altamente intrusivos y muy exigentes.
- *No autoritario-directivo*: son padres muy exigentes pero moderadamente afectuosos y moderadamente o poco intrusivos.
- *Permisivo*: son padres poco exigentes y muy afectuosos.
- *Democrático*: son padres moderados en sus exigencias y con alto nivel de afecto.
- *Rechazante*: son padres que presentan un bajo nivel de afecto y exigencias, que a su vez son hostiles e intrusivos.
- *Negligente*: también presentan bajo nivel de afecto y exigencias pero se muestran indiferentes hacia el hijo.
- *Suficiente*: son padres moderadamente afectuosos y moderadamente exigentes.
- *Autoritativos*: son padres con alto nivel de exigencia y afecto y además son poco intrusivos.

Los adolescentes fueron comparados mediante estos ocho tipos de padres (Baumrind, 1991b). Aunque los jóvenes con padres autoritativos eran más competentes y menos inadaptados, aquellos cuyos padres presentaban unos niveles de afecto y exigencia moderadamente equilibrados, como son los democráticos y no autoritarios-directivos, eran igual de competentes y ajustados. Por otro lado, en relación con los adolescentes que provenían de hogares autoritativos y democráticos, aquellos de hogares directivos tanto autoritarios como no autoritarios eran en cierto modo menos independientes y eficientes académicamente, pero estaban bien socializados. Sin embargo, los niños con padres no autoritarios-directivos presentaban menos nivel de angustia y eran más competentes que los hijos de padres autoritarios-directivos. Así, en consonancia con la teoría de Barber (1996), era la intrusividad y el bajo apoyo parental, características de los padres autoritarios directivos, no el alto control conductual característico de los padres autoritativos y los dos tipos de padres directivos, el que estaba asociado con la inadaptación.

El estilo parental tiene un poder probado para predecir la competencia del niño y para cualificar los efectos de las prácticas parentales observadas. Por lo tanto, se espera, y de hecho así es, que las variables que representan los factores de la exigencia tienen un efecto más beneficioso cuando se dan en una configuración autoritativa que cuando se dan en una autoritaria. En el estilo autoritativo, en contraste al autoritario, la configuración contempla firme control conductual y supervisión con cariño y autonomía. De forma similar, un alto nivel de afecto influye positivamente en los niños cuando se da junto con altas exigencias en una configuración autoritativa, pero no cuando se da junto a bajas exigencias en un tipo permisivo (Baumrind, 2005).

Los tipos de estilo parental categorizan una relación particular padres-hijo en un momento específico. Sin embargo, que se de cierta estabilidad en esta relación es consecuencia probablemente de la continuidad en las cualidades del niño y los valores, personalidad y expectativas de los padres (Baumrind, 2005).

### **1.7. El estilo parental como contexto: un modelo integrador.**

En su extensa revisión de 1993, Darling y Steinberg identificaban tres características de los padres que determinan los procesos a través de los que los estilos parentales influyen en el desarrollo del niño: los valores y metas de los padres para la socialización, las prácticas que emplean y las actitudes que expresan hacia sus hijos. Según estos autores, la literatura sobre el tema se ha centrado sobre todo en tratar de

construir tipologías de estilos parentales para captar el medio parental e intentar entender los mecanismos a través de los que el estilo influye en el desarrollo del niño, disgregando el estilo parental en sus componentes.

Muchas investigaciones desde Symonds (1939) han argumentado que los valores de los padres y las metas a través de las que socializan a sus hijos son determinantes críticos de los comportamientos parentales. Estas metas de socialización incluyen la búsqueda de la adquisición por parte de los niños de habilidades y conductas específicas como por ejemplo actitudes apropiadas, habilidades sociales y habilidad académica, y el desarrollo por parte del niño de cualidades más globales como son la curiosidad, el pensamiento crítico, la independencia, la espiritualidad y la capacidad de experimentar alegría o amor. Aunque estas metas y valores tienen un efecto directo sobre los comportamientos parentales, es sólo a través de estos comportamientos que estas metas pueden influir en el desarrollo del niño (Becker, 1964). Darling y Steinberg (1993) proponen que los atributos de los padres influenciados por estas metas son al menos de dos tipos distintos: prácticas de los padres y estilos parentales. Además, argumentan que para entender los procesos por los que los padres influyen en el desarrollo de sus hijos, los investigadores deberían mantener esta distinción entre práctica y estilo.

Para Darling y Steinberg (1993), las prácticas parentales son conductas definidas por un contenido específico y unas metas de socialización. Atender a las tareas escolares y el castigo físico leve como dar un “cachete” son dos ejemplos de prácticas parentales. Dependiendo de la posible relación entre una meta de socialización y unos resultados en el niño, las prácticas se podrían clasificar en diferentes niveles. Por ejemplo, si se está interesado en el desarrollo del autoconcepto del adolescente, se podría hipotetizar que los hijos de padres que se muestran interesados en las actividades de su hijo podrían desarrollar un autoconcepto más positivo que aquellos que sus padres no lo hacen. En este caso, tendría sentido comparar diversos comportamientos de los padres como asistir a los partidos o a las funciones escolares, preguntarle sobre sus amigos o ir a museos a petición del niño como manifestaciones diferentes de una misma práctica. Si la meta de socialización es el resultado académico y el hipotético proceso de influencia es comunicar la importancia de las actividades académicas, prácticas paternas como dedicar tiempo a los deberes del hijo, asistir a las funciones escolares y preguntar sobre las notas podrían ser consideradas equivalentes. Las prácticas parentales son mejor entendidas dentro de parcelas de socialización como resultados académicos, independencia o cooperación con los iguales. Dependiendo de los resultados de

desarrollo que nos interesen, distintas prácticas podrían ser más o menos importantes para investigar.

Una segunda clase de atributos parentales determinados por las metas y valores de los padres son los estilos parentales (Darling y Steinberg, 1993). Los estilos parentales, como se indicó anteriormente, se definen como una constelación de actitudes hacia el niño que le son comunicadas y crean un clima emocional en el que tienen lugar los comportamientos de los padres. Estos comportamientos incluyen tanto prácticas de los padres como otros aspectos de la interacción padres-hijo que comunican una actitud emocional: tono de voz, lenguaje corporal, atención... Así, el estilo parental global se expresa, en parte, a través de las prácticas de los padres, porque de estos comportamientos los niños infieren las actitudes emocionales de los padres.

Usando como ejemplo de estilo parental el prototipo de padre autoritativo de Baumrind (1971), Darling y Steinberg (1993) apuntan dos aspectos en los que el concepto se diferencia del de prácticas parentales. Primero, a diferencia de su descripción de práctica parental, la descripción del estilo autoritativo es independiente del contenido del comportamiento parental. Así, una madre autoritativa fomenta el intercambio verbal y comparte con el niño los razonamientos sobre sus normas, pero su condición autoritativa es independiente del contenido de su socialización. Por ejemplo, unos padres de este tipo podrían tener la norma de que los deberes deben estar terminados antes de que el niño se dedique a otra actividad mientras que otros podrían preferir juegos al aire libre antes de hacer los deberes. Así, en este modelo, el estilo parental se diferencia de las prácticas parentales en que describe interacciones padres-hijo a lo largo de un amplio rango de situaciones, mientras que las prácticas son por definición elementos específicos.

En segundo lugar, estos autores afirman que, por el hecho de que los estilos parentales son teóricamente independientes del contenido específico de la socialización y debido a que un estilo es manifestado a través de un rango de interacciones padres-hijo, el estilo parental transmite más las actitudes paternas hacia el niño que hacia su conducta.

En el modelo que se propone (Darling y Steinberg, 1993), los estilos y las prácticas parentales son en parte resultado de las metas y valores de los padres. No obstante, se postula que cada uno de estos atributos parentales influye en el desarrollo del niño mediante diferentes procesos. Las prácticas de los padres tienen un efecto directo sobre el desarrollo de conductas específicas del niño (como los resultados

académicos) y características (como la adquisición de determinados valores o un buen autoconcepto). En esencia, las prácticas parentales son el mecanismo por el que los padres ayudan a sus hijos a responder a sus metas de socialización. En contraste (y en contradicción con autores previos), los procesos por los que el estilo parental influye en el desarrollo del niño son indirectos. El estilo parental altera la capacidad de los padres para socializar a sus hijos determinando la efectividad de sus prácticas. Desde esta perspectiva, el estilo parental puede ser mejor entendido como una variable contextual que modera las relaciones entre las prácticas parentales específicas y los resultados del desarrollo específicos.

La hipótesis de estos autores es que el estilo parental modera la influencia de las prácticas parentales en el desarrollo del niño de dos maneras como mínimo: transformando la naturaleza de las interacciones padres-hijo y moderando así la influencia de las prácticas específicas, e influyendo en la personalidad del niño, especialmente su apertura a la influencia parental. Esta apertura a la socialización por parte del niño modera la asociación entre las prácticas parentales y los resultados del niño. La figura 1.1 representa este modelo:

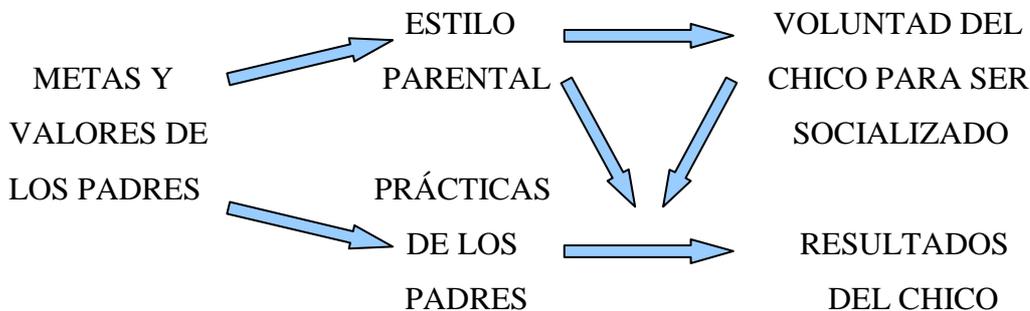


Figura 1.1. Modelo integrador de Darling y Steinberg (1993).

Para ejemplificar este modelo, sus autores parten del hecho empíricamente demostrado de que el éxito académico de los adolescentes está relacionado con la implicación de los padres en las tareas escolares. En un análisis de este hecho, sin embargo, se demostró que la efectividad de la implicación de los padres en las tareas escolares es mayor entre los padres autoritativos que entre los autoritarios (Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992), por lo que la magnitud de la correlación entre la implicación de los padres y los resultados académicos varía en función del nivel de “autoritatividad” parental en la relación padres-hijo. Así, los autores del modelo

concluyeron que se podría decir que los padres democráticos son más efectivos durante las interacciones relativas a la escuela, ayudándole a elegir, dándole explicaciones, etc., lo que lleva al chico a tomar mejores decisiones. Este es un ejemplo de cómo el estilo puede afectar a la efectividad de una práctica específica, haciendo que esta práctica sea mejor que en otro contexto.

Además, el estilo democrático podría aumentar la efectividad de la práctica a través de su influencia en la predisposición del niño a la socialización, por ejemplo, incrementando el deseo del niño de que sus padres se sientan orgullosos sobre un aspecto importante para ellos. Así, la implicación de los padres democráticos en las actividades escolares podría comunicar la importancia que ellos le dan a la escuela a un chico que es receptivo a los valores de sus padres, aumentando así la efectividad de la implicación. Contrariamente, los padres autoritarios podrían incrementar la resistencia del chico a los consejos de los padres y esta resistencia podría atenuar los efectos beneficiosos de la implicación.

Aunque los dos procesos: incrementar la efectividad de los intentos por orientar al niño y aumentar la predisposición del niño a esa orientación han sido tratados con respecto a los estilos parentales, los modelos anteriores han fracasado al distinguir entre el estilo del agente socializador (por ejemplo los padres), las metas que dirigen la socialización o los medios por los que los padres intentan socializar a los niños.

Por ello, Darling y Steinberg (1993) postularon que la medida en que los niños manifiestan una característica psicológica o conductual particular varía en función de la efectividad de las prácticas parentales para potenciar esa característica específica y la medida en que el estilo que usan los padres es efectivo para generar receptividad en el hijo. De acuerdo con esto, las predicciones sobre las consecuencias de varias técnicas de socialización deberían tener en cuenta tanto los estilos como las prácticas. Por ejemplo, se podría hipotetizar que los niños de padres autoritativos que enfatizan el buen desarrollo académico mediante sus prácticas, irían mejor en la escuela que los niños de padres no autoritativos cuyas prácticas educativas específicas son idénticas. Al mismo tiempo, también podríamos hipotetizar que los hijos de padres autoritativos que no se interesan por el desarrollo académico irían peor en la escuela que los criados de forma autoritativa cuyos padres sí muestran interés por el mismo.

### **1.8. El estilo parental en la actualidad.**

Hasta este punto, se ha llevado a cabo una ilustración de las teorías más extendidas sobre el estilo parental y la influencia que éste ejerce sobre los hijos. No obstante, salvando la teoría propuesta por Darling y Steinberg (1993), diferentes autores como Ceballos y Rodrigo (1998) o Palacios (1999) afirman que el modelo de socialización propuesto durante varias décadas resulta demasiado rígido y simplista y no tiene en cuenta los mecanismos a través de los que se influye sobre los hijos. Estos autores resaltan entre las principales limitaciones:

- Una concepción de los estilos educativos basada en una influencia unidireccional y directa de la conducta de los padres sobre el desarrollo de los hijos.
- La poca importancia que se le ha dado a las influencias genéticas y de otros factores externos a la familia.
- La minusvaloración de la comprensión por parte de los padres de las situaciones educativas y la contribución de los hijos en el proceso.
- El establecimiento de un proceso de socialización lineal, de unas prácticas parentales concretas a unos resultados de socialización concretos en los hijos.

Por otro lado, estos mismos autores señalan que los modelos establecidos no tienen en cuenta el momento evolutivo de los niños ni sus características particulares a la hora de juzgar la adecuación de los estilos parentales o la interpretación que los hijos hacen de los mismos. Además, se da por hecho que la conducta de los padres tiene una elevada consistencia a lo largo del tiempo, a la vez que se presupone que toda decisión que toman los padres es una decisión consciente y razonada. Por ello, en la actualidad se están haciendo ciertas aportaciones con el objetivo de llegar a una mejor comprensión de los estilos parentales y su influencia sobre los hijos.

En este sentido, estudios como los de Plomin (1994) vienen a cuestionar la idea de que los hermanos se parecen entre ellos porque se desarrollan en el mismo entorno familiar. Si bien se tiende a creer que la familia proporciona experiencias estables y homogéneas a los hermanos que determinan su parecido, los estudios de Plomin indican que los niños no reciben las mismas influencias por vivir en el mismo entorno familiar, de manera que se puede hablar de factores ambientales compartidos, que afectan a todos los hermanos, y factores no compartidos, que afectan a alguno de forma específica, lo que da lugar a las diferencias entre los mismos.

Entre los factores que son compartidos por los hermanos se encuentran aquellos que derivan directamente de la influencia genética, que puede llegar a explicar cierto porcentaje de la varianza poblacional respecto a determinados rasgos de la personalidad o determinadas patologías (Jiménez y Muñoz, 2005). En esta misma línea, Caspi et al. (2002) han manifestado que determinadas características genéticas interactúan con la exposición de los sujetos a diferentes riesgos ambientales (malos tratos, privación sociocultural...) que aumentan la probabilidad de que aparezcan conductas desadaptativas en los niños.

En cuanto a las variables situacionales, Grusec y Goodnow (1994) señalan que el mismo estilo educativo puede dar lugar a distintas manifestaciones en función de la situación. De este modo, estos autores han señalado que los padres autoritativos suelen usar el razonamiento ante el incumplimiento de normas convencionales, una combinación de imposición y razonamiento ante comportamientos que suponen un daño o molestia a otros y castigos ante los que suponen un daño a objetos y propiedades de otros. En esta misma línea, Ceballos y Rodrigo (1998) afirman que los padres suelen usar prácticas más coercitivas ante los problemas de tipo externalizante por suponer comportamientos que atentan más directamente contra las personas del entorno y otras prácticas más permisivas o inductivas ante los problemas de tipo internalizante, por considerar que ejercen un efecto menos negativo en los demás.

Lo anterior indica que la conducta del niño condiciona en cierto modo el comportamiento de los padres, por lo que, al final, la actuación socializadora será resultado de la combinación entre el estilo más característico de los padres y el comportamiento del niño en determinados momentos y situaciones (Palacios, 1999).

Del mismo modo que el comportamiento del niño determina en cierto sentido el empleo de unas prácticas u otras por parte de sus padres, otras características más estables como las que componen la personalidad también lo hacen. En este sentido, las pautas educativas suaves con escasa afirmación de poder funcionan con niños tímidos y miedosos, mientras que la descripción clásica del estilo autoritativo suele funcionar mejor con los niños que no presentan estas características (Kochanska, 1995).

Otra característica del niño que puede determinar el estilo de sus padres es la edad, ya que, a medida que aumenta la edad de los hijos, los padres perciben cierta pérdida de control, recurriendo a técnicas más controladoras como la imposición frente a la reflexión y el diálogo que se emplea en edades más tempranas (Palacios, 1999).

En cuanto a la influencia de agentes externos a la familia sobre el estilo parental y, a su vez, sobre el desarrollo del niño, Rubin, Bukowsky y Parker (1998) propusieron un modelo compuesto por tres niveles, que determina el éxito del niño en las relaciones sociales con sus iguales. En este sentido, la competencia social del niño depende de tres factores que se distribuyen en tres niveles concéntricos:

- Nivel intraindividual, compuesto por las características de personalidad y predisposiciones biológicas.
- Nivel interindividual, donde se situarían los estilos educativos de los padres.
- Un tercer nivel o microsistema responsable de los factores de riesgo y protección presentes en el contexto de desarrollo del niño.

En este sentido, numerosos autores han llegado a afirmar que la calidad y estilo de interacción entre los padres y sus hijos depende del contexto social y concretamente del nivel de estrés y apoyo emocional e instrumental experimentado por los padres (Jiménez y Muñoz, 2005).

Una última cuestión pendiente y que está ocupando a muchos de los investigadores sobre el estilo parental en la actualidad es la variabilidad en las consecuencias del mismo en función del contexto social, cultural y étnico, tal y como plantearon Darling y Steinberg (1993) en su extensa revisión.

Así, Dornbusch, Ritter, Liedermann, Roberts y Fraleigh, (1987) y Steinberg, Dornbusch y Brown (1992) ya apuntaban que la asociación entre el estilo autoritativo y los resultados académicos era mucho más fuerte entre los adolescentes norteamericanos de procedencia europea o latina que entre los de procedencia africana o asiática. En esta misma línea, García Coll y Magnuson (2000) señalaban grandes diferencias entre las prácticas disciplinarias empleadas por los padres de raza blanca y clase media y las empleadas por padres de raza negra y de zonas marginales de Estados Unidos. En este estudio se observó que, aunque los padres de raza negra de zonas marginales son más coercitivos y hacen un mayor uso del castigo físico, no se daba, sin embargo, un mayor número de problemas externalizantes, hecho que sí ocurre cuando los padres de raza blanca de clase media usan este tipo de prácticas disciplinarias.

Como se puede apreciar, son muchos los frentes abiertos en el estudio de los estilos parentales desde que allá por el primer tercio del siglo XX aparecieran las primeras teorías sobre el tema.

En este apartado hemos señalado que, en un principio, el estudio del estilo parental trata de identificar una serie de actitudes holísticas inherentes a la crianza, que

determinaran de manera global la interacción entre padres e hijos. Posteriormente, se plantea la necesidad de operacionalizar estas actitudes, para lo que se recurre a la descripción de una serie de conductas y dimensiones. El estudio de estas conductas o prácticas parentales así como determinadas dimensiones ha llegado hasta nuestros días, de manera que la mayoría de los estudios actuales sobre los estilos parentales miden éstos a través de comportamientos concretos cuya suma aporta una puntuación global sobre alguna determinada característica de los padres, de su labor como educadores o de su interacción con los hijos.

Una aportación importante en el estudio de los estilos parentales consistió en entender la relación entre padres e hijos desde una perspectiva bidireccional, de modo que el comportamiento de los hijos es influido por sus padres pero, al mismo tiempo, el comportamiento de los padres como educadores es condicionado por las características de los hijos y el feedback que reciben de sus propias acciones educativas.

Si bien las distintas teorías sobre los estilos parentales han ido suponiendo un avance en la comprensión del mismo, los nuevos descubrimientos no han invalidado a otras teorías anteriores, sino que han ido ampliando y diversificando los distintos aspectos que pueden ser estudiados. En este sentido, si bien a priori la clasificación bidimensional de Maccoby y Martin (1983) puede parecer en cierto modo reduccionista, los distintos trabajos que se realizan actualmente, como veremos más adelante, siguen en su mayoría relacionando sus resultados con las cuatro tipologías clásicas a pesar de medir aspectos tan distintos como la implicación en distintas tareas paternas, los métodos de castigo o la calidad de la comunicación.

En base a lo anterior, se puede decir que el modelo integrador de Darling y Steinberg (1993) supone un gran avance en la manera de entender los estilos parentales como un elemento que determina tanto las prácticas de crianza utilizadas por los padres como los efectos de estas prácticas sobre el desarrollo de los hijos.

A pesar de esto, son muchos los aspectos que aún quedan por estudiar en lo que al estilo parental se refiere y las consecuencias que determinadas combinaciones de estilos y conductas en los padres junto con determinadas características en los hijos pueden tener sobre el desarrollo de los mismos. A continuación se describen las principales variables contextuales y características de los padres e hijos que se han estudiado como posibles factores influyentes o determinantes del estilo parental.

## **2. VARIABLES RELACIONADAS CON EL ESTILO PARENTAL.**

### **2.1. Estatus socioeconómico.**

El estatus socioeconómico es una variable compuesta por varios elementos, que ha sido medido de diferentes modos en un amplio número de estudios. En estos estudios, el estatus socioeconómico ha sido considerado bien como una variable discreta o bien como una variable continua. En general, el uso del término “clase social” implica categorías discretas de personas que son parecidas en su nivel de educación, ingresos, nivel profesional y tipo de vivienda. En contraste, el término “estatus socioeconómico” se identifica con una variable más continua. Aunque la clase social y el nivel socioeconómico han sido usados de manera indiferente para describir diferencias básicas asociadas a la educación, la ocupación o los ingresos, actualmente es más aceptado el término de estatus socioeconómico, a pesar de que algunos estudios llevados a cabo anteriormente hayan empleado el término de clase social (Hoff, Laursen y Tardiff, 2002).

El estatus socioeconómico ha sido medido mediante indicadores simples como el nivel educativo y el nivel profesional u ocupación, y también mediante indicadores múltiples o compuestos basados en alguna combinación de múltiples variables que componen el estatus socioeconómico, como podría ser una suma ponderada de la ocupación y la educación. Las medidas compuestas más usadas han sido los índices de Hollingshead (1957, 1975). El índice Hollingshead de estatus social de cuatro factores está basado en la ocupación y el nivel de estudios del padre y de la madre. El índice Hollingshead de dos factores está compuesto por estos mismos factores pero sólo en el padre.

Las tipologías autoritativa, autoritaria y permisiva de Baumrind (1967) fueron descritas en una muestra norteamericana de clase media y buen nivel de educación principalmente. Cuando el estilo parental ha sido examinado en otras muestras más diversas, ha quedado claro que la prevalencia de estos estilos varía en función del estrato social (Hoff et al., 2002). En este sentido, el análisis de una amplia y diversa muestra de adolescentes en California reveló que las familias cuyos padres presentaban un mayor nivel de educación tendían a ser menos autoritarios y menos permisivos y más autoritativos que los padres de las familias con bajo nivel de educación (Dornbusch, Ritter, Liedermann, Roberts y Fraleigh, 1987).

Estudios que confirman esta asociación entre el estatus socioeconómico y el estilo parental han sido llevados a cabo en distintos países, lo que indica cierta consistencia en la relación independientemente del entorno cultural. Entre ellos, podemos señalar un estudio llevado a cabo en Egipto, donde se encontró que las madres con menor nivel de educación mostraban un estilo menos autoritativo que las madres con un mayor nivel educativo (Von Der Lippe, 1999). En otro estudio llevado a cabo en China, una puntuación compuesta del estatus socioeconómico derivada del nivel educativo y nivel profesional del padre y la madre correlacionó positivamente con el estilo autoritativo y negativamente con el estilo autoritario, revelando también que la educación de los padres estaba relacionada positivamente con el estilo indulgente y negativamente con el estilo negligente (Chen, Dong y Zhou, 1997).

Por otro lado, aunque son menos los estudios que han analizado la relación entre el estatus socioeconómico y el estilo parental según clasificaciones dimensionales del mismo como la de Maccoby y Martin (1983), un estudio llevado a cabo con adolescentes norteamericanos indicó que la educación de los padres estaba relacionada con altos niveles de responsividad, como los que se dan en los estilos autoritativo y permisivo (Glasgow, Dornbusch, Troyer y Steinberg, 1997).

En nuestro país, un estudio llevado a cabo por Del Barrio y Roa (2005) con el objetivo de relacionar las prácticas de crianza con la personalidad materna y la clase social, se encontró que la clase social alta era la que obtenía las puntuaciones más elevadas en las escalas de Apoyo, Disciplina, Autonomía y Distribución de rol. Esto indicaba que las madres de clase social alta se sentían más apoyadas, regulaban más la conducta del niño, permitían que los hijos tuvieran más autonomía y tenían una orientación menos tradicional respecto a los papeles que hombres y mujeres deben jugar en la sociedad (Del Barrio y Roa, 2005).

Haciendo referencia también en este caso a las prácticas parentales, resulta interesante recoger una clasificación de tres grupos de prácticas parentales en relación con el estatus socioeconómico establecida por (Hoff et al., 2002):

- Interacción verbal: la cantidad y la naturaleza de las interacciones verbales que tienen lugar entre padres e hijos difieren en función del estatus socioeconómico, siendo mayor entre las familias de estatus superior. Además, el contenido de las interacciones es más diverso, con mayor número de explicaciones.

- Prácticas de control directo: en la interacción con sus hijos, las madres de bajo estatus socioeconómico son más controladoras, restrictivas y muestran una mayor desaprobación que las madres de más alto estatus.
- Control directivo: los padres y madres de mayor nivel socioeconómico son también los que proporcionan mayor diversidad de estímulos a sus hijos como juguetes y materiales, actividades de ocio, deporte, cultura... y pasan más tiempo con ellos.

## **2.2. Sexo del progenitor.**

Una de las mayores limitaciones en el estudio de los estilos parentales ha sido el enfoque casi exclusivo en el estilo de la madre. De hecho, aunque ha habido algunos intentos de centrar la atención en los estilos parentales de ambos progenitores, resulta aún muy escasa la literatura que aborda esta cuestión (Winsler, Madigan y Aquilino, 2005).

A pesar de la escasa información existente sobre las diferencias de género referentes al estilo parental, se ha indicado que las madres tienden a mostrar prácticas parentales más cercanas al estilo autoritativo, mientras que los padres muestran prácticas más cercanas al estilo autoritario, sobre todo en lo que a las prácticas disciplinarias se refiere (Russel, Hart, Robinson y Olsen, 2003). En esta misma línea, un estudio llevado a cabo en España por Del Barrio y Carrasco (2005) donde se compararon los estilos parentales de padres y madres en función de los factores descritos por Schaefer (1965), obtuvieron que las madres presentaban puntuaciones significativamente superiores que los padres en variables como la autonomía, el control y el amor.

No obstante, poco se sabe sobre el modo en que la interacción del estilo del padre y de la madre afecta al funcionamiento de la familia. A pesar de ello, como afirman Lindsey y Mize (2001), si nos basamos en una perspectiva sistémica de la familia, la relación entre el estilo del padre y la madre ejerce una contribución al desarrollo del niño más importante que la que podría ejercer el padre o la madre por separado.

En este sentido, a pesar de las diferencias indicadas anteriormente, ciertas evidencias sugieren que los padres que usan estrategias parentales acordes con el modelo autoritativo tienden a tener parejas con un estilo parental similar. Este acuerdo entre padres y madres se puso también de manifiesto en el estudio de Del Barrio y Carrasco (2005) antes señalado, pues al correlacionar las puntuaciones obtenidas por

padres y madres en los distintos factores del estilo parental según el instrumento de Schaefer (1965), obtuvieron coeficientes de correlación significativos en todos los casos, lo que indicaba la existencia de cierto acuerdo dentro del mismo núcleo familiar. No obstante, los padres que usan estrategias parentales menos efectivas tienden a estar más en desacuerdo con sus parejas, lo que genera un estilo familiar confuso y poco efectivo (Deal, Halverson y Wampler, 1989).

### **2.3. Sexo del hijo.**

Existen también ciertas evidencias de que el sexo del hijo influye en las características del estilo parental percibido tanto por su padre como por su madre. En este sentido, un análisis de los principales resultados obtenidos por estudios que relacionaban el género con los distintos factores descritos por la escala EMBU (Perris, Jacobsson, Lindström, Von Knorring y Perris, 1980) llevado a cabo por Someya, Uehara, Kadowaki y Tang (2000), aportó datos como que las chicas percibían un mayor rechazo por parte de sus madres que de sus padres o que los chicos percibían un mayor favoritismo por parte de sus madres mientras que las chicas lo percibían de sus padres.

Por otro lado, en un estudio llevado a cabo por Fuentes, Motrico y Bersabé (2001), utilizando como instrumentos las escalas de Afecto y Normas/Exigencias desarrolladas por estas autoras, llegaron a la conclusión de que los chicos se sentían más rechazados y criticados que las chicas y pensaban que tanto los padres como las madres eran más rígidos y les imponían el cumplimiento de normas y les exigían de un modo demasiado alto o inadecuado.

Por último, en el estudio de Del Barrio y Carrasco (2004) señalado en el apartado anterior, también se establecieron comparaciones en función del sexo de los hijos respecto al estilo parental de ambos progenitores. Estos autores encontraron un patrón diferencial entre chicos y chicas tanto en la percepción de los hábitos de crianza maternos como en los paternos, pues mientras las chicas percibían a sus madres con mayores niveles de amor y control-hostilidad, los chicos las percibían con mayores niveles de control, hostilidad y autonomía-amor. En cuanto a los padres, las chicas los percibían con mayor nivel de amor, autonomía-amor y amor-control, mientras que los chicos los percibían con mayor nivel de autonomía, control y hostilidad.

Por lo tanto, a pesar de que existen datos un tanto confusos y contradictorios con la creencia popular de que los chicos y las chicas son educados de maneras diferentes, se puede decir que existen ciertas diferencias que merecen la pena ser estudiadas, ya que

podrían existir ciertos aspectos de la crianza que marcaran las diferencias, mientras que otros podrían ser semejantes en ambos sexos.

#### **2.4. Edad del hijo.**

La edad es una variable que ha sido estudiada en numerosas ocasiones como elemento diferencial del estilo parental recibido por los hijos. A medida que los chicos van creciendo, aumenta en ellos el deseo de autonomía y de obtener cierta simetría en sus relaciones familiares, de manera que van tratando de dominar distintas parcelas de su vida privada como la música, la forma de vestir, etc. Los intentos de control que aún mantienen los padres provocan que los hijos se sientan menos queridos, más rechazados y criticados (Fuentes et al., 2001). En este sentido, en el estudio llevado a cabo por estas autoras donde se comparaban los niveles de afecto y normas/exigencias recibidos por una muestra de adolescentes, concluyeron que los chicos de mayor edad percibían el comportamiento de sus padres de modo más negativo que los de menor edad. Los chicos mayores percibían a sus padres como menos inductivos, se sentían menos queridos y más criticados que los de menor edad.

En el trabajo anteriormente mencionado de Del Barrio y Carrasco (2004), se comparó el estilo parental percibido por chicos de entre 8 y 10 años con otro grupo de entre 11 y 14 años. Los resultados en este caso mostraron que los sujetos del grupo de mayor edad percibieron mayores niveles de autonomía, amor-control y control-hostilidad en sus madres, mientras que los de menor edad percibieron un mayor nivel de amor y control en sus madres y mayores niveles de amor, amor-control, control y control-hostilidad en sus padres. Las autoras del estudio concluyeron que los chicos de menor edad consideraban que ambos padres eran más afectuosos y controladores que los chicos de mayor edad.

#### **2.5. Orden y número de hermanos.**

En el capítulo 6 del primer volumen del “*Hand Book of Parenting*”, elaborado por Furman y Lanthier (2002), se hace una revisión de los estudios que han examinado la relación de variables como el orden de nacimiento, el tamaño de la familia o la diferencia de edad entre los hermanos.

En este capítulo, los autores afirman que los hijos nacidos en primer lugar reciben más atención y mayores cuidados que aquellos que nacen después. Además, añaden que estas diferencias se hacen especialmente pronunciadas cuando el hijo nacido

en segundo lugar es una chica o cuando es un chico habiendo sido también chico su primer hermano. También afirman que la diferencia de calidad en la atención recibida es bastante grande cuando los hijos no distan mucho en edad.

Por otro lado, en lo referente a las posibles ventajas de ser hijo único, estos autores concluyen en su revisión que apenas se pueden señalar diferencias entre los hijos únicos y los nacidos en primer orden. Así, los progenitores suelen tener relaciones más positivas con sus primogénitos, estén solos o no, pasan más tiempo con éstos y son más comunicativos con los mismos.

En cuanto al tamaño de la familia, Furman y Lanthier (2002) señalan que, en las familias con muchos hijos, los padres son más autocráticos, establecen medidas disciplinarias más rígidas y dominantes y se implican más en el cuidado de los hijos. Por el contrario, los padres con familias pequeñas son menos restrictivos respecto a la autonomía e independencia de sus hijos. En este mismo sentido, los padres que tienen familias grandes muestran una mayor tendencia al uso de castigos y un mayor rechazo hacia los hijos, al mismo tiempo que son menos cariñosos y prestan un menor apoyo a los mismos. No obstante, como señala Blake (1989), las características señaladas en los padres varían cuando las variables relativas a la estructura familiar entran en interacción con otros factores como la educación y ocupación de los padres, el grupo étnico o la desestructuración familiar.

## **2.6. Factores psicosociales y de personalidad.**

Aunque hay una gran cantidad de estudios que se han centrado en la relación entre el estilo parental y sus consecuencias sobre el desarrollo de los niños, como veremos más adelante, no han sido tan estudiadas las características personales que pueden actuar como antecedentes de este estilo parental (Darling y Steinberg, 1993). Como ejemplos de los factores que pueden incidir en el tipo de estilo parental, se pueden señalar algunas características psicológicas como el bienestar, de manera que, según Belsky (1984), sólo los adultos maduros que consiguen un adecuado nivel de bienestar son capaces de adoptar una buena actitud parental. En esta misma línea, una revisión llevada a cabo por Aunola, Nurmi, Onatsu-Arvilommi y Pulkkinen (1999) afirmaban que las madres depresivas se mostraban propensas a establecer una comunicación más crítica y menos constructiva con sus hijos y a mostrar menores niveles de supervisión, menor grado de acuerdo con el estilo autoritativo y mayores niveles de estrés en la crianza.

Por otro lado, MacPhee, Fritz y Miller-Heyl (1996) encontraron que el autoconcepto de los padres estaba asociado con sus prácticas de crianza, de manera que los padres con peor autoconcepto adoptaban un estilo más autoritario que aquellos con un autoconcepto más elevado.

En definitiva, como se puede deducir de la lectura de este segundo apartado referente a distintas variables que han sido relacionadas con el estilo parental, éste no se da de forma aislada, sino que está determinado por una serie de circunstancias personales y contextuales que van a condicionar el empleo de unas prácticas educativas u otras.

El estatus socioeconómico es una de las variables más tenidas en cuenta, no sólo por su relación con el estilo parental, sino por su influencia sobre el desarrollo del niño a través del estilo parental, como veremos en los capítulos siguientes. La mayoría de los estudios indican la existencia de pautas de crianza menos adecuadas entre las familias de estatus socioeconómico bajo.

En lo que respecta al sexo del progenitor, los hallazgos en este ámbito muestran cierto grado de acuerdo entre ambos progenitores en la implementación de las pautas de crianza y en el estilo educativo en general. No obstante, se apunta un estilo más autoritario por parte de los padres, reflejo de los roles tradicionales de la familia.

Respecto a sexo del hijo, los datos no están tan claros, de manera que, en función del sexo del hijo y del sexo del progenitor, pueden darse ciertas diferencias que merecen ser estudiadas. Sin embargo, la edad del hijo sí parece ser un factor bastante determinante respecto al estilo educativo empleado por sus padres, de modo que la mayoría de los autores han indicado un estilo más autoritario con los chicos mayores que con los más pequeños.

Por otro lado, la estructura familiar es una variable que aún necesita ser estudiada con mayor profundidad, si bien los datos referidos anteriormente indican ciertas diferencias en el estilo parental en función del número de hijos y del orden de los mismos.

Por último, aunque no forma parte de los objetivos de este estudio, se puede decir que existen ciertos factores psicosociales y características de la personalidad que determinan en cierto modo el estilo parental. Entre estos rasgos más destacados que se relacionan con la crianza se pueden citar el estrés, la depresión o el autoconcepto.

En definitiva, el estilo parental puede presentar variaciones en función de determinados factores contextuales y personales tanto de padres e hijos a nivel personal como del contexto familiar y social en general.

### **3. EFECTOS DEL ESTILO PARENTAL SOBRE DISTINTOS ASPECTOS DEL DESARROLLO DEL NIÑO.**

#### **3.1. Efectos del estilo parental sobre la competencia académica.**

La relación entre el entorno escolar y el entorno familiar ha recibido mucha atención por parte de los estudiosos de la socialización, de manera que unos se han centrado en las prácticas concretas que usan los padres para ayudar a un mejor desarrollo escolar de sus hijos, otros se han centrado en la adecuación de unos estilos parentales frente a otros para promover buenos resultados académicos y otros han tratado de fusionar las dos tendencias (Spera, 2005).

En cuanto a las prácticas parentales, los aspectos que han sido más estudiados según Spera (2005) son los siguientes:

- La implicación de los padres: implica actividades como entrevistarse con el tutor, ayudar al chico con los deberes, implicarse en los órganos de la escuela y participar en las actividades extracurriculares. En este sentido, estudios como el de Epstein y Sanders (2002) han encontrado una fuerte relación entre la implicación de los padres y los resultados escolares.
- La supervisión de las tareas: implica prácticas como supervisar la elaboración de los deberes en casa, revisar que se han terminado, supervisar las actividades con los compañeros y preguntar sobre el progreso en la escuela. Muller y Kerbow (1993) indicaron que la supervisión de las tareas está relacionada con la buena elaboración de las mismas y por tanto con el éxito académico.
- Las metas, valores y aspiraciones de los padres respecto al hijo: las metas y aspiraciones son descritas como estados o resultados deseados que los padres mantienen sobre sus hijos y que influyen en los comportamientos hacia ellos. Los valores, por su parte, hacen referencia a la importancia que se le da a los resultados académicos. Investigadores como Astone y McLanahan (1991) demostraron que las aspiraciones, metas y valores de los padres se relacionan con las metas de los hijos, la persistencia en la escuela, la matriculación y asistencia y los logros intelectuales.

Otro aspecto que resulta interesante resaltar es que la influencia de los padres sobre la competencia académica de sus hijos a través de sus prácticas, puede tener también una influencia indirecta a través del profesor, pues, como señalan García y Rosel (1999), los profesores tienden a integrar la información que poseen de la familia y del alumno, de manera que la implicación de los padres como medio de conexión entre

la familia y la escuela juega un papel esencial en la valoración que los profesores hacen de un determinado alumno.

Por otro lado, respecto a las investigaciones que han tratado de relacionar los estilos parentales con la competencia académica de los hijos, uno de los primeros estudios sobre el tema comparaba un estilo centrado en el amor (*love-oriented*) frente a otro centrado en la permisividad/rectitud (*object-oriented*). En este trabajo, Sears et al. (1957) concluyeron que los niños expuestos a técnicas disciplinarias basadas en el amor entendían e interiorizaban mejor las metas y valores de sus padres.

Años después, Baumrind (1967) llevó a cabo un estudio longitudinal con una muestra de chicos desde la edad preescolar hasta la adolescencia, encontrando que, en edad preescolar, los hijos de padres autoritativos eran más maduros, independientes, prosociales, activos y obtenían mejores resultados académicos que los hijos de padres no autoritativos, mientras que los hijos de padres permisivos puntuaban más bajo en autoconfianza, autocontrol y competencia. Ya en la adolescencia, Baumrind (1989) confirmó que estas características se mantenían y los mejores resultados académicos correspondían con los hijos de padres autoritativos.

Siguiendo a los estudios de Baumrind, Steinberg y sus colegas llevaron a cabo estudios con una amplia muestra de adolescentes, encontrando que los padres que mostraban altos niveles de estilo autoritativo proporcionando afecto, autonomía y demandas de madurez a sus hijos, tenían hijos con mejores resultados académicos (Steinberg et al., 1989).

Estudios más actuales siguen apoyando la idea de que determinados estilos parentales fomentan la competencia académica en los hijos. Así, un estudio llevado a cabo por Aunola, Stattin y Nurmi (2000) en Finlandia, para analizar las estrategias de logro académico empleadas por los chicos y su relación con el estilo educativo de sus padres, encontraron las siguientes diferencias:

- Los chicos de familias autoritativas aplicaban las estrategias más adaptativas en situaciones académicas y tenían bajos niveles de expectativas de fracaso, conductas poco útiles y pasividad y un alto nivel de autoestima.
- Los chicos de familias negligentes mostraban las estrategias menos adaptadas, con altos niveles de pasividad y conductas poco útiles y baja autoestima.
- Los chicos de familias autoritarias eran muy similares a los de las familias negligentes en cuanto a sus estrategias de aprendizaje.

- Sorprendentemente, los chicos de familias permisivas eran parecidos a los de familias autoritativas.

En España, un estudio llevado a cabo por Pelegrina, García y Casanova (2002) con el objetivo de relacionar la competencia académica de los adolescentes con el estilo educativo de sus padres, concluyeron que:

- El rendimiento académico de los hijos de padres autoritativos y permisivos era mejor que el de los hijos de padres autoritarios o negligentes.
- Estos chicos de padres autoritativos y permisivos se consideraban también como más competentes en el ámbito cognitivo.
- En cuanto a la motivación intrínseca, los resultados eran similares a los obtenidos en las dos variables anteriores.

Por lo tanto, se podría decir que la mayoría de los autores coinciden en señalar que el estilo autoritativo está relacionado con los mejores resultados académicos por tres razones, según Durkin (1995):

- Los padres autoritativos proporcionan a sus hijos mayores niveles de seguridad emocional.
- Estos padres también proporcionan más explicaciones sobre sus actos.
- Por último, estos padres mantienen una comunicación bidireccional con sus hijos.

A pesar de este acuerdo visible entre la mayoría de los autores, Darling y Steinberg (1993) ya apuntaban la posible existencia de diferencias en función del grupo étnico que estudiásemos. Así, un estudio llevado a cabo por Chao (2001) encontró que las diferencias que se daban entre los hijos de padres autoritativos y los de padres autoritarios en lo referente a su competencia académica en una muestra americana de ascendencia europea, no se encontraba cuando la muestra era de ascendencia china. En la misma línea, con una muestra de chicas afroamericanas de bajo estatus socioeconómico, Pittman y Chase-Lansdale (2001) encontraron que los beneficios del estilo autoritativo en lo referente a los resultados académicos de los hijos, no se manifestaban en esta muestra de características tan concretas. Como último ejemplo ilustrativo de esta idea, Garg, Levin, Urajnik y Kauppi (2005) concluyeron que, si bien en la población canadiense los padres autoritativos son los que consiguen mejores resultados académicos en sus hijos, al igual que en otras sociedades occidentales, en La India, los padres autoritarios consiguen prácticamente los mismos resultados que los autoritativos.

Según Spera (2005), estas diferencias étnicas pueden explicarse porque:

- Los padres de diferentes etnias tienen aspiraciones, metas y valores únicos para sus hijos y por ello usan distintas prácticas y estrategias.
- El estatus socioeconómico modera la relación entre las metas de socialización de los padres y sus prácticas educativas.

A todo esto hay que añadir que los profesores también presentan unos estilos educativos particulares que pueden mostrar ciertas diferencias en función de aspectos como el grupo étnico al que pertenecen sus alumnos, que determinan también en cierto modo el logro académico de los mismos.

### **3.2. Efectos del estilo parental sobre los problemas externalizantes.**

Los problemas externalizantes se caracterizan por conductas perturbadoras como la agresividad, la hiperactividad o la delincuencia. En este sentido, una característica clara de estos problemas es la naturaleza perturbadora de la conducta del niño, que llama la atención de profesores, psicólogos y otros profesionales porque alteran las actividades de sus compañeros y de los adultos, son menos obedientes y presentan reacciones más problemáticas que los demás (Reynolds y Kamphaus, 2004).

Existen varias aproximaciones teóricas que tratan de relacionar los problemas externalizantes con determinadas características de los padres como pueden ser sus prácticas de crianza y sus estilos parentales.

Una de las dimensiones clásicas de estudio del estilo parental es la establecida por Maccoby y Martin (1983) o Baumrind (1991), que establecían cuatro tipologías de padres anteriormente descritas. Basándose en este modelo, un reciente estudio de Steinberg et al. (2006), donde se relacionaron las dimensiones que dan lugar a los cuatro tipos de padres con cuatro indicadores de la exteriorización de problemas relacionados con agresiones, robos o consumo de sustancias, se estableció la siguiente relación:

- El estilo autoritativo es el que mejor previene los problemas externalizantes por parte de los chicos.
- El estilo autoritario muestra resultados algo peores que el autoritativo, aunque mejores que los demás.
- El estilo negligente y el indulgente son los que presentan una relación más directa con los problemas externalizantes por parte de los chicos.

Otra aproximación a la relación entre los estilos parentales y los problemas externalizantes se basa en los estudios que han encontrado una relación inversa entre el

afecto y apoyo parental y estos problemas. En este sentido, la expresión de emociones positivas en el hogar por parte de los padres y en presencia del hijo (aunque no necesariamente dirigidas hacia el hijo) han sido relacionadas con bajos niveles de problemas externalizantes (Eisenberg et al., 2001).

En esta línea, algunos investigadores han sugerido que la razón para la asociación entre la expresión de afecto y apoyo parental y la baja tasa de problemas externalizantes en los hijos está en los efectos que la anterior tiene sobre la regulación emocional del niño, que influye sobre sus estados motivacionales, sentimientos y comportamientos relacionados. Por ello, los padres afectuosos crían hijos más adaptados y menos propensos a experimentar ira o frustración y a manifestar problemas como la agresión (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Faber y Liew, 2005).

Si bien el modelo anterior se centra en el afecto y el apoyo como factor de protección ante la exteriorización de problemas, la Teoría de la Coerción de Patterson (1982, 2002) postula que el primer mecanismo para el desarrollo de un comportamiento antisocial en el niño es la percepción de un estilo parental coercitivo. Esta teoría propone que un estilo parental coercitivo es ideal para proporcionar al niño las razones y las oportunidades para aprender y poner en práctica comportamientos antisociales, en lugar de aprender y poner en práctica habilidades sociales.

Patterson (1982, 2002) postulaba que las prácticas de crianza de la familia eran el principal determinante del comportamiento antisocial en el niño, basadas en un mecanismo básico denominado “condicionamiento de escape”, según el cual un niño aprende a responder de forma aversiva para dar fin a los comportamientos agresivos de sus padres o hermanos.

En la infancia, una disciplina ineficaz da lugar a interacciones familiares coercitivas que enseñan al niño un repertorio de conductas aversivas. Paralelo a este entrenamiento en conductas agresivas, se da un déficit en el aprendizaje de habilidades sociales. El resultado es un niño deficiente en habilidades sociales pero muy eficiente en conductas inadaptadas. Cuando este niño se incorpora a un nuevo grupo de iguales, carece de las habilidades necesarias para una interacción eficaz, por lo que hace uso de los comportamientos inadaptados aprendidos en su entorno familiar para conseguir sus objetivos.

Aunque la teoría de Patterson no hace referencia a la influencia del entorno familiar, Fagot y Leve (1998) afirman que los efectos de variables como el estatus

socioeconómico, la estructura familiar o las características personales de los padres son mediados por el estilo parental.

En una aplicación de esta teoría, Fagot (1992), usando una muestra de niños en edad preescolar, encontró que un estilo disciplinario negativo predecía altos niveles de interacciones inadecuadas con los compañeros en juegos de grupo y altas puntuaciones en la escala de agresividad del *Child Behavior Checklist* (Achenbach y Edelbrock, 1983) según las madres.

En otro trabajo más actual, aplicando también la teoría de Patterson, el grupo compuesto por Prinzie, Onghena, Hellinckx, Grietens, Ghesquière y Colpin (2004) concluyó que las prácticas parentales disfuncionales caracterizadas por la coerción y las reacciones disciplinarias desmesuradas estaban relacionadas con los problemas externalizantes en los hijos.

Además de los trabajos llevados a cabo desde las orientaciones teóricas descritas anteriormente, otros muchos investigadores han tratado de describir aspectos de los estilos y prácticas parentales relacionados con el comportamiento antisocial y los problemas externalizantes en los hijos. En una revisión llevada a cabo por Eisenberg y Valiente (2002), se citan los siguientes:

- Supervisión: hace referencia al conocimiento que tienen los padres sobre qué está haciendo y con quién está su hijo. Los niños poco supervisados tienden a llevar a cabo más conductas antisociales o agresivas.
- Consistencia de la disciplina: una disciplina inconsistente fomenta la agresividad y la delincuencia, porque se refuerza la desobediencia del niño.
- Estilo parental coercitivo: como se ha indicado anteriormente, el niño aprende los comportamientos antisociales a través de las prácticas coercitivas de sus padres.
- Afecto y negatividad: los bajos niveles de afecto junto con altos niveles de ira y hostilidad distinguen a los padres de hijos agresivos y con problemas de conducta.
- Castigo físico: los padres que usan esta práctica modelan la conducta de su hijo, de manera que estos usarán este mismo método para modificar la conducta de los demás.
- Factores contextuales: como se ha indicado anteriormente, algunos factores como el estatus socioeconómico se han relacionado con la violencia y la agresividad a través de los estilos y prácticas parentales.
- Conflicto interparental: está asociado con los problemas externalizantes, por medio de su influencia en la seguridad emocional del niño.

Hasta aquí se han expuesto algunos de los datos más relevantes sobre la relación entre los estilos parentales y los problemas externalizantes en los hijos. No obstante, esta información se ofrece de forma más completa y detallada en los capítulos siguientes, donde se trata de la relación entre los estilos parentales y algunos de los aspectos que más dificultan la interacción del niño con su entorno, como la hiperactividad o la conducta disocial.

### **3.3. Efectos del estilo parental sobre el consumo de sustancias.**

El consumo de sustancias es considerado por la mayoría de los autores como un problema externalizante más que se da en edades más avanzadas del chico y que, en muchos casos, es una continuación de problemas de relación familiar ya existentes en la primera infancia.

En el proceso de socialización, la forma en que los padres se conectan y comunican con sus hijos y el modo en que crean una atmósfera de respeto y confianza en sus relaciones tienen unos efectos importantísimos en el desarrollo de las conductas del chico, dentro de las que se incluye el consumo de sustancias, por lo que, en otras palabras, el consumo de sustancias por parte de los chicos podría estar relacionado con la calidad de las relaciones padres-hijo (Baumrind, 1991b).

Las revisiones de la literatura sobre la socialización familiar en relación con el consumo de tabaco y alcohol muestran que muchos estudios se centran en las dos dimensiones principales del estilo parental, como son el afecto y el control (Maccoby y Martin, 1983). En estas investigaciones se muestra que un bajo nivel de apoyo junto con un control laxo por parte de los padres está relacionado con un mayor consumo de estas sustancias. Otros estudios más recientes también proporcionan apoyo a estos hallazgos, indicando que altos niveles de cohesión familiar y una adecuada supervisión parental están asociadas a un menor consumo de sustancias por parte de los chicos (Adalbjarnardottir y Hafsteinsson, 2001).

En esta línea, Patterson, DeBaryshe y Ramsey (1989) plantearon un modelo de desarrollo de la conducta adictiva basado en unas pautas educativas inadecuadas. En este modelo, se parte de que un estilo parental caracterizado por una escasa disciplina y control sobre la conducta del niño en las primeras edades acaba desembocando en determinados problemas de conducta que, durante la infancia media, provocan rechazo por parte del grupo de iguales y fracaso en distintos entornos como el escolar, que a su vez provocan la aparición de más conductas desviadas. La consecuencia de lo anterior,

ya en la infancia tardía y la adolescencia, es que el niño, que se ve envuelto en esta espiral de inadaptación y rechazo, se relaciona con los iguales que presentan los mismos problemas de adaptación social, siendo el consumo de drogas una de las más frecuentes conductas inadaptadas que pueden darse en este entorno. Este modelo podría quedar esquematizado del siguiente modo:

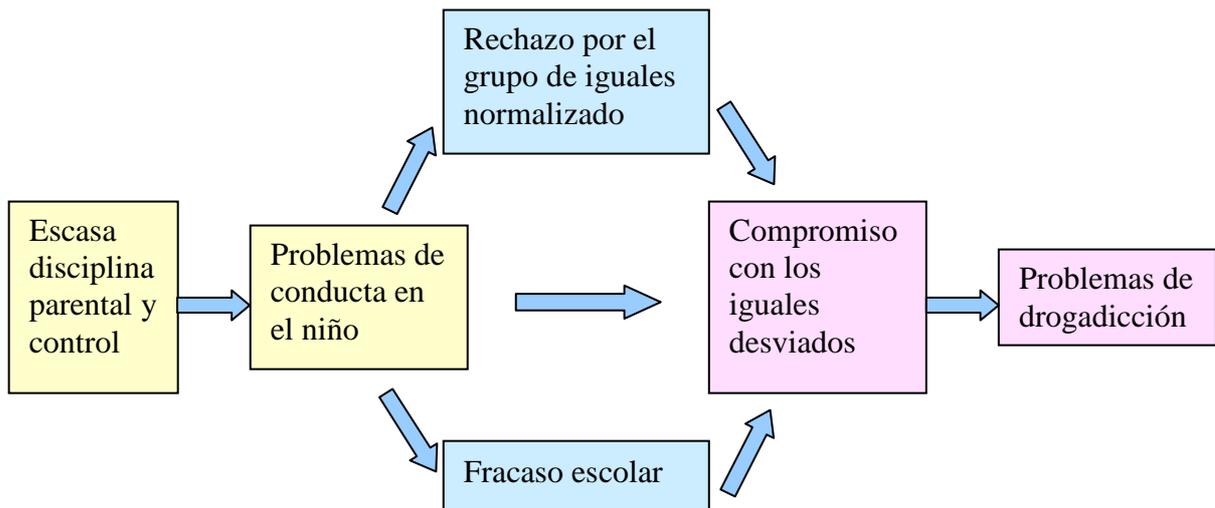


Figura 1.2. Modelo de desarrollo de la conducta adictiva de Patterson et al. (1989).  
Adaptado de Triana y Rodrigo (1998).

Por último, en lo referente a los efectos del estatus socioeconómico sobre el consumo de sustancias moderado por el estilo parental, tradicionalmente se ha pensado que los bajos niveles de bienestar físico y poca preparación para enfrentarse al mundo social y profesional propios de estatus socioeconómicos bajos han propiciado el desarrollo de conductas inadaptadas como el consumo de determinadas sustancias. No obstante, los padres de estatus socioeconómico medio y alto, en su afán por conseguir el éxito social y profesional en sus hijos, pueden infravalorar aspectos importantes del desarrollo como son la formación personal y afectiva y enfrentarlos a niveles de exigencia excesivos, avocándolos al fracaso y a la aparición de conductas inadecuadas como el consumo de sustancias (Triana y Rodrigo, 1998).

### **3.4. Efectos del estilo parental sobre los problemas internalizantes.**

Los problemas internalizantes suponen una dimensión global que incluye determinados aspectos como pueden ser la ansiedad, la depresión o la somatización, que son elementos difícilmente apreciables en la conducta observable (Reynolds y Kamphaus, 2004). Esta dimensión global también ha sido denominada como conducta “excesivamente controlada” (Achenbach y Edelbrock, 1978).

Según Reynolds y Kamphaus (2004), al contrario que ocurre con los chicos con tasas elevadas de problemas externalizantes, los chicos con alta puntuación en problemas internalizantes no suelen alterar la actividad de los otros y tienden a ser muy autocontrolados y sumisos, lo que hace que sus problemas puedan pasar inadvertidos.

Varios estudios destacan cierta relación entre las características del estilo parental como podrían ser la excesiva controlabilidad y sobreprotección, y problemas de tipo internalizante como los trastornos de ansiedad por parte del niño (Taboada, Ezpeleta y de la Osa, 1998). En este sentido, resulta interesante describir un estudio de laboratorio llevado a cabo por Krohne y Hock (1991) basado en la observación sistemática, que pretendía comprobar si las conductas restrictivas de las madres hacia los hijos podrían predecir la ansiedad en los mismos. En una situación de juego donde la madre y el hijo debían construir un puzzle, se registró el estilo parental de la madre, considerando como conducta restrictiva a aquella que se daba cuando la madre trataba de resolver los problemas que surgían, limitando la iniciativa y el tiempo del niño para resolverlos. En el caso de las niñas, se encontró relación entre el estilo restrictivo de la madre y la ansiedad de la hija, aunque no fue así en el caso de los niños.

En otros trabajos más actuales y de gran relevancia como los desarrollados por Steinberg y sus colaboradores, se ha llegado a la conclusión de que los chicos que han sido criados en hogares autoritativos, caracterizados por un alto grado de afecto y firmeza, son menos propensos a manifestar trastornos de tipo internalizante que sus iguales criados en entornos autoritarios, indulgentes o negligentes (Steinberg, 2001). No obstante, en una replicación de estos estudios llevada a cabo con chicos que habían cometido algún tipo de delito, los resultados no fueron tan concluyentes a favor de los padres autoritativos, aunque se encontró que los chicos con padres autoritativos o autoritarios mostraban menores niveles de ansiedad que los chicos con padres negligentes (Steinberg et al., 2006).

No obstante, la naturaleza encubierta de los trastornos de tipo internalizante provoca que su estudio no aporte datos tan evidentes como en el caso de la

exteriorización de problemas. En este sentido, estudios como el de Aunola y Nurmi (2005) han encontrado una mayor interiorización de problemas en chicos cuyos padres se caracterizaban por un alto nivel de control psicológico (transmitir desacuerdo o inferir culpabilidad) y un alto nivel también de cariño. Las autoras lo explican argumentando que una combinación de control psicológico y cariño puede dar lugar a cierta dependencia en el hijo y cierta identificación con el clima emocional de su familia, en detrimento de sus propios sentimientos y emociones, y a cierta ansiedad debido al menor control sobre su conducta que percibe el chico.

### **3.5. Efectos del estilo parental sobre otros aspectos.**

La mayoría de los estudios sobre los estilos parentales han tratado de describir relaciones entre las características de estos estilos y determinados aspectos del desarrollo del niño. Si bien anteriormente ya hemos hablado de algunos de ellos, existen otras investigaciones que se han centrado en temas menos estudiados, de los que damos cuenta a continuación.

Por un lado, se ha estudiado la relación entre el patrón de conducta tipo A y el estilo parental. El patrón de conducta tipo A se caracteriza por una alta competitividad, impaciencia, hostilidad y sobrecarga de trabajo (Friedman y Rosenman, 1974) y ha sido relacionado por numerosos estudios con problemas de salud como las enfermedades de tipo coronario. En un estudio llevado a cabo por Castro, de Pablo, Toro y Valdés (1999), se encontró relación entre los factores del estilo de crianza parental según la escala EMBU (Castro, Toro, Van der Ende, Arrindell y Puig, 1990) como son rechazo, calor emocional, sobreprotección y trato de favor, y los distintos factores del patrón de conducta tipo A, de modo que se podrían identificar determinadas pautas de crianza relacionadas con los efectos negativos y positivos del patrón de conducta tipo A.

Las estrategias de coping como forma de enfrentarse a situaciones estresantes también han sido estudiadas por Meesters y Muris (2004) en relación con los estilos parentales. En este estudio se encontró cierta relación entre determinadas pautas de crianza y las estrategias de coping empleadas por los hijos, en el sentido en que el rechazo por parte de ambos progenitores estaba asociado con el uso de estrategias de afrontamiento pasivo, centradas en las emociones y relacionadas con determinados problemas conductuales, afectivos y sociales, mientras que el afecto por parte de la madre se relacionaba con estrategias de afrontamiento activo, centradas en el problema y con mejores resultados a nivel psicológico.

Respecto al autocontrol, su relación con los estilos parentales apenas ha sido estudiada, aunque estudios recientes como el de Finkenauer, Engels y Baumeister (2005) apuntan cierta relación entre los estilos parentales y los problemas conductuales en los chicos, ejerciendo el autocontrol un papel mediador entre los primeros y los segundos.

Por otro lado, bajo diversos nombres como competencia psicosocial, ajuste emocional y conductual o simplemente ajuste, numerosos estudios tratan de relacionar en la actualidad los estilos parentales con determinados factores psicosociales como pueden ser la responsabilidad personal, la empatía, el temperamento o la resistencia ante la influencia de los iguales (Steinberg et al., 2006); el apego hacia los iguales, la autoestima y la satisfacción vital (Oliva, Parra y Sánchez, 2002); la competencia social percibida, la autoestima, la percepción de control social, la aceptación o rechazo por parte del grupo de iguales o la adaptación social y conductual en la escuela (García Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002).

Se puede decir que, en general, estos estudios coinciden en que un estilo parental caracterizado por un buen nivel de afecto y comunicación combinado con unas exigencias y normas adecuadas está relacionado con un buen ajuste y competencia psicosocial en el niño.

En este apartado se ha llevado a cabo una descripción de la influencia del estilo parental sobre determinados aspectos del desarrollo de los hijos. En el caso de la competencia académica, uno de los aspectos más estudiados, se han señalado algunos aspectos como los más importantes para promover buenos resultados escolares, como son la supervisión, la implicación y las metas, valores y aspiraciones de los padres.

En cuanto a la influencia del estilo parental sobre los problemas de tipo externalizante, también se han citado algunos datos que apoyan la existencia de una relación directa entre ambos constructos, donde algunas variables como el estatus socioeconómico, la estructura familiar o la personalidad de los padres pueden ejercer un papel modulador. Esta misma relación se ha descrito también en el caso del consumo de sustancias, que puede ser considerada como una categoría más dentro de los problemas externalizantes.

También en el caso de la relación entre el estilo parental y los problemas internalizantes, se han podido describir algunas variables que podrían actuar como

factores de riesgo, como pueden ser la excesiva controlabilidad, la sobreprotección o el control psicológico.

Por otro lado, aunque no supone un objetivo de estudio para este estudio, tal y como se adelantó en el apartado anterior donde se analizó la relación entre la personalidad de los padres y los estilos de crianza, también se puede hablar de cierta relación entre estos estilos y determinados aspectos de la personalidad de los hijos como la identificación con el patrón de conducta tipo A, las estrategias de coping, el autocontrol y otra serie de aspectos que podríamos englobar dentro de la competencia psicosocial.

Por último, respecto a los estudios que han analizado la relación entre los estilos autoritativo, autoritario, negligente y permisivo y los aspectos abordados en este apartado, se puede afirmar que el estilo autoritativo es el que mejor pronóstico presenta de cara a la prevención de problemas escolares, de tipo externalizante y de tipo internalizante, aunque se han observado algunas diferencias en función del origen o el grupo étnico de pertenencia.

Precisamente esta falta de consistencia entre los resultados obtenidos por distintos estudios es uno de los principales problemas que presenta el estudio de la relación entre los estilos parentales y distintos aspectos del desarrollo del niño como los mencionados en los apartados anteriores. Centrándonos en el estudio de la relación entre los estilos parentales y los problemas de tipo externalizante, como podremos comprobar en los capítulos siguientes, la interacción entre determinados aspectos como el estatus socioeconómico, las estrategias de disciplina o la forma en que los padres se implican en las tareas de crianza y conceden autonomía, puede generar resultados muy distintos en los distintos aspectos del desarrollo de los hijos.

Uno de los aspectos que, a nuestro juicio, contribuye en mayor medida a generar estos desacuerdos es la existencia de una gran cantidad de instrumentos de medida, que comprenden a su vez un muy extenso número de constructos. Así, como veremos en el siguiente apartado, en ocasiones se usa el mismo término para hacer referencia a comportamientos muy distintos, mientras que en otras ocasiones se hace lo contrario. Otro aspecto importante es el énfasis que distintos instrumentos ponen en unas u otras características como los principales rasgos distintivos de los padres autoritativos.

#### **4. MEDIDAS DEL ESTILO PARENTAL.**

Como se ha mencionado anteriormente, son muchos los acercamientos que se han llevado a cabo al campo los estilos parentales, siendo también muchos los intentos realizados para plasmar mediante un instrumento fiable los principales elementos de la relación padres-hijo, las actitudes de los padres, sus creencias o sus prácticas concretas.

Son numerosos los autores que han considerado la medida del estilo parental en función de las relaciones que se establecen entre los padres y los hijos, como es el caso del PCRI desarrollado por Gerard (1994) y adaptado por Roa y Del Barrio (2001, 2002) a población española. Otros, sin embargo se han centrado en las conductas de los padres como elemento configurador del estilo parental, como es el caso del PBC de Achembach (1991), mientras que otro gran grupo de instrumentos tratan de cuantificar determinadas actitudes o patrones globales de comportamiento como es el caso del PAQ de Buri (1991).

Algunos de estos instrumentos se basan en la percepción de los padres en conjunto o por separado y otros en la visión de los chicos, mientras que otros presentan versiones desde ambas perspectivas. En general, la mayoría presenta una serie de factores o categorías que actúan como dimensiones bipolares de manera que cada combinación particular de las mismas nos ofrece un perfil concreto de estilo parental.

Para realizar una posible categorización de los principales instrumentos de medida sobre el estilo parental, se podría distinguir entre los instrumentos que hacen una medición de las dimensiones establecidas por Maccoby y Martin (1983) con el objetivo de clasificar a los padres en función de las cuatro tipologías de Baumrind, y otros que tratan de medir distintos aspectos de la relación padres-hijos y los comportamientos que configuran la misma.

##### **4.1. Medidas del estilo parental en base a las tipologías de Baumrind.**

En cuanto a este tipo de instrumentos, el objetivo principal que persiguen es clasificar a los padres en las tipologías autoritativa, autoritaria, permisiva y negligente. Entre los instrumentos que miden el estilo parental desde esta perspectiva podrían citarse los siguientes:

#### **4.1.1. *The Parenting Style Inventory* (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994).**

En los trabajos precedentes a la completísima revisión y al modelo de estilo parental como contexto establecido por Darling y Steinberg (1993), ha habido varias versiones del cuestionario de estilo parental basado en la concepción de estilo parental planteada por estos autores, habiéndose llevado también a cabo numerosas adaptaciones a diversos contextos. No obstante, en general, todas estas escalas incluyen las categorías: implicación/aceptación, rectitud/supervisión y fomento de la autonomía. Una última revisión y adaptación llevada a cabo por Darling y Toyokawa (1997) presentaba unos índices de consistencia interna medidos mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de 0,72 para la rectitud/supervisión, 0,74 para la implicación/aceptación y 0,75 para el fomento de la autonomía. Su validez predictiva ha sido comprobada frente a aspectos como los problemas de comportamiento, el abuso de sustancias o la implicación escolar, obteniendo buenos resultados en todos los casos.

#### **4.1.2. *The Parental Bonding Instrument* (PBI) (Parker, Tupling y Brown, 1979).**

Este instrumento está compuesto por dos dimensiones denominadas “cuidado”, que hace referencia a las muestras de cariño, afecto y ternura para parte de los padres hacia el hijo, y “sobrepotección”, entendida como intrusión en las actividades y relaciones del hijo. En una aplicación de este cuestionario con una muestra de adolescentes australianos, se obtuvieron unos índices de consistencia interna de  $\alpha=0,72$  para la dimensión “cuidado” de la madre y  $\alpha=0,70$  para el padre. Para la dimensión “sobrepotección”, estos índices fueron  $\alpha=0,63$  para la madre y  $\alpha=0,60$  para el padre (Heaven, Newbury y Mak, 2004).

#### **4.1.3. Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE) (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001).**

La primera de estas escalas se compone de dos factores denominados afecto-comunicación y crítica-rechazo, compuestos por 10 ítems cada una. La segunda consta de tres factores denominados forma inductiva y forma rígida con 10 ítems cada una y forma indulgente con 8. Ambas escalas se presentan en versiones para hijos, donde se evalúa la percepción del adolescente sobre el estilo educativo de su padre o madre, y en versiones para padres, donde los padres contestan sobre su propia conducta con sus hijos. La escala de afecto de los hijos presenta unos índices de consistencia interna

medidos mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de 0,92 para los padres y 0,90 para las madres. Por su parte, la escala de normas y exigencias presenta índices entre 0,60 y 0,85 según el sexo del progenitor y según el factor tenido en cuenta de los que componen esta escala. En cuanto a las escalas de los padres, también se obtienen índices bastante aceptables, entre 0,60 y 0,78 según el sexo y el factor concreto en que nos centremos. Respecto a su validez convergente, correlaciona altamente con los factores de la Escala de Evaluación de los Estilos Educativos (4E) de Palacios (1994).

#### **4.1.4. *Parental Authority Questionnaire* (PAQ) (Buri, 1991).**

Este instrumento está formado por 30 items tipo likert y evalúa los tres prototipos de autoridad parental descritos inicialmente por Baumrind (1971): permisivo, autoritario y autoritativo. El cuestionario va dirigido a los hijos y aporta 6 puntuaciones: tres para los prototipos del padre y tres para los de la madre. Una reciente validación de este instrumento llevada a cabo por Reitman, Rhode, Hupp y Altobello (2002) con tres muestras estadounidenses de clase alta, media y baja respectivamente, aportó unos índices de consistencia interna de entre  $\alpha=0,56$  para la dimensión autoritativa en chicos de clase media y 0,77 para la misma dimensión en chicos de clase alta.

#### **4.1.5. Escala de Evaluación de los Estilos Educativos (4E) (Palacios, 1994).**

Este cuestionario de 20 items, que completan los padres, está formado por 4 subescalas de entre 4 y 6 items cada una, denominadas comunicación, afecto, nivel de exigencia y grado de control. Estas escalas presentan unos índices de consistencia interna medidos mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de 0,53, 0,56, 0,52 y 0,56, para cada una respectivamente.

#### **4.1.6. Escala de Socialización Parental (ESPA29) (Musitu y García, 2001).**

Este instrumento evalúa los estilos de socialización de los padres en distintos escenarios de la vida cotidiana. El hijo valora por separado la actuación de su padre y su madre en 29 situaciones, obteniéndose una medida global en dos dimensiones: aceptación/implicación y coerción/imposición, similares a la responsividad y exigencia planteadas por Maccoby y Martin (1983). La consistencia interna de Aceptación/Implicación es de  $\alpha=0,951$  para la madre y  $\alpha=0,945$  para el padre, mientras que en Coerción/Imposición  $\alpha=0,929$  para la madre y  $\alpha=0,927$  para el padre.

#### **4.1.7. *Parenting Practices Questionnaire (PBQ)*. (Robinson, Mandleco, Frost Olsen y Hart, 1995).**

Es un cuestionario de 62 items, que posteriormente fue revisado y renombrado como *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)* por los mismos autores unos años después (Robinson, Mandleco, Frost Olsen y Hart, 2001). Este instrumento ha sido diseñado para medir las tres dimensiones descritas por Baumrind (1971): autoritativo, autoritario y permisivo, mediante tres escalas que se dividen a su vez en varios factores cada una, referentes a cada uno de los mencionados estilos parentales. Ha sido usado en muchas culturas aunque no hay una adaptación para España. Posteriormente, Coolahan, McWayne, Fantuzzo y Grim (2002) han adaptado esta escala para su uso con padres afroamericanos de bajo nivel sociocultural. A esta adaptación se le ha denominado *Parenting Behavior Questionnaire – Head Star (PBQ-HS)*. Esta última versión presenta unos índices de consistencia interna de  $\alpha=0,87$  para la dimensión autoritativa,  $\alpha=0,77$  para la dimensión permisiva y  $\alpha=0,74$  para la autoritaria.

## **4.2. Medidas del estilo parental basadas en la relación padres-hijos.**

Esta categoría de instrumentos trata de describir los entresijos de la relación entre padres e hijos. En este caso, las variables medidas son muy diversas, en función de la línea teórica de que derivan. Entre estos instrumentos se pueden citar los siguientes:

### **4.2.1. *The Parenting Behavior Checklist (PBC)*. (Achembach, 1991).**

Es un listado de comportamientos que consta de 100 items dirigidos a medir los comportamientos de padres con niños pequeños, de 1 a 5 años. Consta de tres escalas: expectativas a cerca del desarrollo de sus hijos, disciplina y crianza. La versión en castellano ha sido adaptada por Solis-Cámara, Díaz, Medina, Barranco, Montijano y Tiscareño (2002) con población mejicana. Esta adaptación presenta unos índices de consistencia interna medidos mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de 0,95 para el cuestionario completo, mientras que para sus distintos factores, estos índices son de 0,96 para las expectativas, 0,89 para la disciplina y 0,80 para la crianza.

### **4.2.2. La escala *Egna Minnen Beträffande Uppfostran (EMBU)* (Perris et al., 1980).**

Se trata de una escala que mide las prácticas de crianza paternas, desarrollada en Suecia y adaptada a numerosas lenguas. Una adaptación al español ha sido llevada a

cabo por Castro y sus colaboradores en tres versiones distintas: la escala para niños (Castro, Toro, Van der Ende y Arrindell, 1993), la escala para adolescentes (Castro et al., 1990) y la escala para padres (Castro, de Pablo, Gómez, Arrindell y Toro, 1997). Todas constan de cuatro factores denominados rechazo ( $\alpha=0,89$  para el adolescente sobre el padre,  $\alpha=0,90$  para el adolescente sobre la madre y  $\alpha=0,75$  para los padres), calor emocional ( $\alpha=0,89$  para el adolescente sobre ambos progenitores y  $\alpha=0,83$  para los padres), sobreprotección ( $\alpha=0,77$  para el adolescente sobre el padre,  $\alpha=0,73$  para el adolescente sobre la madre y  $\alpha=0,76$  para los padres) y trato de favor ( $\alpha=0,55$  para el adolescente sobre el padre,  $\alpha=0,45$  para el adolescente sobre la madre y  $\alpha=0,66$  para los padres). En nuestro país existe también una versión más extensa de este instrumento adaptada por Herrero, Musitu, García y Gómez (1991), denominada EMBU-89, que consta de 81 ítems divididos en 6 escalas que son: sobreprotección, comprensión y apoyo, castigo, presión hacia el logro, rechazo y reprobación.

#### **4.2.3. *Management of Children's Behavior Scale (MCBS) (Kazdin y Rogers, 1985).***

Esta escala de control del comportamiento del niño está destinada a la medición de las prácticas parentales relacionadas con los problemas de conducta en los hijos. El objetivo de esta escala es incluir diversas prácticas parentales inadecuadas en un mismo instrumento de medida. Consta de 38 ítems divididos en 8 subescalas denominadas: comunicación coercitiva, prácticas disciplinarias disfuncionales, control parental inconsistente, castigo físico, castigo riguroso, refuerzo negativo de conductas inadecuadas, actitud parental negativa y agradecimiento hacia los buenos comportamientos. Esta escala ha sido recientemente validada con población clínica estadounidense, diagnosticada con trastorno disocial y conducta agresiva, presentando un buen índice de consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach = 0,84) (Perepletchicova y Kazdin, 2004). Se trata de un cuestionario bastante adecuado para medir determinados aspectos de la práctica parental relacionados con el trastorno disocial, aunque no está validado en España.

#### **4.2.4. *Children's Report of Parental Behaviour Inventory (CRPBI) (Schaefer, 1965).***

Se trata de un instrumento que evalúa la percepción que tienen los hijos de los estilos de crianza y la relación con su padre y con su madre. Consta de 52 ítems para el padre y otros tantos para la madre, que se agrupan en 8 dimensiones molares denominadas autonomía, autonomía-amor, amor, amor-control, control, control-

hostilidad, hostilidad y hostilidad-autonomía. La adaptación española ha sido llevada a cabo por Samper, Cortés, Mestre, Nácher y Tur (2006) con una muestra de 1274 adolescentes. Los factores fueron posteriormente renombrados en la versión española, denominándose apoyo y estimulación a la toma de decisiones, evaluación negativa, evaluación positiva, permisividad, hostilidad-rigidez, sobreprotección, negligencia y desaprobación. En esta adaptación se han obtenido unos coeficientes  $\alpha$  de Cronbach entre 0,30 de la escala de desaprobación de la madre y 0,88 de la escala de apoyo y estimulación del padre.

#### **4.2.5. *The parenting Scale.* (Arnold, O’Leary, Wolf y Acker, 1993).**

Se trata de un instrumento compuesto por 30 items, desarrollado para ser usado con niños pequeños y en edad preescolar. En ella se pide a los padres que indiquen como responden a nivel de disciplina ante varias situaciones, en una escala entre 1 y 7. Las puntuaciones oscilan entre dos polos que son “estilo parental erróneo” y “respuesta parental adaptativa”. Estas dos categorías se configuran en base a tres dimensiones denominadas “Verbosidad” ( $\alpha=0,50$ ), “Sobrerreactividad” ( $\alpha=0,81$ ) y “Laxitud” ( $\alpha=0,86$ ). Posteriormente han sido probadas sus propiedades psicométricas con una muestra de niños norteamericanos entre 2 y 12 años, reduciendo la misma a 26 items y dos dimensiones denominadas “Sobrerreactividad” ( $\alpha=0,86$ ) y “Laxitud” ( $\alpha=0,81$ ) (Collett, Gimpel, Greenson y Gunderson, 2001).

#### **4.2.6. *Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)* (Armsden y Greenberg, 1987).**

Este cuestionario consiste en un autoinforme para adolescentes compuesto por 12 items, que evalúa el apego a los padres y a los iguales. Se compone de tres escalas denominadas confianza, comunicación y alienación, de modo que sumando las dos primeras y restando la tercera se obtiene una puntuación total de apego. Presenta un  $\alpha$  de Cronbach de 0,88 para el total de los ítems del cuestionario.

#### **4.2.7. *Escala de Competencia Parental Percibida para Padres y Madres (ECP-p).* (Bayot, Hernández y De Julián, 2005).**

Esta escala elaborada con el objetivo de medir la competencia parental en situaciones concretas, presenta 22 items, que se estructuran en cinco factores: implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento-orientación y

asunción del rol de ser padre o madre. Los índices de consistencia interna para estas escalas oscilan entre un  $\alpha$  de Cronbach de 0,52 para la asunción del rol y 0,76 para la implicación escolar, siendo este índice de 0,86 para el total del cuestionario.

#### **4.2.8. Escala de Socialización Familiar (SOC-30) (Musitu, 2000).**

Esta escala consta de 30 ítems que evalúan la percepción que el adolescente tiene acerca del estilo de socialización utilizado por sus padres. Musitu la desarrolló a partir de la escala EMBU, con algunas modificaciones, resultando una combinación de los siguientes factores: apoyo, castigo/coerción, sobreprotección/control y reprobación. La consistencia interna total de todos los elementos es de  $\alpha=0,803$ .

#### **4.2.9. Alabama Parenting Questionnaire (APQ) (Shelton et al., 1996).**

Este cuestionario mide las prácticas parentales divididas en cinco ámbitos: implicación, estilo parental positivo, pobre supervisión, disciplina inconsistente y castigo corporal. Su efectividad ha sido demostrada con niños que presentan comportamientos disruptivos, sobre todo las escalas que indican un estilo parental negativo. Los índices de consistencia interna para estas escalas oscilan entre un  $\alpha$  de Cronbach de 0,63 y 0,80.

#### **4.2.10. Parent-Child Relationship Questionnaire (PCRQ) (Furman y Giberson, 1995).**

Esta medición de las relaciones padres-hijo está compuesta por 40 ítems y valora la percepción sobre la calidad de la relación padres-hijo mediante cinco factores denominados: afecto, afecto-disciplina, firmeza, relación personal y posesión. En un estudio llevado a cabo con niños norteamericanos diagnosticados de TDAH, se obtuvieron índices de consistencia interna  $\alpha$  de Cronbach superiores a 0,8 (Piffner et al., 2005).

#### **4.2.11. Parental Attitude Survey (PAS) (Heredorf, 1963).**

Esta escala de actitudes parentales fue creada por Heredorf en la década de los 60, con el objetivo de evaluar las creencias y opiniones que los padres presentan a cerca de su capacidad parental. Está formada por cinco categorías como son: confianza en el rol parental, causación de la conducta del niño, aceptación, comprensión mutua y confianza mutua (Bayot et al., 2005).

#### **4.2.12. Perfil de Estilos Educativos (PEE) (Magaz y García, 1998).**

Este instrumento permite la identificación del estilo educativo relacionado con las ideas, creencias, actitudes y valores sobre la educación de los hijos y con los alumnos, ya que existe una versión dirigida a los padres y otra a los profesores. Proporciona un perfil compuesto por los siguientes componentes: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo.

#### **4.2.13. La Escala de Clima Social de Moos (1987).**

Dentro de este instrumento existe una Escala de Clima social en la familia (FES) formada por 10 subescalas que describen tres dimensiones: relaciones (compuesta por las subescalas cohesión, expresividad y conflicto), desarrollo (formada por autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativo y moralidad-religiosidad) y estabilidad en el ámbito familiar (compuesta por organización y control).

Los autores de la adaptación española obtuvieron correlaciones test-retest con un intervalo de dos meses de entre 0,68 y 0,86 en función de las distintas escalas (Seisdedos, de la Cruz, Cordero, Fernández-Ballesteros y Sierra, 1987).

#### **4.2.14. *The Family Relationship Measure* (Tolan, Gorman-Smith y Henry, 2001).**

Este instrumento proporciona múltiple información sobre el funcionamiento familiar y las creencias sobre el mismo. Está compuesto por 35 items e indicada para el uso en familias urbanas de bajo nivel socio-cultural, como predictor de ciertas patologías. Está compuesta por 6 escalas que son: cohesión, creencias sobre la familia, creencias desviadas, organización, apoyo y comunicación. No existen datos sobre su validación con población española.

#### **4.2.15. *The Child Rearing Practices Report* (Block, 1981).**

Es un cuestionario que evalúa las prácticas de crianza de los padres. Refleja ocho prácticas de crianza distintas, con una puntuación independiente para cada una: independencia, control, disfrutar con el niño, afecto negativo, expresión de afecto, énfasis en el logro, guía razonada y castigo no físico. Una versión posterior elaborada por Roberts, Block y Block (1984), compuesta solamente por tres factores denominados *Affection*, *Behavioral control* y *Psychological control* ha sido recientemente usada con población europea, concretamente finlandesa, obteniéndose índices de consistencia

interna entre  $\alpha=0,66$  y  $\alpha=0,82$  para las madres y entre  $\alpha=0,69$  y  $\alpha=0,89$  para los padres (Aunola y Nurmi, 2005).

#### **4.2.16. *Adolescent-Adult Parenting Inventory (AAPI)* (Bavolek, 1984).**

Esta escala de 32 items está diseñada para medir algunas prácticas y creencias de los padres. Mide el grado de acuerdo del cuidador principal del niño con varios patrones parentales. Fue diseñada para medir las actitudes hacia la crianza en padres en riesgo de presentar prácticas abusivas o negligentes. Este instrumento se compone de cuatro subescalas como son: expectativas inapropiadas sobre el desarrollo del chico, falta de empatía y sensibilidad hacia las necesidades del chico, roles familiares invertidos y creencia en el uso de castigo físico. En cada escala, bajas puntuaciones indican una actitud parental más apropiada. Según su autor, la correlación entre las medidas test-retest, con una semana de separación es de 0,76, mientras que en un reciente estudio llevado a cabo por Kimonis et al., (2006) con preescolares agresivos, se obtuvieron índices de consistencia interna entre  $\alpha=0,61$  y  $\alpha=0,84$  para las distintas escalas.

#### **4.2.17. *The Parenting Practices Scale (PPS)* (Strayhorn y Weidman, 1988).**

Este instrumento consta de 34 items relativos a la aprobación y desaprobación que muestran los padres hacia la conducta de sus hijos, cómo y cuándo son castigados, y otros aspectos de la práctica parental tanto favorables como desfavorables. Esta escala proporciona dos puntuaciones, que son las prácticas parentales positivas y las prácticas negativas, así como una puntuación global de la práctica parental. Se compone de cuatro factores, que presentan unos índices de consistencia interna medidos mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de 0,81 para la interacción positiva, 0,71 para la hostilidad, 0,66 para la consistencia y 0,57 para el control punitivo.

#### **4.2.18. *The Child-Rearing Practices Questionnaire (CRPQ)* (Sanson, 1996).**

Este cuestionario mide, mediante 27 items, la frecuencia con que los padres utilizan una serie de prácticas contenidas en tres escalas que son: afecto, no castigo y razonamiento inductivo, y afirmación de poder. Altas puntuaciones en esta escala indican un uso de técnicas y estilos parentales positivos. No existen datos sobre su validación en nuestro país.

**4.2.19. El *Parent-Child Relationship Inventory* (PCRI-M) (Roa y Del Barrio, 2001).**

Este cuestionario creado por Gerard (1994) en lengua inglesa y adaptado por Roa y Del Barrio (2001) a población española, consta de 78 ítems distribuidos en 8 escalas denominadas: apoyo, satisfacción con la crianza, compromiso, comunicación, disciplina, autonomía, distribución de rol y deseabilidad social. Está indicado para medir el estilo de crianza parental de padres y madres de niños entre 3 y 15 años.

La consistencia interna del instrumento para todas las escalas que lo componen, obtenida mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, oscila entre 0,48 de la escala de Autonomía y 0,68 de la escala de Compromiso. Según sus autoras, presenta una buena validez de constructo, dadas las correlaciones entre las distintas escalas del cuestionario, sobre todo en las escalas más importantes de la crianza como son Compromiso-Satisfacción con la crianza (0,58), Compromiso-Comunicación (0,64), Disciplina-Apoyo (0,52), Disciplina-Autonomía (0,44) y Satisfacción con la crianza-Disciplina (0,43). En cuanto a su validez predictiva, todas las escalas correlacionan negativamente con los problemas de conducta medidos mediante el Child Behavior Check List (CBCL) (Achenbach y Edelbrock, 1983, 1991).

**4.2.20. El *Parent-Child Relationship Inventory* (PCRI-H) (Roa y Del Barrio, 2002).**

Basado al igual que el anterior en el PCRI de Gerard (1994) y adaptado también a población española por Roa y Del Barrio. Este cuestionario de 62 ítems dirigido a chicos entre 9 y 14 años se compone de las mismas escalas que el anterior, excepto la escala de satisfacción con la crianza. En este caso son los chicos los que deben informar sobre el estilo de crianza de sus padres. Presenta una fiabilidad test-retest que oscila entre 0,84 y 0,42 según las escalas y, según sus autoras, una buena validez de constructo dadas las altas correlaciones entre la mayoría de sus escalas, destacando la relación compromiso-apoyo (0,58), comunicación-compromiso (0,54), disciplina-apoyo (0,47), disciplina-compromiso (0,33) y autonomía-disciplina ( $r=0,33$ ). Al igual que el de los padres, abarca un amplio rango de aspectos referentes a la relación entre padres e hijos, lo que le aporta una buena validez de contenido.

Como puede verse, son muchos los intentos por establecer una medición fiable de aquellas variables que se han considerado determinantes del estilo parental y de la relación entre padres e hijos.

Como se ha indicado anteriormente, algunos de estos instrumentos sólo ofrecen la posibilidad de clasificar a los padres y madres en base a las tipologías de Baumrind, mediante la medición de las principales dimensiones que dan lugar a los mismos, como son el afecto y el control o cualquiera de los términos análogos que se han venido empleando en la literatura. No obstante, siguiendo los postulados de Darling y Steinberg (1993), consideramos que un instrumento que permita valorar de una manera amplia las prácticas y las relaciones existentes entre padres e hijos proporciona una información más valiosa y completa sobre la dinámica familiar.

En este sentido, los instrumentos contenidos en el segundo bloque abarcan un mayor número de características del estilo parental, presentando, en general, una mejor validez de contenido para las pretensiones de nuestro estudio. Así, algunos de estos instrumentos como el CRPBI (Schaefer, 1965), el APQ (Shelton et al., 1996), el ECPP-p (Bayot et al., 2005) o el PCRI (Roa y Del Barrio, 2001) miden un amplio abanico de dimensiones referentes a la relación entre padres e hijos. Además, algunos de los instrumentos que miden la relación entre padres e hijos ofrecen también la posibilidad de obtener una clasificación de los padres en función de los estilos establecidos por Baumrind. Este es el caso del PCRI, donde una alta puntuación en el conjunto de sus factores se identifica con el estilo parental autoritativo (Roa y Del Barrio, 2001).

Otro aspecto importante a destacar es que no todos estos instrumentos disponen de datos referentes a su validación con población española, de modo que sólo las escalas EA y ENE, 4E, ESPA 29, EMBU, CRPBI, ECPP, SOC-30, PEE, PCRI y FES han sido validados con muestras españolas.

Como se ha indicado anteriormente, el cuestionario PCRI es uno de los más completos sistemas de medida de la relación entre padres e hijos y de las prácticas de crianza que los padres emplean en esta relación, pues hace referencia a dimensiones relativas al afecto como son el compromiso y la comunicación, otras relativas al control como son la disciplina y la autonomía, otras referentes a los aspectos contextuales de la crianza como el apoyo percibido y otras relativas a las actitudes paternas como la satisfacción con la crianza, o la distribución de rol. Además, presenta el valor añadido de haber sido validado con muestras españolas, tanto en su versión para padres como en su versión para hijos, en un amplio rango de edad que abarca desde los 3 hasta los 15 años en el caso de los padres y desde los 9 hasta los 14 años en el caso de los hijos. Por lo tanto, se trata de un instrumento que se adapta bastante bien a los objetivos y metodología de este estudio, como podremos comprobar más adelante.

Muchos de estos instrumentos han basado su validez predictiva en la relación que puede establecerse entre sus distintas escalas y determinados problemas observables en los hijos, tanto de tipo internalizante como externalizante.

Estas pruebas de validez parten de que el estilo parental ejerce una fuerte influencia sobre numerosos aspectos del desarrollo del niño, cobrando una especial relevancia en la actualidad aquellos problemas que dificultan la interacción del niño con su entorno y con las personas que le rodean. Los problemas de tipo externalizante hacen referencia a estos problemas de interacción, manifestándose mediante una serie de conductas perturbadoras tales como la agresividad, la hiperactividad, la impulsividad o la delincuencia. Estas manifestaciones son, por regla general, más obvias que las que hacen referencia a los problemas de tipo internalizante, siendo también más estables y con un peor pronóstico (Reynolds y Kamphaus, 2004).

Dado que la hiperactividad y la impulsividad son dos de las principales manifestaciones del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y que, por sí solas, constituyen un tipo concreto de TDAH predominantemente hiperactivo/impulsivo (American Psychiatric Association (APA), 2002), en el siguiente capítulo se hace una descripción de este trastorno, así como un recorrido por las principales características parentales que han sido relacionadas en la literatura con este trastorno.

En los capítulos posteriores, se ofrece también una descripción del Trastorno Disocial, como el principal diagnóstico que engloba tanto a los comportamientos delictivos como a los agresivos, deteniéndose finalmente en un capítulo específico sobre la agresividad, dada la especial importancia que se le concede actualmente en el ámbito de los estilos parentales y su influencia sobre el desarrollo de los hijos.

## **CAPÍTULO II: LA HIPERACTIVIDAD.**

### **1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA HIPERACTIVIDAD.**

#### **1.1. Evolución histórica del concepto de hiperactividad.**

Aunque ya en la segunda mitad del s. XIX aparecieron los primeros datos sobre hiperactividad, fue a principios del s. XX cuando Still, un médico inglés, llevó a cabo la primera descripción sistemática de las características del síndrome, asociándolo a “fallos en el control moral” que no estaban relacionados con una deficiencia intelectual. Según Still, este síndrome estaba además relacionado con cierta incapacidad para asumir reglas, problemas de atención, comportamientos deshonestos como el robo o la mentira, insensibilidad al castigo, inmadurez, labilidad emocional y leves anomalías físicas (Barkley, 1982).

A mediados del s. XX, distintos autores como Strauss y Lethinen (1947) encontraron síntomas parecidos a los descritos por Still en niños que habían sufrido daño cerebral, por lo que se le dio a la hiperactividad un origen neurológico como podría ser una lesión cerebral exógena independiente de la herencia genética del sujeto. Este nuevo “síndrome Strauss” incluía, junto a la hiperactividad, otros síntomas como la impulsividad, labilidad emocional, perseveración, inatención y problemas perceptivos.

Sólo algunos años después, Laufer y Denhoff (1957) llevaron a cabo una descripción más sistemática del síndrome hiperkinético, situando su origen en un defecto en las estructuras subcorticales del tálamo, donde se regula la expresión emocional. Según los autores, este fallo originaba la hiperactividad, los cortos periodos de atención, la poca concentración, la impulsividad, la dificultad para demorar las gratificaciones y los problemas escolares. No obstante, la patología secundaria quedaba explicada por la interacción entre los factores biológicos y sociales.

Ya en los años 60, Clements (1966) emplea un término más sutil como es el de disfunción cerebral mínima para referirse a un trastorno de la conducta y del aprendizaje que aparece en niños con una inteligencia normal, asociado a disfunciones del sistema nervioso central. Este trastorno se manifestaba mediante hiperactividad, desajustes perceptivo-motores, inestabilidad emocional, déficit de atención, de memoria y de coordinación general, impulsividad, problemas de audición y habla, signos neurológicos menores y dificultades de aprendizaje.

No obstante, el escaso apoyo empírico que obtuvieron las teorías anteriores de origen médico, llevó a los investigadores, sobre todo del campo de la psicología y la educación, a concebir a la hiperactividad como un trastorno del comportamiento en el que destaca la excesiva actividad motora, por lo que se describía al niño hiperactivo como aquel que manifestaba una actividad motora constante e involuntaria y significativamente superior a la de otros niños de su sexo, edad, estatus socioeconómico y origen cultural (Miranda et al., 2005).

A este énfasis en la excesiva actividad se incorporaron en los 70 las aportaciones de Douglas (1972), que situaba como rasgos más característicos de los niños hiperactivos los problemas de atención y la impulsividad, lo que explicaría la mayoría de los problemas asociados que presentan estos chicos. De este modo, los investigadores se acercaban ya bastante al concepto de hiperactividad que figura hoy día en los principales sistemas de clasificación.

## **1.2. Perspectiva actual del concepto de hiperactividad.**

La concepción actualmente más aceptada sobre la hiperactividad es la contenida en los dos principales sistemas de clasificación, que son el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR) (APA, 2002) y la Clasificación Internacional de las Enfermedades CIE-10 (Organización Mundial de la Salud (OMS), 1992). En el primero, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) está incluido en el apartado de trastornos de inicio en la infancia y la adolescencia, dentro del grupo de trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, junto con el Trastorno Disocial y el trastorno negativista desafiante. Por su parte, en la CIE-10, este síndrome se denomina “trastorno de la actividad y la atención” y se encuentra dentro del grupo de trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo en la infancia y la adolescencia, dentro del subgrupo de trastornos hipercinéticos compuesto a su vez por cuatro entidades diagnósticas diferenciadas: el trastorno de la actividad y de la atención, el trastorno hipercinético disocial, otros trastornos hipercinéticos y el trastorno hipercinético sin especificación.

Los dos sistemas coinciden en las características básicas del trastorno, que son:

- Desatención, que se interpreta como un estilo de conducta caracterizado por un cambio frecuente de actividad.
- Hiperactividad, concebida como exceso de movimiento y actividad en situaciones que requieren calma.

- Impulsividad, referida a un estilo de conducta rápido y precipitado.

Otro de los aspectos en que ambos sistemas coinciden es que los desajustes conductuales clínicamente significativos deben mantenerse a lo largo del tiempo y darse como mínimo en dos contextos diferentes.

En cuanto a los aspectos que los diferencian, en la CIE-10, la presencia de otros trastornos es siempre un criterio de exclusión, mientras que el DSM-IV-TR contempla la posibilidad de que exista comorbilidad entre el TDAH y otros trastornos. Por otro lado, la CIE-10 exige para el diagnóstico que se den los tres síntomas fundamentales, siendo necesario identificar, como mínimo, 6 síntomas de inatención, 3 de hiperactividad y 1 de impulsividad. Por su parte, el DSM-IV-TR permite realizar el diagnóstico en base a dos patrones: uno centrado en la inatención, falta de concentración y desorganización denominado TDAH con predominio del déficit de atención y otro basado en la hiperactividad e impulsividad denominado TDAH con predominio hiperactivo/impulsivo. Tal es la diferencia entre los síntomas de ambos diagnósticos, que aún no está totalmente aclarado que se trate de un solo trastorno con distintas modalidades o que se trate de trastornos distintos e independientes (Moreno, 2007). En la tabla 2.1 se muestran las principales diferencias y semejanzas entre el TDAH según el DSM-IV-TR y el Trastorno de la Actividad y de la Atención según la CIE-10.

La clasificación ya propuesta por el DSM-IV (APA, 1994) supuso un avance frente a anteriores versiones del DSM, apoyado en diversas investigaciones y apreciaciones clínicas que han respaldado la diferenciación de estas dos dimensiones. En el BASC (Reynold y Kamphaus, 2004) también se establece una diferenciación acorde con la establecida en el DSM-IV-TR, pues entre los factores que se miden están por un lado los “problemas de atención”, donde se evalúa la incapacidad para mantener la atención y la tendencia a distraerse fácilmente, y por otro lado la “hiperactividad”, que mide los aspectos referentes a la hiperactividad e impulsividad.

Como afirman los autores del BASC, la escala “problemas de atención” no satura alto en el factor “exteriorizar problemas”, ya que, a pesar de su afinidad con el TDAH, los niños pueden ser distraídos sin presentar problemas de comportamiento. Donde sí encaja este factor es en la dimensión global denominada “problemas escolares”, junto con los “problemas de aprendizaje”. Por su parte, la escala denominada “hiperactividad” sí que satura alto en el factor “exteriorizar problemas”, pasando a formar parte de esta dimensión global junto con la agresividad y los problemas de conducta. Por lo tanto, se puede decir que el TDAH en su acepción

hiperactivo/impulsivo planteado por el DSM-IV-TR está estrechamente relacionado con el factor “hiperactividad” del BASC.

	<b>CIE-10</b>	<b>DSM-IV-TR</b>
<b>Nombre</b>	Trastorno de la actividad y de la atención	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad
<b>Grupo</b>	Trastornos hipercinéticos	Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador
<b>Otros trastornos del grupo</b>	-Trastorno hipercinético disocial -Otros trastornos hipercinéticos -Trastorno hipercinético sin especificación	-Trastorno disocial -Trastorno negativista desafiante
<b>Características básicas</b>	-Déficit de atención -Impulsividad -Hiperactividad	-Déficit de atención -Impulsividad -Hiperactividad
<b>Criterios diagnósticos</b>	Los tres síntomas	Déficit de atención y/o hiperactividad/impulsividad
<b>Tiempo y contexto</b>	Durante un tiempo prolongado y en dos contextos como mínimo	Durante un tiempo prolongado y en dos contextos como mínimo
<b>Presencia de otros trastornos</b>	Criterio de exclusión	Posibilidad de comorbilidad
<b>Tipos</b>	Sólo existe un tipo	-Combinado -Con predominio del déficit de atención -Con predominio hiperactivo/impulsivo -No especificado

Tabla 2.1. Comparación entre el TDAH según el DSM-IV-TR y el CIE-10.  
Adaptado de Miranda et al. (2005).

A pesar de que ambos sistemas de clasificación hacen referencia a la necesidad de que los síntomas se manifiesten durante un tiempo prolongado y en dos contextos como mínimo, Moreno y Servera (2002) indican que además deben ser tenidos en cuenta otros aspectos como la frecuencia, intensidad, gravedad y consistencia de los mismos, y la repercusión y afectación adversa de la vida académica, social y familiar.

En este sentido, Moreno (2007) propone los siguientes criterios diferenciadores que permiten delimitar el concepto con una mayor precisión:

- Actividad motora excesiva, dificultades de concentración y problemas para inhibir su conducta cuando se le requiere.
- Consistencia de los síntomas en dos o más situaciones.

- Persistencia temporal de los síntomas.
- Necesidad de la presencia de los síntomas característicos.
- Los síntomas propios resultan ajenos al nivel de desarrollo del niño.
- Debe existir un deterioro significativo de la actividad social, académica o laboral.

### **1.3. Evolución de los trastornos hiperactivos a lo largo de la vida.**

Para entender el progreso evolutivo del TDAH, hay que partir de que no se trata de una alteración psicológica propia exclusivamente de la infancia que tienda a remitir con la edad, de modo que su impacto en la vida de la persona es adverso y prolongado, lo que hace necesario un tratamiento mantenido que puede llegar incluso hasta la edad adulta (Moreno, 2007). Aunque las manifestaciones principales del trastorno hiperactivo se mantengan a lo largo del tiempo, estas van cambiando en función del momento evolutivo, por lo que se puede establecer una clasificación de las principales características del trastorno en las distintas etapas de la vida, como la que plantean Miranda et al. (2005).

En la *primera infancia*, se puede observar cierta vulnerabilidad biológica en el sentido en que estos niños ya muestran dificultades en aspectos como la atención, la inhibición de los impulsos o la búsqueda constante de estimulación (Douglas, 1985). El difícil temperamento de los bebés con TDAH afecta negativamente a la interacción con sus padres y provoca sentimientos de culpa o rechazo, que se manifiestan mediante estrategias educativas muy impositivas o por el contrario permisivas. En este sentido, Miranda et al. (2005) plantean que la vulnerabilidad a la hiperactividad se ve incrementada por determinadas circunstancias ambientales y familiares como el control, la disciplina, el afecto o el apoyo materno.

En la etapa de *Educación Infantil*, los síntomas del TDAH se manifiestan mediante una exageración de las conductas propias de esa edad como el menor tiempo que emplean en las tareas, los juegos más inmaduros, funcionales o sensoriomotores y menos sociales, simbólicos y constructivos, y también una menor cooperación con los compañeros, dando lugar a una respuesta diferenciada por parte de los adultos, que se suelen mostrar más impositivos y disciplinarios.

En la etapa de *Educación Primaria*, las diferencias atencionales se hacen mayores y se incrementan las consecuencias negativas en el funcionamiento académico y conductual, al mismo tiempo que su escasa competencia social afecta a su habilidad

para hacer y mantener amigos. Datos derivados de estudios empíricos muestran que un 21,4% de los chicos de 4º y 5º de Primaria con TDAH asisten al aula de apoyo, un 42,4% han repetido, un 48% presenta problemas de rendimiento y un 81,6% necesita ayuda diaria para hacer los deberes (Miranda, Presentación y López, 1993).

En la etapa de *Educación Secundaria*, los chicos con TDAH presentan un rendimiento académico más bajo y presentan un funcionamiento adaptativo social y emocional más pobre (Wilson y Marcotte, 1996). En esta edad se dan más problemas con la justicia, expulsiones de la escuela, fracaso en deportes y juegos de equipo, etc., lo que da lugar a un bajo autoconcepto y a la aparición de sentimientos de indefensión y síntomas depresivos. Los adolescentes con TDAH presentan más problemas en el hogar y sus madres muestran mayores niveles de tensión y ansiedad.

En la *etapa adulta*, aunque la libertad para seleccionar actividades y diversiones atenúa los problemas, algunos estudios han demostrado que organizan peor su vida en lo referente al dinero, el hogar, el cuidado de los hijos o el trabajo. En cuanto a la maternidad, la hiperactividad da lugar a un patrón inconsistente y despreocupado poco favorable para el niño en general (Arnold, 1996).

<b>Primera infancia</b>	Bebés difíciles Difícil interacción padres-hijo Pautas educativas impositivas o permisivas
<b>Educación Infantil</b>	Exceso de actividad, impulsividad y déficit de atención Juego inmaduro Baja interacción social Más medidas de disciplina
<b>Educación Primaria</b>	Déficit en el funcionamiento académico Baja competencia social
<b>Educación Secundaria</b>	Fracaso escolar Problemas de adaptación social Problemas emocionales Mayor tensión y ansiedad familiar
<b>Etapa adulta</b>	Organización deficiente en el hogar y en el trabajo Menos habilidad como padres

Tabla 2.2. Evolución de los trastornos hiperactivos. Adaptado de Miranda et al. (2005).

A pesar de este intento de clasificación según distintas etapas de la vida, Moreno (2007) señala que la hiperactividad no sigue un curso invariable en todos los casos, de modo que su evolución depende de la combinación de una serie de factores como pueden ser:

- La detección e identificación temprana del trastorno, pues cuanto antes se diagnostique antes se podrán tomar las medidas de tratamiento oportunas.
- Las áreas más afectadas, siendo el pronóstico más favorable cuando los problemas se centran en el ámbito académico y no en el social y familiar.
- El apoyo familiar y social: ambiente familiar caótico, adversidad social, etc.
- El apoyo psicológico y control del estrés por parte de los padres.

#### **1.4. Descripción del TDAH predominantemente hiperactivo/impulsivo.**

Este subtipo dentro de los trastornos hiperactivos no supone la existencia de problemas de atención, sino más bien dificultades de control regulatorio que pueden afectar también a la atención. Este tipo de sujetos suelen presentar fundamentalmente conductas agresivas, desafiantes y opositoras, lo que da lugar en muchas ocasiones a diagnósticos comórbidos de trastornos de conducta y oposiciónismo desafiante (Goodyear y Hynd, 1992). También se da en estos chicos un claro rechazo por parte de sus iguales, ya que suelen ser niños que se implican más en riñas, peleas, agresiones, robos, etc. (Edelbrock, Costello y Kessler, 1984), dando lugar a un mayor riesgo de conducta antisocial y consumo de drogas en la adolescencia (Dykman y Ackerman, 1993). Sin embargo, a diferencia de los otros trastornos hiperactivos, el nivel de aprendizaje y los problemas de tipo internalizante se dan en estos niños en el mismo nivel que en los niños normales (Gaub y Carlson, 1997). A continuación se hace una descripción de las dos principales características de estos chicos: la impulsividad y la hiperactividad.

##### **1.4.1. La impulsividad.**

Según Miranda et al. (2005), la impulsividad se manifiesta como “una rapidez excesiva en el procesamiento de la información, un fracaso en esperar a emitir una respuesta hasta que se haya reunido la información suficiente y una inhibición de mecanismos que resultan inapropiados para conseguir la meta”. Estas autoras plantean que los niños impulsivos suelen sufrir más accidentes porque tienden a actuar sin pararse a pensar en los posibles peligros, son incapaces de controlar sus acciones y pensar en las consecuencias de sus actos, al mismo tiempo que su deficiente autocontrol les lleva continuamente a transgredir las normas, con los consecuentes castigos, riñas y tensión familiar en general.

La impulsividad se manifiesta mediante conductas como actuar sin pensar, hacer precipitadamente las tareas o ser incapaz de esperar el turno en juegos y otras actividades (Reynold y Kamphaus, 2004). En general, el niño parece incapaz de refrenarse, de controlar su conducta y demorar las gratificaciones, lo que da lugar a que muchos padres o educadores juzguen al niño como descuidado, perezoso o maleducado (Wicks-Nelson e Israel, 2001).

#### **1.4.2. La hiperactividad.**

La hiperactividad se caracteriza tanto por un exceso de actividad como por una actividad inoportuna, de modo que los niños hiperactivos no paran de moverse, son inquietos, nerviosos, incapaces de permanecer sentados, dan golpecitos, molestan a otros, etc. El carácter inoportuno de este tipo de actividades radica en el hecho de que se suelen dar en situaciones sedentarias y estructuradas que implican estar sentado y atender a una serie de demandas externas (Greenhill, 1991). Una de estas situaciones queda claramente representada por el contexto escolar, donde las actividades más frecuentes en los niños con hiperactividad son, entre otras, interferir en la actividad de otros niños, estar fuera del asiento, pequeños movimientos y otros que implican actividad motora gruesa.

Por otro lado, el exceso de actividad no es una cuestión uniforme, ya que determinados factores como el estadio evolutivo o la situación contextual determinan el exceso de actividad tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Así, según Miranda et al. (2005), el exceso de actividad va disminuyendo a medida que el niño se hace mayor, hasta el punto en que, en la adolescencia y edad adulta, se manifiesta más como sentimientos de inquietud y problemas con las actividades sedentarias. En cuanto a la situación contextual, Wicks-Nelson e Israel (2001) plantean que el nivel de actividad y el tipo de conductas varía en función de la actividad que se esté realizando, el lugar y las propias características personales.

En definitiva, en palabras de Miranda y sus colaboradoras, “el problema del chico con hiperactividad es que dirige su energía hacia tareas y objetivos diferentes de los encomendados por sus padres y profesores, lo cual provoca numerosas interacciones conflictivas que terminan casi siempre con un feedback negativo” (Miranda et al., 2005).

## **2. DATOS EPIDEMIOLÓGICOS Y ETIOLOGÍA DE LA HIPERACTIVIDAD.**

### **2.1. Datos epidemiológicos sobre la hiperactividad.**

La prevalencia del TDAH suele situarse en torno al 3 y el 5 por ciento en población general en edad escolar cuando nos centramos en los casos clínicos (APA, 2002). Cuando los evaluadores son los padres o los profesores, aparecen cifras bastante dispares, que pueden oscilar desde las anteriores hasta un 20 por ciento, debido sobre todo a diferencias poblacionales, a diferencias en los criterios e instrumentos de medida o a la edad y sexo de los sujetos analizados (Wicks-Nelson e Israel, 2001). En nuestro país, un estudio llevado a cabo por Cardo, Servera y Llobera (2007) en la isla de Mallorca, indicaron una prevalencia del TDAH del 4,57%.

Las diferencias en función del sexo son las más significativas, pues por cada niña que se diagnostica como TDAH, se diagnostican un número variable de niños que oscila entre 4 en muestras generales hasta 9 en muestras clínicas (APA, 2002). Según Benjumea y Mojarro (2002a), estas diferencias pueden deberse a una serie de causas:

- Las niñas con hiperactividad suelen presentar más problemas referentes a la atención o cognitivos que referentes a la impulsividad o la agresividad.
- Los adultos suelen ser más tolerantes con las niñas que con los niños.
- Los cuadros en cuanto a presentación psicopatológica, implicaciones neurocognitivas, etc., suelen ser diferentes en niños que en niñas.

En cuanto a las diferencias en la prevalencia en función de la edad, aproximadamente un 80% de los niños diagnosticados con TDAH en edad escolar continúan respondiendo a este diagnóstico en la adolescencia. Respecto a la edad adulta, entre el 35% y el 60% continúan manifestando los síntomas aunque sólo entre el 10% y el 40 % cumplen los criterios diagnósticos en esta etapa de la vida (Moreno, 2007).

En lo que respecta al tipo de TDAH, el tipo con predominio del déficit de atención es el más incidente, con porcentajes entre el 4% y el 9 %. El segundo subtipo más prevalente es el combinado, con porcentajes entre el 1,9% y el 4,8%. Por último, el subtipo con predominio hiperactivo-impulsivo es el menos diagnosticado, con porcentajes que oscilan entre el 1,7% y el 3,9% (Brown, 2003).

Por otro lado, junto con la hiperactividad, como elemento integrante del TDAH, suelen aparecer algunas manifestaciones clínicas asociadas u otra serie de trastornos comórbidos con ésta. En cuanto a los primeros, Benjumea y Mojarro (2002a) hacen una clasificación en 8 tipos de manifestaciones clínicas como son:

- Síntomas conductuales y alteración de las relaciones sociales, que hacen que aproximadamente el 50% de los niños con hiperactividad presenten problemas de relación social con los iguales, los profesores o la familia.
- Problemas escolares y de aprendizaje relacionados con la lectura, la ortografía y las matemáticas.
- Trastornos del lenguaje y de la comunicación.
- Alteraciones de la memoria, los procesos ejecutivos y otras habilidades cognitivas.
- Incoordinación muscular e inmadurez motora.
- Problemas de salud como accidentes, problemas con el control de los esfínteres, etc.
- Problemas de sueño relacionados con la iniciación y el despertar precoz.
- Síntomas afectivos y de ansiedad como frustración, cambios de humor, ansiedad, depresión, baja autoestima e incluso somatización en el 24% de los niños y el 35% de las niñas (OMS, 1992).

Además, puede darse cierta comorbilidad entre la hiperactividad y otros trastornos, aunque con cierta variabilidad en los porcentajes en función de la edad u otros factores. Así, se puede decir que los principales trastornos comórbidos a la hiperactividad son:

- Trastorno disocial: en torno a un tercio de los chicos hiperactivos cumplen también los criterios del trastorno disocial (Barkley, 1990; Moreno, 2007).
- Trastorno oposicionista desafiante: en este caso, en torno a la mitad de los chicos cumplen los criterios para el trastorno oposicionista desafiante (Barkley, Anastopoulos, Guevremont y Fletcher, 1992; MTA, 1999).
- Trastornos del aprendizaje: existen numerosas cifras que relacionan este tipo de trastornos con la hiperactividad, aunque en estudios bien controlados se han hallado porcentajes de comorbilidad en torno al 10% (Benjumea y Mojarro, 2002a).
- Trastornos afectivos: dada la diversidad de problemas emocionales que pueden estar asociados a la hiperactividad, la comorbilidad en este caso oscila entre un 15 y un 75 por ciento, según Benjumea y Mojarro (2002a).

## **2.2. Etiología de la hiperactividad.**

### **2.2.1. Factores biológicos.**

Entre los principales factores biológicos relacionados con la hiperactividad están los de tipo genético y los relativos a otros factores de tipo biológico.

Respecto a los estudios de tipo genético, Moreno (2007) distingue a su vez en dos tipos, que son los estudios familiares y los estudios moleculares.

En lo referente a los estudios familiares, los padres y hermanos de niños con hiperactividad suelen tener más trastornos de tipo psicopatológico, incluida la propia hiperactividad (Wicks-Nelson e Israel, 2002). Además, los antecedentes familiares influyen en la severidad de las manifestaciones, hasta el punto en que niños hiperactivos con antecedentes familiares obtienen peores resultados en los tests neuropsicológicos que los niños hiperactivos sin antecedentes familiares.

Otros estudios como los realizados con gemelos también han apoyado la teoría de la transmisión genética como factor etiológico de la hiperactividad. Estos estudios sitúan al grado en que la genética determina la hiperactividad entre un 50% y un 65% Faraone et al. (1997). La coincidencia en el diagnóstico del trastorno en hermanos gemelos oscila entre un 60% y un 90% aunque se hayan criado en familias diferentes (Price et al., 2005). No obstante, estudios también con gemelos monocigóticos han manifestado una alta disparidad en cuanto a la evolución de la sintomatología de un mismo subtipo de hiperactividad, como consecuencia de la aportación ambiental (Larsson, Larsson y Lichtenstein, 2004).

Los estudios moleculares, por su parte, tratan de hallar regiones del genoma humano vinculadas al TDAH y marcadores genéticos específicos de dicho trastorno. En este sentido, estudios recientes han encontrado marcadores genéticos vinculados con el TDAH, asociados al funcionamiento de determinados neurotransmisores relacionados con el sistema dopaminérgico y noredrenérgico. No obstante, no existen datos concluyentes al respecto, luego se siguen buscando marcadores genéticos que se asocien a la vulnerabilidad de algunos sujetos respecto al TDAH (Moreno, 2007).

En cuanto a otros factores de tipo biológico señalados en la literatura, destacan las complicaciones prenatales o perinatales relacionadas con una mayor incidencia de la hiperactividad, el consumo de alcohol por parte de la madre durante el embarazo, el bajo peso en el nacimiento o el retraso en algunos aspectos de la maduración neurológica que ralentizan la evolución del control cerebral (Miranda et al., 2005). En

referencia a este último aspecto, Moreno (2007) distingue una serie de líneas de investigación sobre las posibles causas de la hiperactividad relacionadas con el funcionamiento del sistema nervioso. Estas son:

- Disminución global del volumen cerebral como consecuencia de factores genéticos o ambientales.
- Disfunciones presentes en determinadas regiones cerebrales como el lóbulo prefrontal derecho, el cortex prefrontal, los ganglios basales o el cerebelo.
- Menor frecuencia en las ondas cerebrales vinculadas a los estados de alerta y concentración.
- Tasas elevadas de ondas theta (4-8 Hz) que se asocian a estados de relajación y de “soñar despierto”.
- Diferencias en los patrones de aparición y características de potenciales evocados, en tareas vinculadas a mantener o cambiar la atención.

### **2.2.2. Explicaciones psicológicas.**

Los estudios sobre hiperactividad han ido configurando nuevas teorías que ofrecen una visión más comprensiva y unificada. Así, en la última década del siglo pasado se han desarrollado algunas teorías bastante acertadas en la explicación de la etiología y naturaleza psicológica de la hiperactividad y del TDAH en general. Estas teorías se basan en:

*Escasa autorregulación:* los trabajos de Douglas (1989) concluyeron que los niños hiperactivos presentan un fallo en el sistema de autorregulación, por lo que tienen una fuerte tendencia a buscar recompensas inmediatas, son muy vulnerables a las distracciones y se frustran en exceso cuando no aparecen las recompensas esperadas.

*Hipoactividad en el sistema de inhibición conductual:* Quay (1997) plantea como causa de la hiperactividad una baja actividad del sistema de inhibición cerebral. En este sentido, este autor afirma que los niños hiperactivos cometen más errores en las tareas de ejecución continua, manifiestan pobre ejecución en tareas que requieren una inhibición de la respuesta durante un tiempo y responden favorablemente a las medicaciones que actúan inhibiendo la respuesta.

*Respuesta demorada alterada:* esta teoría de Barkley (1994) está fundamentada en el concepto de *capacidad de demora*, que aparece en el niño al final del primer año de vida y que se basa en cuatro capacidades como son la separación del afecto, prolongación del estímulo, internalización del lenguaje y análisis-síntesis. La alteración

de la inhibición de la respuesta afecta a estas cuatro capacidades y por lo tanto a la respuesta demorada. Por ello, esta teoría está estrechamente relacionada con la anterior.

*Disfunción en la respuesta motora:* Sergeant y Van Der Meere (1990) llegaron a la conclusión de que el mecanismo alterado en los niños hiperactivos es el sistema motor intencional y no el atencional. De este modo, en los test de ejecución continua, encontraron que, cuando la tarea se diseña con intervalos breves entre estímulos, los niños hiperactivos son tan efectivos como los no hiperactivos, mientras que las diferencias aumentan cuando la estructura de la tarea implica un intervalo amplio entre estímulos.

### **2.2.3. Factores psicosociales.**

Aunque las variables de tipo psicosocial no son consideradas críticas en la etiología del TDAH, parece que ejercen un importante papel en el mismo. La mayoría de los estudios han centrado su interés en la familia, tratando factores del contexto familiar como el estrés, las desavenencias matrimoniales, los trastornos psicológicos de los padres o la interacción entre padres e hijos (Wicks-Nelson e Israel, 2002). En este sentido, en un estudio con gemelos llevado a cabo por Goodman y Stevenson (1989), se encontró relación entre comportamientos propios de la hiperactividad y determinadas variables medidas en los padres como el malestar, las desavenencias familiares, la frialdad y las críticas hacia el hijo.

La importancia del papel de la familia radica sobre todo en que, al interaccionar con las características del trastorno, determinadas características familiares predisponen al desarrollo de determinadas conductas propias del mismo. Un hogar caótico, excesivas responsabilidades, reglas impuestas de forma autoritaria y en definitiva un estilo de crianza controlador e intrusivo, pueden tener efectos negativos sobre el comportamiento del niño hiperactivo (Wicks-Nelson e Israel, 2002).

Por otro lado, existen diversidad de estudios que demuestran que las variables familiares están implicadas en todas las edades del niño. Así, Stormon-Spurgin y Zentall (1995) encontraron mayores niveles de agresividad y restricción en familias de niños preescolares con hiperactividad que en las familias de niños no hiperactivos. En edad escolar, Campbell (1995) indicó menor coherencia y mayor impaciencia e imposición en madres de niños hiperactivos, mientras que, en la adolescencia, las familias de los chicos hiperactivos informan de una mayor cantidad de conflictos e interacciones negativas (Barkley et al., 1992).

En resumen, de la información sobre la hiperactividad contenida en este capítulo II, entendemos que la hiperactividad es una manifestación más del TDAH junto con la impulsividad y la falta de atención, existiendo a su vez un diagnóstico específico denominado TDAH predominantemente hiperactivo/impulsivo que centra la atención de este estudio dada su inclusión en la dimensión global denominada problemas de tipo externalizante (Reynolds y Kamphaus, 2004).

No obstante, delimitar este trastorno del comportamiento resulta bastante difícil dada la elevada comorbilidad que el TDAH presenta con otros trastornos afines como el Trastorno Disocial tratado en el siguiente capítulo o el Trastorno Opositor/Desafiante. Su multidimensionalidad también hace del TDAH un diagnóstico difícil de clasificar. En referencia a esta multidimensionalidad, se concluye en esta revisión que en las niñas predominan más los aspectos referentes a la falta de atención y los problemas de aprendizaje, mientras que las conductas de corte externalizante como la propia hiperactividad o la impulsividad son más prevalentes en los niños.

En cuanto a la etiología, aún hoy día existen diversidad de hipótesis sobre el origen de la hiperactividad, que parten de disciplinas tan diferentes como la medicina o la psicología. Si bien se puede decir que los factores genéticos y ambientales ejercen una influencia determinante sobre este problema, la influencia del medio social y familiar es determinante, no tanto en su origen como en su evolución, en el pronóstico y en el tratamiento de su sintomatología.

### **3. INFLUENCIA DEL ESTILO DE CRIANZA PARENTAL SOBRE LA HIPERACTIVIDAD.**

Los estilos educativos y las prácticas de crianza relacionadas con los mismos que son empleadas por los padres están fuertemente relacionadas con determinados problemas en el desarrollo del niño. La hiperactividad, junto con la agresividad y los problemas de conducta son tres de las principales manifestaciones de la exteriorización de problemas (Reynolds y Kamphaus, 2004). Como ya se comentaba anteriormente, los modelos más conocidos y aceptados sobre el estilo parental ya manifestaban la existencia de cierta relación entre estos estilos y problemas externalizantes, como es el caso de la hiperactividad, que estamos tratando en este capítulo (Baumrind, 1967; Maccoby y Martin, 1983).

Un ejemplo actual de la vigencia de estas teorías es el estudio llevado a cabo por Lange et al. (2005), donde se comparó un grupo de chicos diagnosticados con TDAH con un grupo de chicos sin este diagnóstico, junto con sus respectivos padres y madres. Como principal resultado, los chicos con TDAH obtuvieron puntuaciones significativamente mayores en estilo parental autoritario.

Otros muchos estudios apoyan la existencia de cierta relación entre la hiperactividad y distintas características, creencias, estilos educativos y pautas de crianza de los padres. Por lo tanto, a continuación se describen las principales variables estudiadas como factores de riesgo para el TDAH en general y la hiperactividad en particular.

#### **3.1. El afecto y comunicación.**

El afecto es el elemento modulador que puede hacer que determinadas prácticas disciplinarias se conviertan en aversivas cuando se combinan con un bajo nivel de afecto y adecuadas cuando el nivel de afecto es alto (Maccoby y Martin, 1983). Por lo tanto, el pronóstico de los niños hiperactivos, cuyos padres necesitan aplicar un estilo disciplinario consistente, dependerá en buena medida del grado de afecto y la calidad de la comunicación que se da en las relaciones familiares (Cunningham y Boyle, 2002; Daley, Sonuga-Barke y Thompson, 2003). Uno de los aspectos que suelen presentar problemas en los chicos con hiperactividad es la calidad de la relación con los iguales, que suele estar deteriorada por las conductas inadecuadas del chico hiperactivo. No obstante, estas relaciones son mejores cuando los padres del chico con hiperactividad

muestran un estilo caracterizado por variables como el afecto o el afecto combinado con disciplina (Gerdes, Hoza y Pelham, 2003; Hurt, Hoza y Pelham, 2007).

Por otro lado, teniendo en cuenta que, según Maccoby y Martin (1983), el afecto no sólo es concebido como cariño, sino que hace referencia a la capacidad de respuesta de los padres hacia el comportamiento del niño (responsiveness), son muchos los matices que pueden ser contemplados al estudiarlo. Johnston, Murray, Hinshaw, Pelham y Hoza (2002) plantearon una escala de observación del afecto compuesta por seis categorías que eran: estilo de control autoritario, sensibilidad, capacidad de respuesta, tono positivo y afectivo, aceptación e implicación. En un estudio llevado a cabo por Seipp y Johnston (2005), donde se empleó esta escala para observar las diferencias entre un grupo de chicos entre 7 y 9 años con TDAH y Trastorno Opositor Desafiante y otro grupo sin estos diagnósticos, las madres del grupo clínico mostraron un nivel de afecto significativamente inferior al de las madres del grupo de control.

Por lo tanto, el afecto y comunicación están relacionados tanto con la hiperactividad como con la severidad de los problemas asociados a la misma.

### **3.2. La implicación y la negligencia.**

El término negligencia es la traducción más aceptada del término sajón *laxness*, mientras que la implicación o el compromiso son las traducciones más utilizadas para referirse al término *involvement*. La negligencia, como contrapartida de la implicación en la crianza ha sido frecuentemente definida como una serie de conductas tanto por omisión como por comisión, que resultan dañinas y exponen al niño a influencias perniciosas. Por lo tanto, se percibe como una serie de circunstancias en que una inacción e inatención deliberada por parte de los padres tiene como consecuencia un daño para los niños o un déficit en la estimulación necesaria para un correcto desarrollo físico, intelectual o emocional (Knutson, DeGarmo y Reid, 2004).

La relación entre la implicación y la negligencia con la hiperactividad ha sido estudiada en numerosas ocasiones, en distintos lugares del mundo, por lo que existe una buena muestra de estudios que dan cuenta de esta relación.

En cuanto a la implicación, varios estudios han descrito un menor nivel de la misma en los padres con hijos diagnosticados con TDAH (p. e. Daley et al., 2003), o han observado un peor pronóstico en chicos con este diagnóstico cuando sus padres se mostraban poco implicados con las tareas de crianza y educación (p. e. Hinshaw et al., 2000; Pfiffner et al., 2005; Pfiffner y MacBurnett, 2006).

Los estudios de Pfiffner y colaboradores trataban de encontrar variables familiares que estuvieran relacionadas con determinados problemas comórbidos con el TDAH, como el Trastorno Oposicionista Desafiante, el Trastorno Disocial o el Trastorno de Ansiedad, en una muestra de niños con este diagnóstico. Junto con otras variables como la disciplina negativa e ineficiente, la falta de implicación resultó ser una variable determinante en la predicción de los trastornos de conducta disruptiva mencionados, aunque no resultó determinante en la predicción de la ansiedad (Pfiffner et al., 2005; Pfiffner y MacBurnett, 2006).

En cuanto a la negligencia, como contrapartida de la implicación de los padres, la mayoría de los estudios que han tratado de describir la relación entre esta variable y la hiperactividad se han basado en la operacionalización de la misma establecida por la *Parenting Scale* (Arnold et al., 1993), que la define como el modo en que un padre fracasa en hacer cumplir las reglas o proporciona consecuencias positivas a las conductas inadecuadas del hijo.

Estos estudios coinciden en identificar la negligencia como un factor de riesgo muy importante. En este sentido, el estudio llevado a cabo por Keown y Woodward (2002) concluyó que los padres de chicos hiperactivos mostraban una mayor tendencia a manifestar un estilo de crianza negligente y excesivamente reactivo, obteniendo puntuaciones medias significativamente superiores en estas variables que los padres de otro grupo de chicos no hiperactivos. Otro estudio similar llevado a cabo por Goldstein, Harvey y Friedman-Weieneth (2007) ha obtenido unos resultados similares. En este caso se comparaban niños con hiperactividad, niños con hiperactividad y oposicionismo desafiante y niños sin ninguno de estos problemas. Los dos primeros grupos obtuvieron resultados parecidos aunque significativamente peores que el grupo sin problemas, cuyos padres presentaban un estilo de crianza menos negligente.

Parece ser que la negligencia por parte de los padres presenta efectos bastante importantes sobre problemas como la hiperactividad. No obstante, Bor, Sanders y Markie-Dadds (2002) observaron que el grado de negligencia disminuye con la intervención familiar conductual, disminuyendo también en consecuencia los problemas de comportamiento relacionados con la hiperactividad.

Por otro lado, Banks, Ninowsky, Mash y Semple (2008) han obtenido recientemente datos que muestran un estilo más negligente y excesivamente reactivo en madres hiperactivas que en madres sin este problema, lo que da buena cuenta de cierto

proceso de transmisión familiar, tanto de la hiperactividad como de las variables relacionadas con la misma.

### **3.3. La supervisión.**

La falta de supervisión es un aspecto del estilo de crianza de los padres bastante relacionado con la negligencia, aunque esta variable hace más hincapié en la falta de vigilancia y atención sobre la conducta del niño. Numerosos autores han descrito cierta relación entre la falta de supervisión y la hiperactividad (p. e. Hinshaw et al., 2000; Pfiffner et al., 2005; Pfifner y MacBurnett, 2006).

Los estudios de Pfiffner y sus colaboradores, que ya han sido descritos brevemente cuando se ha hablado de la implicación y su relación con la hiperactividad, también ha demostrado la influencia de la falta de supervisión sobre los niveles de ansiedad y conductas disruptivas en los hijos. En estos estudios, la falta de supervisión era medida, junto con otras variables, por medio del Alabama Parenting Questionnaire (Shelton et al. (1996).

### **3.4. La autoeficacia y la competencia.**

Las observaciones clínicas indican que algunos padres llegan a un estado de indefensión aprendida como resultado de una larga serie de intentos de controlar el comportamiento de sus hijos (Barkley, 1990). Muchos de estos padres con hijos diagnosticados de TDAH comunican a los terapeutas que se sienten como completos fracasados en sus tareas de paternidad (McCleary y Ridley, 1999).

En el ámbito empírico, la autoeficacia y la competencia de los padres ha sido relacionada con otras variables que a su vez influyen en la hiperactividad o en algunos de los problemas que la acompañan. Así, los padres poco eficaces se muestran al mismo tiempo negligentes, reactivos, estresados y con bajo autoconcepto (Gerdes et al., 2007) y muestran en general unas prácticas parentales menos efectivas (McLaughlin y Harrison (2006).

En cuanto a la relación directa entre la autoeficacia y la hiperactividad, ésta ha sido estudiada por Cunningham y Boyle (2002), donde se comparó el sentido de competencia de los padres de niños con TDAH, con Trastorno de Oposicionismo Desafiante, con ambos diagnósticos y un grupo control que no presentaba ningún diagnóstico. El grupo control obtuvo las mayores puntuaciones en sentido de

competencia, mientras que el grupo que combinaba ambos diagnósticos obtuvo las peores puntuaciones.

### **3.5. Estilo Positivo.**

El estilo parental positivo hace referencia a la manera en que los padres refuerzan las conductas adecuadas en sus hijos, manifestadas mediante respuestas contingentes como premiar su obediencia, manifestarle que está haciendo algo bien o felicitarle ante algún logro (Shelton et al. (1996).

Esta práctica parental supone un factor protector cuando se da con frecuencia mientras que su carencia se relaciona con una mayor impulsividad e hiperactividad en los hijos (Hinshaw et al., 2000; McLaughlin y Harrison, 2006; Pfiffner et al., 2005; Pfiffner y MacBurnet, 2006).

### **3.6. La sobreprotección.**

La sobreprotección ha sido unida frecuentemente a la afirmación de poder, descrita más adelante, para referirse a un estilo parental intrusivo y excesivamente directivo sobre el comportamiento del niño (Furman y Giberson, 1995). Este estilo excesivamente controlador y protector, además de fomentar una mayor inmadurez y reactividad en el niño, está relacionado con diversos problemas inherentes a la hiperactividad como la ansiedad, las malas relaciones con los iguales o las conductas disruptivas (Hinshaw et al., 2000; Pfiffner et al., 2005; Pfiffner y Mac Burnett, 2006).

### **3.7. Disciplina.**

Los padres de niños hiperactivos suelen emplear un estilo disciplinario más autoritario e impositivo que los padres de niños que no presentan esta problemática (Ruskin y Wiener, 2001). Además, los estudios basados en la observación de la interacción entre padres e hijos han mostrado que los estilos disciplinarios tienden a ser más severos y autoritarios cuando los niños hiperactivos muestran además problemas de conducta asociados (Johnston y Mash, 2001).

La disciplina presenta efectos contrarios sobre la hiperactividad cuando se combina con afecto que cuando se combina con cierta inconsistencia unida a la carencia de afecto.

En el primero de los casos, según Rothbaum y Weisz (1994), la disciplina afectuosa abarca variables como la aprobación hacia el niño, sincronía, control

compartido, sensibilidad y un modo de control no coercitivo ni autoritario. Estas dimensiones parentales son particularmente relevantes en los niños hiperactivos, pues la impulsividad, desorganización y pobre autorregulación dificulta la adaptación del comportamiento de los padres, necesario para favorecer la adaptación y desarrollo de habilidades de autorregulación en los hijos (Kochanska, 1997).

En cuanto a la disciplina inconsistente, otros estudios han identificado la relación entre esta práctica parental y la hiperactividad. Más concretamente, se puede decir que las conductas disruptivas propias de los niños hiperactivos aumentan cuando el estilo disciplinario de sus padres es inefectivo y poco consistente (Pfiffner et al., 2005).

Por lo tanto, la disciplina, entendida como firmeza, estabilidad y control, combinada con afecto y receptividad por parte de los padres, promueve niveles más bajos de hiperactividad y comportamientos menos disruptivos en niños hiperactivos.

### **3.8. La afirmación de poder.**

La afirmación de poder (*power assertion*) hace referencia a una imposición de los criterios de los padres y representa uno de los aspectos más deteriorados de la relación entre padres e hijos con hiperactividad (Hurt et al., 2007). Esta relación ha sido descrita por Gerdes et al. (2003), que encontraron diferencias significativas entre la afirmación de poder en padres de niños con TDAH y niños sin este diagnóstico. Además, la afirmación de poder junto con otras variables puede maximizar los efectos de las conductas propias de la hiperactividad. Como ejemplo de esta relación, Hurt et al. (2007) concluyeron que una mayor afirmación de poder por parte de los padres sobre el hijo fomentaba conductas agresivas y estaba relacionada con una menor aceptación por parte de los compañeros en niños con hiperactividad. Sin embargo, esta variable no estaba relacionada con otro aspecto importante relacionado con la hiperactividad como es la ansiedad, de manera que los padres de niños hiperactivos que emplean esta práctica disciplinaria no generan una mayor ansiedad en los mismos (Pfiffner y Mac Burnett, 2006).

### **3.9. Reactividad excesiva.**

La reactividad excesiva (*overreactivity*) es definida por la *Parenting Scale* (Arnold et al., 1993) como la manera en que el comportamiento de unos padres se caracteriza por la ira, la mezquindad y la irritabilidad en las medidas disciplinarias. Esta

variable, estrechamente relacionada con el estilo parental autoritario, ha sido relacionada en los últimos años con la hiperactividad.

Algunos autores han incidido en el efecto modulador de la reactividad excesiva de los padres sobre la hiperactividad de los hijos (p. e. Keown y Woodward, 2002), mientras que otros, como ya se ha comentado en el caso de la negligencia, se han centrado en los efectos de esta variable sobre otros problemas asociados a la hiperactividad (p. e. Goldstein et al., 2007; Seipp y Johnston, 2005).

### **3.10. La satisfacción con la crianza.**

La satisfacción con la crianza es uno de los elementos del estilo de crianza parental planteado por Roa y Del barrio (2001) en su adaptación del PCRI (Gerard, 1994) a población española. Las mismas autoras planteaban que una baja puntuación tanto en esta escala como en las demás que componen este instrumento estaba relacionada con un estilo de crianza poco efectivo, relacionado con determinados problemas en el comportamiento del niño.

La relación entre la hiperactividad y la satisfacción con la crianza se plantea como bidireccional, ya que, si bien una crianza poco efectiva promueve determinados problemas de comportamiento, también son estos problemas los que determinan cierta sensación de insatisfacción en los padres. De hecho, se ha comprobado que la satisfacción en padres de niños hiperactivos es menor que la que estos mismos padres recordaban en sus propios progenitores. Esta diferencia no se ha encontrado cuando se han estudiado padres de niños no hiperactivos (Lange et al, 2005).

Por otro lado, la relación bidireccional entre ambas variables ha sido descrita por Bor et al. (2002) en un estudio donde una variable denominada “sentido de competencia” compuesta por dos subescalas denominadas “percepción de la eficacia como padre” y “satisfacción con el rol parental” se relacionó con los problemas de comportamiento en una muestra de niños con hiperactividad. Los programas de intervención aplicados sobre la conducta de los padres generaron diferencias tanto en la problemática de los niños como en el sentido de competencia de los padres y madres.

### **3.11. El apoyo.**

Las familias donde alguno de los hijos presenta un comportamiento hiperactivo e impulsivo, exista o no un diagnóstico claro de TDAH u otros trastornos afines, experimenta una situación de estrés y falta de apoyo por parte de su entorno (Goldstein

et al, 2007; Lange et al., 2005). Este sentimiento de soledad y falta de apoyo social y familiar está a su vez relacionado con unas prácticas parentales menos efectivas (Abidin, Jenkins y McGaughey, 1992; Hurt et al., 2007; McLaughlin y Harrison, 2006). De este modo, los padres y madres con hijos problemáticos que perciben poco apoyo en sus tareas de crianza, generan estilos menos eficaces que fomentan los problemas en los hijos, cerrándose así el círculo.

Estas situaciones suelen dar lugar a una mayor problemática familiar, de manera que, por ejemplo, se han descrito mayores tasas de divorcio y separación entre padres de hijos hiperactivos como consecuencia de la falta de apoyo (Barkley, Fischer, Edelbrock y Smallish, 1990). En otro estudio más reciente llevado a cabo por Cunningham y Boyle (2002), que ya ha sido citado anteriormente, también se midió la calidad de las relaciones familiares, obteniendo puntuaciones significativamente mejores en el grupo de control que en el que presentaba un diagnóstico combinado de TDAH y Trastorno Oposicionista Desafiante.

#### **4. OTRAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA HIPERACTIVIDAD.**

##### **4.1. El estatus socioeconómico.**

En el capítulo I, en el apartado donde se hablaba de la relación entre el estilo de crianza parental y el estatus socioeconómico, se expusieron una serie de datos que apoyaban la relación entre estas variables, como los aportados por el estudio de Von Der Lippe (1999), donde se encontró que las madres con menor nivel de educación mostraban un estilo menos autoritativo que las madres con un mayor nivel educativo. Como se comentó también en este capítulo, la principal forma de medir el nivel socioeconómico es a través del nivel educativo y la profesión de los padres, de manera que un alto nivel de educación junto con una profesión bien valorada socialmente y bien remunerada estaba relacionada con un estilo educativo más democrático (Chen et al., 1997).

Son varios los estudios que apoyan la hipótesis de que un estatus socioeconómico bajo se relaciona con un estilo de crianza menos efectivo y éste, a su vez, con una mayor problemática en los hijos. Como ejemplo de esta relación se pueden citar los resultados obtenidos por Pfiffner y sus colaboradores, que describieron un estilo educativo menos consistente, menos implicado, con una menor supervisión y con

mayores tasas de castigo físico en padres de estatus socioeconómico bajo, que, a su vez, estaba relacionado con problemas como la ansiedad o los problemas de comportamiento en niños hiperactivos.

Otros trabajos, sin embargo, ofrecen datos un tanto contradictorios, como es el caso del estudio llevado a cabo por Cunningham y Boyle (2002) o el realizado por Keown y Woodward (2002) donde, al comparar grupos de niños hiperactivos con grupos de control, no encontraron diferencias en variables propias del estatus socioeconómico como el nivel educativo de la madre, el nivel de ingresos, el número de hijos, el número de viviendas y la proporción de familias en situación de monoparentalidad.

#### **4.2. El estrés parental.**

Los modelos sobre el estrés parental sugieren que los estresores que provienen de diversas fuentes exteriores a la familia pueden generar experiencias de estrés en los padres, afectando a sus prácticas parentales y, en consecuencia, al comportamiento de sus hijos (Abidin, 1992; Webster-Stratton, 1990). Cuando los problemas propios de la hiperactividad emergen en presencia de estresores familiares, los padres se sienten más abrumados y experimentan un mayor estrés en su rol parental, lo que les pone más difícil el plantear un estilo de crianza afectuoso al mismo tiempo que disciplinariamente adecuado. Por lo tanto, el estrés parental se relaciona con un estilo parental más autoritario y con más problemas externalizantes en los hijos como es el caso de la excesiva actividad y la impulsividad (Anthony, Glanville, Naiman, Wanders y Shaffer, 2005; Crnic y Low, 2002; Crnic, Gace y Hoffman, 2005).

En lo relativo a niños con diagnóstico de TDAH, un estudio desarrollado por Anastopoulos, Guevremont, Shelton y DuPaul (1992) encontró que las madres de los niños diagnosticados manifestaron elevados niveles de estrés. Además, cuando el TDAH estaba combinado con un diagnóstico de oposicionismo desafiante, el nivel de estrés experimentado por los padres era significativamente superior al de otro grupo que no presentaba ningún tipo de diagnóstico. Estos mismos resultados han sido confirmados recientemente por un estudio llevado a cabo por Goldstein et al. (2007).

Por lo tanto, el estrés y la hiperactividad presentan una relación interactiva y bidireccional ya que, por un lado, los estresores externos al núcleo familiar influyen sobre la severidad de los problemas propios de la hiperactividad a través del estilo de

crianza de los padres mientras que, por otro lado, estos mismos problemas son una fuente de estrés para los propios padres.

En los apartados 3 y 4 de este segundo capítulo, se han descrito aquellas variables del estilo parental y entorno familiar relacionadas con la hiperactividad. Como se ha podido comprobar a lo largo de este capítulo, son muy numerosos los aspectos del estilo parental que han sido relacionados con la hiperactividad en los hijos por la literatura específica desarrollada en los últimos años. No obstante, también se pueden citar algunas variables referentes a aspectos más contextuales, como es el caso del estatus socioeconómico, el estrés parental o la satisfacción con la crianza, que han resultado ser factores muy tenidos en cuenta en el estudio de la interacción entre los padres y los hijos hiperactivos.

La emergencia de variables como estas dos últimas dan buena cuenta de la influencia que el niño con hiperactividad ejerce sobre sus padres y sobre el entorno familiar en general, de modo que sus conductas desestabilizan en cierta manera el equilibrio familiar que, a su vez, ofrece una respuesta cada vez menos adaptada, por lo que se entra en una espiral de malas prácticas educativas y conductas problemáticas en los hijos, que se acentúa cuando además confluyen otros aspectos como un estatus socioeconómico bajo o un escaso apoyo percibido.

Algunos estudios sitúan en las características parentales cierta causalidad sobre la hiperactividad del niño, aunque otros muchos se limitan únicamente a describir una relación bidireccional según la cual los niños y adolescentes con hiperactividad suelen tener padres menos afectuosos y comunicativos, menos implicados y vigilantes, menos satisfechos y eficaces y con un estilo disciplinario más reactivo y sobreprotector, más estresados y con un estatus socioeconómico generalmente más bajo.

Por último, resulta interesante señalar el problema metodológico que supone tratar la hiperactividad desde distintas acepciones, ya que mientras que algunos estudios se han centrado en la hiperactividad como tal, otros han contemplado definiciones más globales como la de TDAH, circunstancia que puede estar detrás de algunas de las contradicciones encontradas.

## CAPÍTULO III: EL TRASTORNO DISOCIAL.

### 1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL TRASTORNO DISOCIAL.

#### 1.1. El Trastorno Disocial y otros conceptos análogos.

El término inglés *Conduct Disorder* ha sido traducido a nuestra lengua como trastorno de conducta, trastorno disocial, comportamiento disruptivo, antisocial, etc., denominaciones que han sido utilizadas para describir patrones de conducta inadecuados para la edad, persistentes, que se caracteriza por la violación de los derechos de los demás y la trasgresión de las normas sociales de convivencia (Benjumea y Mojarro, 2002b). Estos patrones de conducta suelen incluir tanto comportamientos perturbadores como comportamientos agresivos, que hacen referencia a comportamientos como agresiones hacia los demás y hacia los objetos, falta de honradez, robos, hacer novillos, mentir, escaparse de casa o consumir alcohol u otras drogas (Reynolds y Kamphaus, 2004).

En el DSM-IV-TR, dentro de la categoría de Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador, se incluyen las categorías de TDAH, que fue tratado en el capítulo II, y otras dos categorías diagnósticas denominadas Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno Disocial (APA, 2002). Esta última categoría ha sido la más utilizada en la literatura para hacer referencia a la conducta perturbadora. Entre las definiciones más aceptadas de este trastorno está la de Kazdin (1995), que lo define como “*un conjunto de patrones de conductas antisociales manifestados por los niños o adolescentes, que provocan un deterioro significativo en el funcionamiento cotidiano en casa y en la escuela, o bien las conductas se consideran inmanejables por las personas significativas del entorno del sujeto*”.

Los niños y adolescentes que son diagnosticados con un Trastorno Disocial suelen ser diferentes a los niños cuyo desarrollo es normal en que sus conductas problemáticas son más extremas, persistentes y consistentes, de modo que varios autores proponen que las conductas problemáticas se manifiestan dentro de un continuo que va desde actos manifiestos y observables hasta actos encubiertos, indirectos y poco observables (Koch y Gross, 2002). Mientras que unos chicos se sitúan en el extremo de las conductas manifiestas y observables, otros se sitúan en el extremo de las conductas más encubiertas. Según Kazdin (1995), los niños que manifiestan conductas de ambas

tipologías presentan un pronóstico peor que los que sólo exhiben algún tipo de conductas de los dos descritos.

Según el DSM-IV-TR (APA, 2002), para que un chico pueda ser diagnosticado con un Trastorno Disocial ha de cumplir una serie de criterios como los que se detallan de manera resumida en las siguientes líneas:

- Violación de los derechos básicos de los demás y las normas sociales dentro de un patrón de comportamiento repetitivo, persistente e inapropiado para la edad. Para el diagnóstico se requiere que tres o más de las conductas representadas en la tabla 3.1 hayan estado presentes durante los últimos 12 meses, con al menos una de ellas presente en los últimos seis meses.
- La perturbación del comportamiento causa un deterioro clínico significativo en el funcionamiento social, académico o laboral.
- El sujeto debe ser menor de 18 años.

<b>Criterios del DSM-IV-TR para el diagnóstico del Trastorno Disocial</b>	
<b>Agresión a personas y animales</b>	1. Molesta, amenaza e intimida a los demás. 2. Inicia peleas físicas. 3. Ha usado armas que pueden causar daño físico a los demás. 4. Ha sido cruel físicamente con la gente. 5. Ha sido cruel físicamente con los animales. 6. Ha robado enfrentándose a la víctima. 7. Ha forzado a alguien a tener una relación sexual.
<b>Destrucción de la propiedad</b>	8. Ha provocado deliberadamente un incendio. 9. Ha destruido deliberadamente la propiedad ajena.
<b>Engaño o robo</b>	10. Ha entrado por la fuerza en casas, coches, etc. de otros. 11. A menudo miente para obtener cosas, favores o evitar obligaciones. 12. Ha robado cosas de valor sin enfrentarse a la víctima.
<b>Violaciones serias de las reglas</b>	13. A menudo pasa las noches fuera de casa antes de los 13 años. 14. Se ha escapado de casa por las noches al menos dos veces. 15. A menudo falta a la escuela, antes de los 13 años.

Tabla 3.1. Criterios diagnósticos del DSM-IV para el Trastorno Disocial.

Por último, referente también al tratamiento que el DSM-IV-TR (APA, 2002) hace del Trastorno Disocial, existen dos tipos de diagnóstico en función de la edad de inicio, como son el *tipo infantil*, que se diagnostica antes de los 10 años y el *tipo adolescente*, cuando no ha sido diagnosticado antes de esta edad. Además, se distinguen

tres niveles (leve, moderado y grave) en función del número de criterios requeridos para el diagnóstico y el potencial daño a los demás.

Por su parte, la CIE-10 (OMS, 1992) caracteriza al Trastorno Disocial como una forma de comportamiento agresivo o retador, persistente y reiterado, presente al menos en los últimos seis meses e impropio del nivel de desarrollo del niño. Este sistema hace una clasificación del Trastorno Disocial según factores contextuales y de socialización, estableciendo:

- *Trastorno Disocial limitado al Contexto Familiar*: en este caso, el niño presenta conductas ajustadas en situaciones externas al medio familiar, aunque presenta desajustes en el entorno familiar, manifestando conductas como robos, actos destructivos o conductas violentas contra sus familiares.

- *Trastorno Disocial en niños no socializados*: las conductas propias de este trastorno van acompañadas de falta de integración y carencia de habilidades para establecer relaciones con los compañeros, que hacen que el niño se sienta aislado y rechazado y no disfrute de relaciones afectivas recíprocas y sinceras.

- *Trastorno Disocial en niños socializados*: el individuo se muestra integrado con algunos compañeros de su misma edad. La diferencia de este subtipo estriba en que el niño, aunque presenta conductas desviadas, sí posee las habilidades necesarias para establecer interacciones valiosas.

Una de las principales críticas que se hacen a los sistemas de clasificación como el DSM-IV-TR o la CIE-10, es que sólo se atiende a la presencia o ausencia de un número de criterios, por lo que no se puede establecer distinción entre síntomas primarios, presentes en todos los niños diagnosticados, y síntomas secundarios o asociados, presentes sólo en algunas tipologías concretas. Los principales síntomas asociados que se suelen encontrar son los que hacen referencia a la hiperactividad, al ámbito escolar, a las relaciones con los iguales y a las alteraciones cognitivas (Benjumea y Mojarro, 2002b). La tabla 3.2 muestra un resumen de estos síntomas asociados.

<b>Síntomas de hiperactividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento de la actividad.</li> <li>- Impulsividad.</li> <li>- Inatención.</li> </ul>
<b>Dificultades académicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayores dificultades en lectura.</li> <li>- Desinterés por las actividades escolares.</li> <li>- Fracaso escolar.</li> </ul>
<b>Déficit de relación con los semejantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechazado por semejantes.</li> <li>- Pobres habilidades sociales.</li> <li>- Escaso respeto por la autoridad adulta.</li> </ul>
<b>Alteraciones cognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baja empatía.</li> <li>- Disminución de atención mantenida.</li> <li>- Mayor impulsividad.</li> <li>- Baja tolerancia a las frustraciones.</li> </ul>

Tabla 3.2. Síntomas asociados al Trastorno Disocial.  
Adaptado de Benjumea y Mojarro (2002b).

## 1.2. Evolución del Trastorno Disocial a lo largo de la vida.

La mayoría de los autores proponen modelos de desarrollo del Trastorno Disocial en base a una serie de estadios de actos antisociales crecientemente graves, aunque no todos los individuos progresan a través de todos los estadios, limitándose muchas de las manifestaciones conductuales desviadas a periodos evolutivos concretos. Progresar a lo largo de estos estadios propuestos supone pasar a conductas más graves y diversas, con diferencias entre individuos en cuanto a la tasa de progresión y de innovación (Wicks-Nelson e Israel, 2001).

En cuanto a la edad en que suelen comenzar los problemas de conducta que dan lugar al diagnóstico del Trastorno Disocial, los teóricos del desarrollo han postulado dos posibles vías para el desarrollo del trastorno denominadas *iniciadores tempranos* versus *iniciadores tardíos* (APA, 2002; Patterson et al., 1989).

El *Trastorno Disocial Tipo Infantil* (APA, 2002), que se diagnostica antes de los 10 años es el que la mayoría de los autores coinciden en augurar un peor pronóstico, de manera que un inicio precoz de los problemas de conducta está relacionado con un comportamiento antisocial más grave y persistente a lo largo de la vida (Earls, 1994; Tolan y Thomas, 1995).

El *Trastorno Disocial Tipo Adolescente* (APA, 2002) presenta un mejor pronóstico. Es la trayectoria más habitual, que supone un bajo nivel de conductas antisociales durante la niñez, que aumentan en la adolescencia mediante manifestaciones como actos delictivos o actividades ilegales. Con el paso de la

adolescencia, estos problemas suelen desaparecer en la mayoría de los casos, por lo que este trastorno puede deberse más al influjo del entorno social en una etapa determinada que a problemas relacionales más persistentes a lo largo de la vida (Koch y Gross, 2002; Wicks-Nelson e Israel, 2001).

La trayectoria evolutiva del Trastorno Disocial de inicio en la infancia es la más estudiada, por ser la que más encaja con la noción de estabilidad de los comportamientos disociales. Basándose en estudios retrospectivos, Moffitt (1993a) crea el término de *patrón de comportamiento antisocial persistente a lo largo del ciclo vital*, para referirse a aquellos sujetos que son coherentes con un cuadro estable de comportamiento disocial, que comienza en la infancia y se mantiene en forma de otros problemas en la edad adulta. No obstante, este autor afirma que este tipo de trastorno es el menos frecuente, predominando más el Trastorno Disocial que se limita a la adolescencia, por lo que el cambio hipotético de la prevalencia del comportamiento antisocial con la edad respondería a una gráfica como la representada en la figura 3.1.

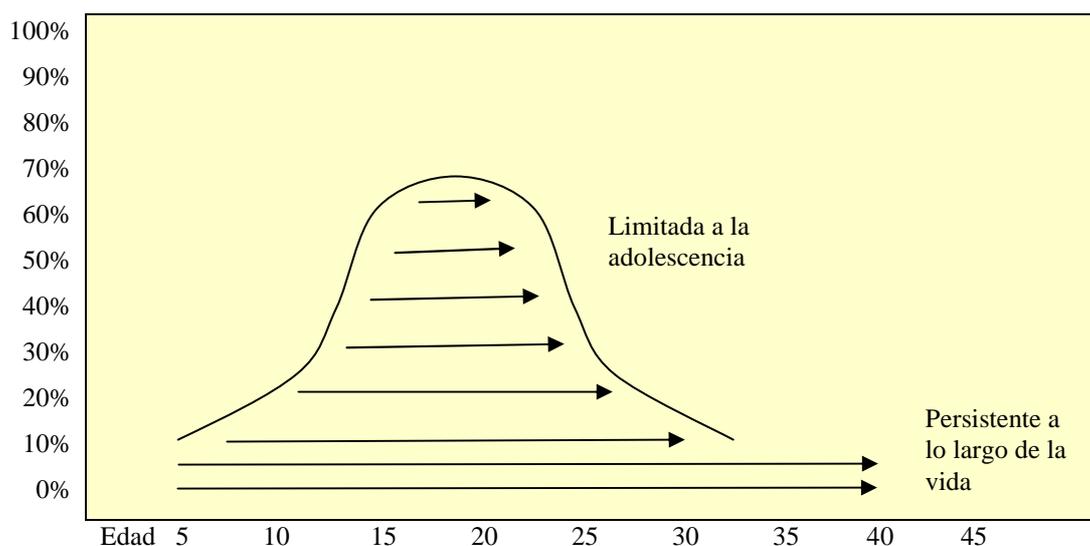


Figura 3.1. cambio hipotético de la prevalencia de la participación en conductas antisociales a lo largo del ciclo vital según los estudios de Moffitt (1993a). Adaptado de Wicks-Nelson e Israel (2001).

Cuando los niños con Trastorno Disocial llegan a la edad de 18 años y los problemas de conducta persisten, pueden ser diagnosticados como Trastorno de Personalidad Antisocial. En chicas, suelen ir acompañados de trastornos depresivos y de ansiedad, mientras que en chicos se dan más los problemas de tipo externalizante y un mayor abuso del consumo de sustancias. Por ello, además del propio Trastorno de

Personalidad Antisocial, preocupan a los terapeutas la cantidad de problemas asociados que se dan en la edad adulta (Benjumea y Mojarro, 2002b).

Si bien el pronóstico va a depender de factores como la edad de inicio, la intensidad del cuadro, el rendimiento escolar, el estilo cognitivo, las condiciones familiares y el acceso a servicios de la comunidad, Benjumea y Mojarro (2002b) señalan un mayor riesgo de presencia de trastornos en la edad adulta como:

- Patología psiquiátrica.
- Conductas delictivas.
- Inestabilidad laboral.

En cuanto a la relación de los problemas de conducta que se dan en la niñez y la existencia de problemas de delincuencia y criminalidad en la edad adulta, Roff y Wirt (1984), apoyándose en sus estudios, crearon un modelo según el cual los niños (sobre todo varones) con una baja posición en sociogramas realizados entre sus compañeros y un estatus socioeconómico familiar bajo, presentaban mayores problemas de conducta en la niñez que se traducían en delincuencia en la adolescencia y criminalidad en la edad adulta.

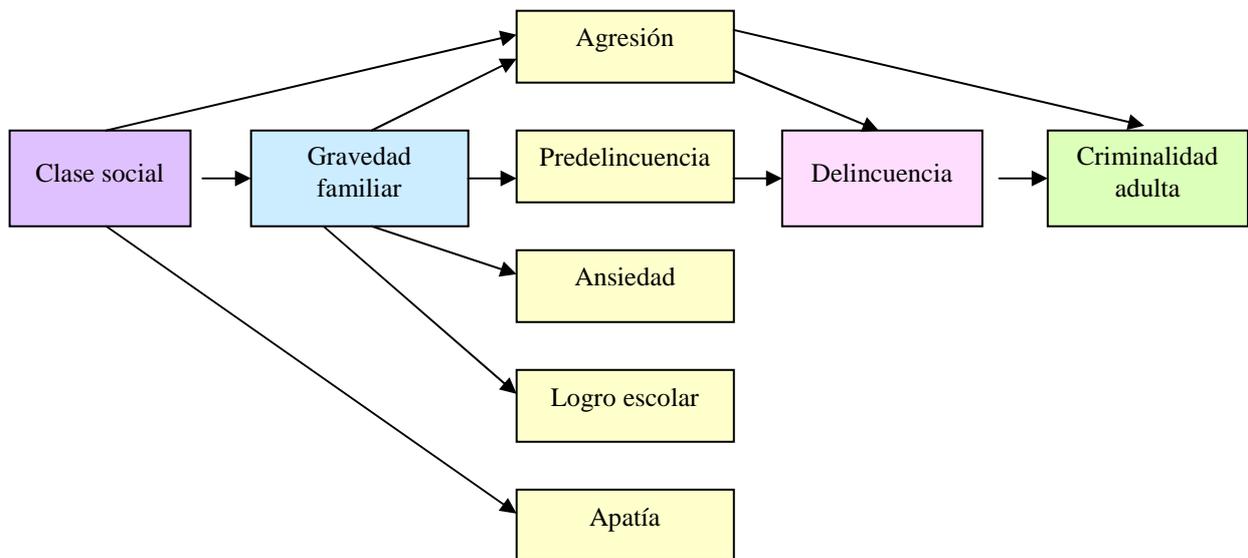


Figura 3.2. Modelo de antecedentes del comportamiento delictivo y criminal para niños con baja situación entre iguales de Roff y Wirt (1984). Adaptado de Wicks-Nelson e Israel (2001).

En resumen, se puede decir que el término más aceptado para hacer referencia a los problemas de conducta perturbadora es el Trastorno Disocial en lengua castellana o *Conduct Disorder* en lengua inglesa. Tampoco en este caso se ponen de acuerdo los principales sistemas de clasificación, distinguiendo entre un amplio abanico de subtipos y categorías. Entre estas clasificaciones, parece cobrar bastante fuerza la clasificación

en dos grupos básicamente como son el Trastorno Disocial tipo adolescente y el Trastorno Disocial tipo infantil frecuentemente persistente en la edad adulta (APA, 2002; Moffitt, 1993a).

## **2. DATOS EPIDEMIOLÓGICOS Y ETIOLOGÍA DEL TRASTORNO DISOCIAL.**

### **2.1. Datos epidemiológicos sobre el Trastorno Disocial.**

La prevalencia de este trastorno parece estar aumentando en los últimos años, aunque se pueden observar ciertas variaciones en función de la definición en la que nos basemos, de los sujetos que se evalúen y de los instrumentos que se usen para la evaluación. A pesar de estas dificultades, este trastorno es uno de los más diagnosticados, estimándose su prevalencia entre el 4 y el 10% de la población infantil (Kazdin, 1995).

En cuanto a conductas problemáticas y antisociales específicas relacionadas con las rabietas, desobediencia, exigencias y quejas, la prevalencia estimada es mucho más alta, situándose en torno al 60%, sin que esto suponga un diagnóstico de Trastorno Disocial (Schroeder y Gordon, 1991).

El Trastorno Disocial se diagnostica más frecuentemente en chicos, con una prevalencia que oscila entre el 6 y el 16%, mientras que para las chicas la prevalencia oscila entre el 2 y el 9% (APA, 2002). No obstante, aunque esta diferencia de prevalencia entre sexos parece ser bastante correcta para el subtipo infantil, las tasas de prevalencia entre chicos y chicas presentan menos diferencias en la adolescencia (Koch y Gross, 2002).

Las conductas problemáticas mostradas por chicos y chicas también presentan diferencias importantes. Los chicos suelen presentar más conductas de enfrentamiento como peleas, robos, vandalismo y problemas de disciplina en la escuela. Las chicas, por su parte, aunque también presentan conductas de este tipo, lo hacen en menor medida, decantándose más por conductas como mentir, faltar a clase, escaparse, consumir sustancias o prostituirse. Las conductas agresivas también son más frecuentes en los chicos, con una proporción de tres a una respecto a las chicas (Kauffman, 1992).

En cuanto a las diferencias en la prevalencia del trastorno en función de la edad, el subtipo de inicio en la infancia, que se diagnostica cuando se cumple al menos un

criterio diagnóstico del Trastorno Disocial antes de los 10 años (APA, 2002), es el menos frecuente, aunque algunos estudios han demostrado que los síntomas pueden aparecer a edades tan tempranas como los 5 años (Robins y Rutter, 1990). Este subtipo es mucho más prevalente en niños que en niñas y suele tener un peor pronóstico que el subtipo de comienzo en la adolescencia.

El subtipo adolescente, que se diagnostica a partir de los 10 años, presenta una razón chico/chica mucho más igualada y presenta un mejor pronóstico, ya que los problemas de conducta suelen limitarse casi exclusivamente a la etapa de la adolescencia.

En cuanto a la comorbilidad del Trastorno Disocial, éste aparece frecuentemente asociado a otros trastornos, lo que dificulta su diagnóstico.

Algunos autores defienden su inclusión junto con el TDAH en un solo síndrome, dada la gran similitud entre las conductas que se manifiestan, los datos epidemiológicos, la etiología y las consecuencias (Muñoz, 1997). Sin embargo, el DSM-IV-TR distingue a ambos diagnósticos, basándose en el hecho de que las conductas disruptivas propias de la hiperactividad no siempre violan las normas y los derechos de los demás, como ocurre en el Trastorno Disocial. No obstante, se reconoce que existe un alto porcentaje de casos donde ambos diagnósticos pueden ser diagnosticados conjuntamente (APA, 2002).

El Trastorno de Negativismo Desafiante también puede llevarnos a confusión, dada la similitud entre las conductas manifestadas por el individuo. No obstante, en éste no se da una violación grave de las normas sociales. En caso de duda se suele diagnosticar el Trastorno Disocial (APA, 2002).

Algo parecido ocurre con el Trastorno Bipolar I (manía), dada la similitud de sus conductas. A diferencia del anterior, en este caso sí pueden ser diagnosticados los dos trastornos de manera conjunta (Muñoz, 1997).

También la aparición de problemas de conducta en la adolescencia temprana puede suponer el preámbulo de algún trastorno de tipo esquizofrénico. En este caso, el Trastorno Disocial queda descartado cuando aparecen los síntomas psicóticos (Benjumea y Mojarro, 2002b).

Por otro lado, cuando los problemas de conducta están asociados a una situación psicosocial estresante pero no cumplen los criterios para el Trastorno Disocial, se suele diagnosticar como trastorno de adaptación con perturbación de conducta o con perturbación mixta de emoción y conducta (Muñoz, 1997).

Por último, también existe un buen número de problemas fisiológicos como la epilepsia, tumores, vasculopatías o traumatismos que pueden dar lugar a conductas problemáticas y que deben ser descartados antes de diagnosticar un Trastorno Disocial (Benjumea y Mojarro, 2002b).

## **2.2. Etiología del Trastorno Disocial.**

La explicación sobre por qué se produce el Trastorno Disocial es una cuestión aún por resolver, si bien la teoría que cobra más fuerza es la que trata de explicar este problema desde la interacción de diversos factores (Koch y Gross, 2002). A continuación se describen brevemente algunas de estas teorías explicativas.

### **2.2.1. Factores biológicos.**

Los factores biológicos que pueden estar relacionados con el Trastorno Disocial son diversos y variados, de manera que distintos autores establecen taxonomías diferentes. En este apartado, seguiremos la clasificación en tres categorías planteada por Wicks-Nelson e Israel (2001), que son influencias genéticas, variables psicofisiológicas y déficits neuropsicológicos.

*Influencias genéticas:* las pruebas que avalan la importancia de los factores genéticos como causa del Trastorno Disocial son muy escasas y deben tomarse con mucha cautela. Rutter, Macdonald, Le Couteur, Harrington, Bolton y Baily (1990) señalan que la influencia genética puede determinar la aparición de problemas de conducta en la medida en que se pueden heredar algunas características como la constitución física o la sensibilidad a determinadas sustancias, que al interactuar con factores sociales y familiares favorezcan la aparición de estos problemas.

Algunos estudios respaldan que la genética puede estar detrás del desarrollo del Trastorno Disocial. Así, los estudios de Plomin (1990) llevados a cabo con gemelos encontraron una mayor tasa de concordancia entre gemelos monozigóticos cuando se compararon con gemelos dizigóticos en cuanto a tasas de delincuencia y problemas de comportamiento.

Otros estudios más antiguos ya habían analizado las diferencias entre niños adoptados desde el nacimiento y no adoptados, encontrando que los hijos biológicos de padres problemáticos presentaban mayores tasas de problemas de conducta que los hijos adoptados de padres con los mismos problemas (Cadoret, 1978).

*Variables psicofisiológicas:* la influencia de la psicofisiología sobre los problemas de conducta se basa en la hipótesis de que los individuos con un bajo nivel de activación necesitan buscar una activación adicional, que es conseguida mediante conductas que pueden resultar ilícitas y problemáticas (Wicks-Nelson e Israel, 2001).

*Déficits neuropsicológicos:* Moffitt (1993b) sugiere que los niños que presentan un inicio precoz de los trastornos disociales y otros parecidos como el TDAH presentan déficits también en sus funciones verbales y ejecutivas según las pruebas neuropsicológicas. Su modelo propone que el Trastorno Disocial tiene su origen en un funcionamiento neuropsicológico diferente en interacción con unas condiciones sociales y familiares determinadas.

### **2.2.2. Factores ambientales y familiares.**

Las principales teorías que han tratado de explicar los problemas de conducta desde la perspectiva del influjo ambiental son las que hacen referencia al estilo parental coercitivo (Patterson, 1982, 2002), al aprendizaje social (Bandura, 1989) y al aprendizaje a través de las experiencias reforzantes (Skinner, 1986).

La primera, como ya se mencionó en el capítulo I, se refiere a la forma en que los padres coercitivos, mediante sus propias estrategias educativas, muestran al niño un modelo de resolución de los conflictos basado en la coerción y la imposición. Según esta teoría, los padres que carecen de habilidades para el gobierno de la familia establecen interacciones coactivas con los hijos, que terminan incorporando este modelo a su propio repertorio y aplicándolo tanto en su propio contexto familiar como en otros contextos con otros niños y adultos (Patterson, Reid y Dishion, 1992). Este modelo conductual aprendido deficiente en habilidades sociales pero muy eficiente en conductas inadaptadas favorece la aparición de problemas de conducta en el niño. Estudios recientes han calificado este modelo parental como disciplina negativa o disfuncional, que actúa como mediador entre la personalidad de padres e hijos y los problemas de conducta (Prinz et al., 2004).

Coincidiendo con la idea de que los problemas de comportamiento se producen por modelado de la conducta, está la mencionada teoría del aprendizaje social de Bandura (1989), según la cual el niño imita las conductas inadecuadas de sus padres y otras personas de su entorno.

Una última pero importante aportación a la corriente ambientalista la hace Skinner (1986), que sitúa en las consecuencias reforzantes de la conducta problema del niño el motivo para su aparición y mantenimiento.

Como se ha indicado anteriormente, la influencia del entorno familiar resulta imprescindible incluso para los modelos explicativos basados en la influencia de los factores biológicos. En este caso, Wicks-Nelson e Israel (2001) plantean cuatro grandes campos de influencia: las interacciones entre padres e hijos, las influencias extrafamiliares, las psicopatologías presentes en los padres y las desavenencias matrimoniales.

*Las interacciones entre padres e hijos:* la manera en que los padres interactúan con los hijos en aspectos como la supervisión o las prácticas disciplinarias es un elemento importante para el desarrollo de los problemas de conducta (Wicks-Nelson e Israel, 2001).

*Las influencias extrafamiliares:* los trabajos de Patterson antes mencionados apoyan la relación entre los problemas de conducta y determinados estresores externos al círculo familiar como el trabajo, los acontecimientos vitales, los problemas económicos o de salud, etc., a través del establecimiento de una prácticas de crianza inadecuadas, que además son transmitidas de una generación a otra.

*Las psicopatologías paternas:* además de los factores extrafamiliares, la presencia en los padres de alguna psicopatología también ejerce un cierto efecto sobre sus prácticas de crianza. Como ejemplo de esta relación, se puede decir que los padres con problemas de conducta manifiestan prácticas de crianza asociadas con el desarrollo de comportamientos disociales en los hijos como por ejemplo un bajo nivel de compromiso con los hijos (Capaldi y Patterson, 1991).

*Las desavenencias matrimoniales:* la revisión llevada a cabo por Wicks-Nelson e Israel (2001) plantea que el conflicto entre los padres, el divorcio, las agresiones entre los propios padres, etc. están relacionadas con una mayor prevalencia de trastornos de conducta en los hijos. Esta relación es explicada por la interferencia entre estos problemas y las prácticas de crianza. No obstante, también puede darse la relación inversa, de modo que el comportamiento problemático del hijo puede originar las desavenencias matrimoniales.

Patterson et al. (1989) elaboraron un modelo sobre los factores familiares y extrafamiliares que afectan a la crianza y que resumen lo mencionado en este apartado (ver figura 3.3).



Figura 3.3. Factores que desorganizan la crianza eficaz según Patterson et al. (1989).  
Adaptado de Wicks-Nelson e Israel (2001).

Por último, en referencia también a los factores etiológicos del Trastorno Disocial, Benjumea y Mojarro (2002b) hacen una distinción entre factores etiológicos de origen principalmente biológico y constitucional y factores facilitadores o factores de riesgo, que son de origen personal, familiar y escolar. La tabla 3.3 contiene un resumen de esta clasificación.

<b>FACTORES ETIOLÓGICOS</b>	Factores genéticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor concordancia en gemelos monocigóticos que en dicigóticos.</li> <li>- En niños adoptados, mayor riesgo en niños con padres biológicos problemáticos.</li> </ul>
	Factores pre y perinatales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo peso al nacer.</li> <li>- Anoxia cerebral y sufrimiento fetal.</li> <li>- Malnutrición y sustancias en el embarazo.</li> </ul>
	Factores cerebrales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alteraciones en el lóbulo frontal.</li> <li>- Aumento de signos neurológicos menores.</li> <li>- Alteraciones electroencefalográficas.</li> </ul>
	Factores bioquímicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento en la MAO plaquetaria.</li> <li>- Disminución de MHPG y DBH.</li> <li>- Aumento en la función noradrenérgica.</li> </ul>
	Factores nutricionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disminución en la ingesta de vitaminas como la B y minerales como el hierro.</li> <li>- Aditivos alimentarios.</li> </ul>
<b>FACTORES FACILITADORES</b>	Factores personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temperamento hiperexcitable.</li> <li>- Déficit neuropsicológico.</li> <li>- Niveles subclínicos de trastornos de conducta.</li> <li>- Rendimiento escolar y nivel intelectual bajo.</li> </ul>
	Factores familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicopatología familiar.</li> <li>- Disciplina coercitiva e inconsistente y no supervisión.</li> <li>- Mala calidad de las relaciones.</li> <li>- Hermano mayor con conductas disociales.</li> <li>- Adversidad socioeconómica.</li> </ul>
	Factores escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No disponibilidad de una atención adecuada.</li> </ul>

Tabla 3.3. Factores etiológicos y facilitadores del Trastorno Disocial.  
Adaptado de Benjumea y Mojarro (2002b).

A modo de resumen de este apartado, se puede decir que, al igual que ocurre con el TDAH, el Trastorno Disocial es también más prevalentes en chicos que en chicas, aunque en este caso la edad es quizás una de las variables más importantes a tener en cuenta, dado el diferente pronóstico que presentan los chicos y chicas en función de la edad de comienzo de los problemas de conducta.

Otro aspecto importante es que los problemas de conducta están presentes en un altísimo porcentaje de la población infantil y adolescente aunque no lleguen a suponer motivo suficiente para un diagnóstico de Trastorno Disocial.

Por otro lado, como se ha comentado anteriormente, los factores sociales, familiares y educativos ejercen una gran influencia sobre el Trastorno Disocial, si bien no se descarta la existencia de determinadas características biológicas constitucionales que determinan de alguna manera la exposición a estos elementos ambientales y el resultado de la misma. Los factores familiares y sobre todo aquellos derivados de un estilo de crianza inadecuado han sido descritos como un factor de riesgo de gran importancia. A continuación se estudia más detalladamente esta influencia.

### **3. INFLUENCIA DEL ESTILO DE CRIANZA PARENTAL SOBRE LAS CONDUCTAS CARACTERÍSTICAS DEL TRASTORNO DISOCIAL.**

Tanto los trabajos de Baumrind (1967) como los de Maccoby y Martin (1983), han servido de inspiración para otros muchos trabajos posteriores que han tratado de describir la relación entre los estilos parentales y la emergencia de determinados patrones de conducta desviados en los hijos, como es el caso de la agresividad, la violación de las normas y diversos problemas de tipo externalizante que la mayoría de los autores han agrupado bajo la etiqueta de Trastorno Disocial. No obstante, esta no ha sido la única nomenclatura utilizada, de modo que numerosos trabajos han usado el término “problemas de conducta” o “conducta disocial”, bien de forma análoga al Trastorno Disocial, o bien como una forma de englobar, entre otros, los aspectos más característicos del Trastorno Disocial, sin que se haya diagnosticado necesariamente este trastorno.

Un estudio reciente llevado a cabo en nuestro país en el que se contemplan los estilos educativos descritos por Baumrind (1967) y Maccoby y Martin (1983), mostró una alta congruencia con lo descrito por estos autores. En este estudio se llevó a cabo una medición de los problemas de conducta en 1818 adolescentes escolarizados en primer ciclo de ESO, basándose en varias variables como el consumo de alcohol, tabaco y cannabis, la actitud hacia las drogas e intención de consumirlas, las faltas a clase, agresiones, pequeños hurtos, conductas contra las normas y actos vandálicos. Por otro lado, se midió el estilo educativo de sus padres y madres en sus tres dimensiones: autoritario, permisivo y autoritativo. Los resultados mostraron que el estilo democrático estaba negativamente relacionado con todos los problemas descritos, mientras que el estilo permisivo se relacionaba positivamente con los mismos. El estilo autoritario ejercía un papel intermedio entre los dos anteriores (Villar et al., 2003). De este estudio se concluye que el estilo autoritativo está relacionado con bajas tasas de problemas de conducta, mientras que el permisivo está relacionado con una mayor prevalencia de los mismos.

La interacción entre los estilos educativos y prácticas de crianza propuesta por Darling y Steinberg (1993), ha dado lugar a que, en el estudio de la relación entre los estilos parentales y los elementos más característicos del Trastorno Disocial, se hayan contemplado una gran cantidad de elementos de la crianza, como los que a continuación se describen.

### **3.1. El afecto y la comunicación.**

El afecto, entendido como capacidad de respuesta de los padres hacia el comportamiento del niño (*responsiveness*), ha sido ya tratado por su relación con la hiperactividad. En el caso de los problemas de conducta, el afecto también juega un papel importante en su aparición y mantenimiento. En general, la carencia de afecto está relacionada con otros factores externos a la relación padres hijo como pueden ser el estrés, los recursos o el apoyo social (Wandewater y Lansford, 2005) y se relaciona tanto con la conducta agresiva como con otros tipos de conductas disociales como la delincuencia (Ramírez Castillo, 2002). No obstante, en otras ocasiones se han obtenido resultados que se han mostrado incongruentes con esta hipótesis, de modo que el afecto o responsividad por parte de los padres podría ejercer como factor de riesgo para los problemas de conducta en determinadas ocasiones y en determinadas edades como la etapa preescolar. Aunola y Nurmi (2005) explicaban esta relación aludiendo a los distintos matices que presenta el afecto cuando los hijos son pequeños, etapa en la que el afecto, el control psicológico y la dependencia emocional están estrechamente relacionados.

Una manifestación clara de los problemas de conducta propios del Trastorno Disocial, sobre todo en la etapa de la adolescencia, es la que se basa en aspectos como la tendencia a la delincuencia, contemplando conductas como el hurto, los actos vandálicos, el contacto con sustancias ilegales, etc. Algunos trabajos empíricos también han señalado al afecto parental como una posible variable moduladora de estos problemas (p. e. Heaven et al., 2004; Reitz, Dekovic y Meijer, 2006).

Por otro lado, el afecto juega un papel importantísimo en el proceso descrito por la Teoría de la Coerción de Patterson (1982, 2002), ya que la carencia de afecto y la hostilidad por parte de los padres genera y mantiene conductas problemáticas en los niños y adolescentes, que provoca rechazo en los iguales normalizados y apego hacia los desviados (Buehler, 2006).

Respecto a la comunicación como uno de los aspectos más importantes contemplados dentro del constructo “*responsiveness*”, son numerosos los datos ofrecidos por distintos investigadores que relacionan la falta de comunicación con los problemas de conducta (p. e. Denton y Kampfe, 1994; Krinsley y Bry, 1992; Pons y Berjano, 1997). En otras ocasiones han sido aspectos inherentes a la comunicación como el respeto mutuo o la franqueza los que han sido relacionados con los problemas de conducta (p. e. Tasić, Budjanovac y Nejevšek, 1997). El estudio llevado a cabo en

nuestro país por Villar et al. (2003) relacionó los problemas de conducta con una variable denominada comunicación familiar, obteniendo coeficientes de correlación negativos entre esta variable y distintos problemas de conducta como el consumo de drogas, las faltas a clase, agresiones, hurtos, actos vandálicos y violación de normas.

En definitiva, el afecto y la comunicación juegan un papel muy importante en la modulación de las conductas propias de Trastorno Disocial, sobre todo en la infancia media y la adolescencia, donde una combinación de estas variables con cierto control por parte de los padres genera un mayor ajuste en los hijos.

### **3.2. La implicación y la negligencia.**

Como se ha adelantado ya anteriormente, la implicación y la negligencia son dos formas opuestas de describir el grado en que los padres se ocupan de las tareas de crianza. Al igual que ocurre con la hiperactividad, altos niveles de implicación en la crianza por parte de los padres implica una combinación de afecto, de vigilancia, de comunicación, de apoyo, etc., que se relaciona con una menor prevalencia de problemas de conducta en los niños o una menor severidad de los mismos y de otras problemáticas asociadas (Beyers, Bates, Pettit y Dodge, 2003; McCoy et al., 1999; Reitz et al., 2006).

Cuando los problemas de conducta aparecen como un trastorno comórbido al TDAH, la implicación de los padres también resulta un elemento determinante, de modo que, en niños igualmente diagnosticados de TDAH, la implicación de los padres se ha visto como un factor protector de los problemas de conducta (Pfiffner et al., 2005).

Por otro lado, como se ha mencionado anteriormente, otra de las variantes del amplio concepto de problemas de conducta es el consumo de sustancias en la adolescencia. También en este caso la falta de afecto e implicación y la negligencia por parte de los padres se ha descrito como un claro factor de riesgo (Adalbjarnardotir y Hafsteinsson, 2001).

Coincidiendo con el estudio anterior, los estudios que han contemplado la negligencia la han situado como un factor de riesgo, directamente relacionada con la conducta antisocial (p. e. Knutson et al., 2004; Prinzie et al., 2004). No obstante, otros estudios avalan la teoría de que estas conductas están más motivadas por la comisión de determinadas prácticas basadas en la hostilidad y reactividad paterna que por la omisión de las tareas propias de la crianza (p. e. Miller-Lewis et al., 2006).

### **3.3. La supervisión y la autonomía.**

La falta de supervisión o la supervisión negligente forma parte de diversos constructos globales dentro del estilo parental, que han sido relacionados con las conductas propias de Trastorno Disocial. Entre estos constructos figuran el control parental, compuesto por la inconsistencia, el control psicológico y la supervisión (Buehler, 2006) o el estilo parental deficiente, compuesto por la supervisión, el cuidado negligente y la disciplina punitiva (Knutson et al., 2004).

En otras ocasiones, la supervisión se identifica con la dimensión “control” descrita por Maccoby y Martin (1983), de manera que la supervisión puede tener efectos positivos cuando se combina con una alta aceptación e implicación mientras que en otras ocasiones puede ejercer una influencia negativa cuando se combina con bajos niveles de estas variables (Adalbjarnardotir y Hafsteinsson, 2001).

Otros estudios han tratado la supervisión de manera independiente y han descrito su relación con los problemas de conducta, tanto por separado como a través de su inclusión en un modelo. En este sentido, un estudio llevado a cabo por Vazsonyi (2004), elaboró un modelo predictor del 37% de la varianza para los problemas de conducta, compuesto por variables como la sobreprotección, el apoyo o la supervisión.

En un estudio longitudinal donde se analizó el efecto de distintos tipos de supervisión sobre problemas de agresión y delincuencia, se describió como los niños que estaban altamente supervisados experimentaron un decremento en estos problemas entre los 11 y los 13 años, mientras que los niños que estaban poco supervisados experimentaron un incremento en los mismos (Beyers et al., 2003).

Por lo tanto, se puede decir que existe un elevado grado de acuerdo sobre el papel protector de la supervisión respecto a la conducta disocial. No obstante, un elevado grado de supervisión puede entrar en contradicción con la necesidad de autonomía por parte del niño para favorecer su paulatina adaptación al entorno social.

Anteriormente, se ha planteado que la autonomía es positiva para el desarrollo del niño cuando no se convierte en abandono y negligencia. En el caso de los problemas de conducta, se mantiene esta relación, de modo que cierta autonomía en la toma de decisiones fomenta la responsabilidad y está relacionada con una menor problemática en el comportamiento del niño y del adolescente (Reitz et al., 2006; Tur, Mestre y Del Barrio, 2004b).

En un estudio llevado a cabo por Bynum y Kotchick (2006), donde se analizó la calidad de la relación madre-adolescente y la autonomía como predictor del ajuste

psicológico en adolescentes afroamericanos, se concluyó que una relación positiva junto con una gran autonomía estaba asociada con un elevado autoconcepto, menos síntomas depresivos y menos problemas de delincuencia. La influencia sobre el bajo nivel de delincuencia era aún mayor en chicas y en los adolescentes más jóvenes.

### **3.4. Estilo positivo.**

Recordando que el estilo parental positivo era definido como el modo en que los padres reforzaban contingentemente las conductas adecuadas de sus hijos, (Shelton et al. (1996), cabría esperar que una mala práctica en este sentido podría extinguir las conductas adecuadas por un lado o reforzar las conductas disruptivas por otro. Esta práctica negligente ha sido relacionada con los problemas de conducta, observándose una mayor problemática en el caso de las relaciones entre madres e hijos (Elgar, Waschbusch, Dadds y Sigvaldasson, 2007) y en las familias de bajo estatus socioeconómico (McCoy et al., 1999).

Otra práctica de riesgo incluida por Kazdin y Rogers (1985) dentro de lo que denominaron estilo parental inadecuado “*inept parenting*” es el refuerzo negativo de las conductas desviadas, representado por acciones como devolver un privilegio previamente retirado ante los lloros del niño. La relación directa entre esta práctica y los problemas de conducta ha sido descrita en estudios como el llevado a cabo por Perepletchikova y Kazdin (2004).

### **3.5. La sobreprotección.**

Como se indicó en el capítulo II, la sobreprotección hace referencia a un estilo parental intrusivo y excesivamente directivo sobre el comportamiento del niño (Furman y Giberson, 1995). Se ha observado que un estilo educativo caracterizado por una sobreprotección excesiva, sobre todo por parte de la madre, está relacionado con un mayor nivel de delincuencia en la adolescencia, ligado a la inmadurez y escaso conocimiento de los límites de la conducta adaptada (Heaven et al., 2004). Además, los efectos perniciosos de la sobreprotección se pueden ver potenciados por la interacción con otras características del estilo parental como pueden ser el bajo apoyo y supervisión (Vazsonyi, 2004).

### **3.6. La presión hacia el logro.**

La presión hacia el logro hace referencia a la presión que los padres ejercen sobre su hijo para que este obtenga buenos resultados académicos o sociales. Esta presión se traduce también en preocupación por las amistades que el adolescente frecuenta y el continuo énfasis en que el hijo oriente sus acciones hacia el éxito, la competitividad y el triunfo (Herrero et al., 1991). Los pocos estudios que han tratado esta variable en relación con la conducta disocial, han arrojado resultados un tanto contradictorios ya que, si bien Pons y Berjano (1997) indicaban cierta relación entre la presión hacia el logro y el consumo de alcohol, Ramírez Castillo (2002) no encontró relación significativa entre esta variable y dos componentes del Trastorno Disocial como la agresión y la conducta delictiva.

### **3.7. La disciplina.**

Al tratar la relación entre la disciplina y los problemas de conducta, nuevamente surge una doble vertiente, dado que la disciplina, cuando se combina con un elevado nivel de afecto, apoyo y compromiso por parte de los padres supone un factor de protección respecto a estos problemas, tanto en chicos pertenecientes a la población general (Tur et al., 2004b), como en chicos con algún tipo de diagnóstico asociado como el TDAH (Pffifner et al., 2005; Elgar et al., 2007).

El estudio de Pffifner y sus colaboradores llevó a cabo una medición de ambos tipos de disciplina, dentro de unos constructos más globales. Por un lado, se contempló un constructo denominado “implicación positiva” compuesto por variables como la implicación, el afecto y la disciplina positiva o afectuosa. Por otro lado se elaboró otro constructo denominado “disciplina negativa e inefectiva”, que incluía variables como la inconsistencia, el castigo, la pérdida de privilegios o la imposición. Como se ha indicado anteriormente, los padres y madres de los niños con TDAH que presentaban problemas de conducta asociados presentaban puntuaciones más bajas implicación positiva y más altas en disciplina negativa e inefectiva que aquellos progenitores cuyos hijos sólo presentaban el diagnóstico de TDAH (Pffifner et al., 2005).

Otros muchos estudios realizados con poblaciones de distintas edades han destacado la influencia de la disciplina punitiva e inconsistente sobre la mayor prevalencia de los problemas de conducta. Muchos de estos estudios han relacionado a su vez este tipo de disciplina con un estatus socioeconómico bajo (p. e. Knutson et al., 2004; McCoy et al., 1999).

En definitiva, este segundo tipo de disciplina a la que hemos llamado punitiva e inconsistente, presenta un componente importante como es el castigo, cuyo efecto sobre los problemas de conducta se describe a continuación.

### **3.8. El castigo.**

El castigo supone una manera de sancionar las conductas inadecuadas de los hijos que se encuadra dentro de un estilo disciplinario coercitivo por parte de los padres. Dada su connotación negativa, la mayoría de los autores coinciden en identificar al castigo, tanto físico como no físico como un factor de riesgo frente a los problemas de conducta en los hijos, no sólo de un modo independiente, sino integrado en otros constructos más amplios relativos a un estilo parental reactivo e inefectivo (McCoy et al., 1999; Perepetchicova y Kazdin, 2004; Pfiffner et al., 2005; Ramírez Castillo, 2002). Esta relación también ha sido demostrada para otras variantes de la conducta problemática como es el consumo de alcohol (Pons y Berjano, 1997).

No obstante, la relación entre un uso del castigo y la conducta disocial puede presentar algunas variaciones. En este sentido, el estudio desarrollado por Heaven et al. (2004) con chicos de 15 y 16 años, describió una relación directa entre el castigo físico por parte de los padres y las conductas problemáticas en los chicos, aunque esta relación no se daba en las chicas, donde ocurría lo contrario.

### **3.9. El control de conducta.**

El control de conducta por parte de los padres también es una variable frecuentemente relacionada con la conducta disocial en los chicos. No obstante, al igual que ocurre con la autonomía, existe un control de conducta que favorece la estimulación intelectual, consistente en mostrar al niño que nunca se permitirá la desobediencia y que un comportamiento inadecuado tendrá consecuencias claras. Este término es bastante cercano al de disciplina, referido anteriormente, en el sentido en que, desde una perspectiva positiva, dentro de un ambiente afectuoso y estable, el control de conducta actúa como factor protector frente a los problemas de conducta (Aunola y Nurmi, 2005). Por otro lado, en un ambiente familiar estricto y carente de afecto, el control de la conducta juega un papel muy diferente, llegando a relacionarse con tasas altas de problemas de conducta como la delincuencia o la agresividad (Ramírez Castillo, 2002).

### **3.10. La reactividad excesiva.**

La reactividad excesiva ha sido ya definida en el capítulo II como un comportamiento irritable y mezquino por parte de los padres hacia el hijo. Como se dijo en este apartado, esta característica parental ha sido relacionada con numerosos problemas asociados a la hiperactividad como los problemas de conducta (Goldstein et al., 2007). En otras ocasiones ha servido como predictor de los problemas de conducta, unida a determinadas características del temperamento del niño como la inflexibilidad o la falta de persistencia (Miller-Lewis et al., 2006).

Por otro lado, una de las características de la reactividad excesiva, que incrementa su poder predictivo respecto a los problemas de comportamiento es su relación con otras variables del estilo parental que a su vez están relacionadas con los problemas de conducta, como la negligencia, la coerción o la falta de benevolencia (Prinz et al., 2004).

### **3.11. El control psicológico.**

Numerosos estudios han tratado de describir la influencia del control psicológico sobre la conducta disocial. En general, se puede extraer la conclusión de que esta variable está relacionada con un alto riesgo de presentar problemas de conducta en los niños, aunque esta relación puede darse de diversas maneras. Por un lado se puede hablar de una relación directa entre el control psicológico y los problemas de conducta, basada en la manipulación y el chantaje emocional ejercido por parte de los padres (Finkenauer et al., 2005).

Por otro lado se puede contemplar el control psicológico como parte de un constructo superior que incluye otros aspectos como la supervisión o la inconsistencia (Buehler, 2006), o como elemento modulador de otros aspectos del estilo parental como el afecto o el control de conducta, que presentan peores pronóstico en cuanto a su papel protector de los problemas de conducta cuando se combinan con un elevado control psicológico (Aunola y Nurmi, 2005).

### **3.12. Apoyo.**

El estudio de la relación entre el apoyo y los problemas de conducta, al igual que ocurría con la hiperactividad, ofrece una doble vertiente ya que, por un lado, la falta de apoyo por parte de los padres hacia los hijos está relacionada con cierta carencia de afecto, autonomía e implicación con la crianza, lo que supone un factor de riesgo para el

desarrollo de problemas de conducta (Miller-Lewis et al., 2006; Pons y Berjano, 1997; Tur et al., 2004b). Por otro lado, la percepción de un bajo apoyo social proveniente del entorno cercano como la comunidad, los amigos o la familia fomenta el estrés en la crianza, dando lugar a una mayor conflictividad y falta de afecto, que generan una situación de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta (Vandewater y Lansford, 2005).

#### **4. OTRAS VARIABLES RELACIONADAS CON LAS CONDUCTAS CARACTERÍSTICAS DEL TRASTORNO DISOCIAL.**

##### **4.1. El estatus socioeconómico.**

Como ya se ha indicado anteriormente, el estatus socioeconómico es medido en la mayoría de los casos atendiendo a aspectos como el nivel de ingresos, el tipo de ocupación o el nivel de estudios de los padres. No obstante, algunos estudios que han tratado la relación entre el nivel socioeconómico y los problemas de conducta han considerado distintos factores como la pobreza crónica (p. e. Pachter, Auinger, Palmer y Weitzman, 2006), la etnia (p. e. McCoy et al., 1999; Pachter et al., 2006), la situación de desempleo (p. e. Knutson et al., 2004) o la calidad de las redes sociales (p. e. Vandewater y Lansford, 2005).

En algunos casos, la relación entre el estatus socioeconómico y los problemas de conducta se ha tratado de describir mediante la relación directa entre las variables propias del estatus socioeconómico y las propias de los problemas de conducta, habiendo encontrando relación en algunos casos (Tur et al., 2004b), aunque en otros casos no se ha obtenido una relación significativa entre indicadores del estatus socioeconómico como el nivel de ingresos y los problemas de conducta (Bynum y Kotchick, 2006).

La mayoría de los estudios que han tratado de estudiar la influencia del estatus socioeconómico sobre los problemas de conducta han llegado a la conclusión de que esta relación suele estar mediada por distintos aspectos del estilo parental. De hecho, cuando hemos hablado de algunos factores del estilo parental y su relación con los problemas de conducta, se ha comentado en varios casos que la mayor o menor influencia de las mismas depende en muchos casos del bagaje social y cultural de los progenitores.

Entre los modelos obtenidos empíricamente que dan al estilo parental un papel mediador entre el estatus socioeconómico y los problemas de conducta está el propuesto por Vandewater y Lansford (2005), según el cual los recursos económicos se relacionan con aspectos como el estrés en la crianza de la madre, y éste a su vez se relaciona con la falta de afecto y la conflictividad que determinan los problemas de conducta. Otros modelos centran su atención en la interacción entre el estatus socioeconómico y la etnia, que se relacionan con otros elementos determinantes de los problemas de conducta en los hijos como la depresión materna (Pachter et al., 2006) o las prácticas parentales poco eficientes (Knutson et al., 2004; McCoy et al., 1999).

En resumen, se puede decir que el estatus socioeconómico influye en los problemas de conducta de los hijos tanto de manera directa como a través de su influencia en el estilo de crianza de sus padres.

#### **4.2. El conflicto familiar.**

Cuando se habla de conflicto familiar se habla de desavenencias en la pareja, que pueden deberse a factores externos a la relación entre padres e hijos o pueden estar directamente relacionadas con las tareas de crianza de los hijos. En otras ocasiones, los problemas se sitúan en la relación entre los padres y los hijos, dando lugar también en este caso a la emergencia de conflictos en el ámbito familiar. Tanto unos como otros están relacionados con los problemas de conducta en los hijos (Gómez, Castro y Ruz, 2002; O'Leary y Vidair, 2005; Prevant, 2003; Villar et al., 2003).

En un estudio llevado a cabo por Webster-Stratton y Hammond (1999), se contempló una variable denominada “manejo negativo de los conflictos maritales”, compuesta por elementos como la comunicación negativa, la falta de colaboración en la crianza o el afecto negativo en la pareja. Esta variable estaba altamente relacionada con los problemas de conducta del niño. En este mismo estudio se elaboró un modelo predictor de los problemas de conducta según el cual el manejo negativo de los conflictos maritales junto con la incapacidad para la crianza predecían un estilo parental crítico y poco afectuoso y, todas en conjunto, predecían los problemas de conducta.

En cuanto a la relación entre padres e hijos como fuente de conflicto, el estudio desarrollado por Bynum y Kotchick (2006) con adolescentes afroamericanos elaboró un modelo predictor de la conducta delincuente, según el cual los chicos varones de mayor edad que presentaban una relación más problemática con sus padres eran los que presentaban también más problemas de conducta.

Al igual que se ha hecho en el capítulo II, se han descrito en este apartado una buena muestra de variables relacionadas, en este caso, con los problemas de conducta en los hijos. A modo de síntesis, se puede decir que varias décadas de literatura sobre los estilos parentales han dado lugar al estudio de una gran cantidad de variables y a la elaboración de diversos modelos explicativos de los problemas de conducta basados en el entorno familiar.

Nuevamente hay que destacar llegados a este punto el acuerdo de la gran mayoría de los estudios realizados sobre la importancia de determinados factores como el tipo de disciplina, la implicación, la supervisión o el afecto y la comunicación en la aparición y el pronóstico de determinados problemas de conducta, tal y como ocurría con la hiperactividad.

En el caso de los problemas de conducta, quizás cobre una especial fuerza como variable moduladora el estatus socioeconómico, en el sentido en que muchos estudios que han analizado la influencia de determinadas características del estilo de crianza de los padres han señalado diferencias en el efecto de estas características en función del estatus socioeconómico.

En definitiva, se puede decir que la gran mayoría de los estudios revisados coinciden en identificar una serie de variables que, en su conjunto, determinan un estilo de crianza determinado tanto en los padres como en las madres, que va a influir en mayor o menor medida sobre la exteriorización de problemas como la agresividad, la hiperactividad o los problemas de conducta por parte de los hijos.

Dentro de las principales manifestaciones del Trastorno Disocial, uno de los aspectos más relevantes y que quizás cobre una identidad propia por sí sólo es la agresividad. De hecho, existen multitud de estudios que han tratado su relación con los estilos parentales de manera independiente, considerándola un elemento crucial en el adecuado desarrollo psicosocial del niño y del adolescente. Por ello, aunque ya ha sido en cierto modo analizada dentro de este capítulo dedicado al Trastorno Disocial, hemos considerado oportuno incluir un capítulo que trate de manera independiente tanto la delimitación teórica del término agresividad como su relación con los estilos parentales y otras variables propias del contexto familiar.

## **CAPÍTULO IV: LA AGRESIVIDAD.**

### **1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA AGRESIVIDAD.**

#### **1.5. Evolución histórica del concepto de agresividad.**

La adquisición y el desarrollo de las conductas agresivas en el niño y adolescente es un tema de estudio que actualmente centra la atención de muchos de los investigadores del medio familiar, escolar y social en general. Pero, aunque quizás se observe un aumento en la preocupación por el tema en la actualidad, el fenómeno de la agresividad ha sido ampliamente investigado en las últimas décadas desde distintas orientaciones teóricas, centrándose sobre todo en las causas que llevan a una persona a comportarse de manera agresiva (Fariz, Mías y Borges de Moura, 2002).

A lo largo del s. XX y sobre todo en las últimas décadas, han surgido diversas definiciones sobre el término agresividad o agresión, encontrando entre las primeras la desarrollada por Dollar, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), según la cual la agresión se puede definir como toda secuencia de conducta cuyo objetivo sea dañar a la persona a la que va dirigida. Ya en la década de los 70, encontramos otra definición elaborada por Buss (1971), que define a la agresión en términos de estímulo y respuesta, como una respuesta que provoca una estimulación nociva a otro organismo. También en esta década, Bandura (1973) la define como una conducta adquirida controlada por reforzadores, que es perjudicial y destructiva.

Unos años después, se observa cierta tendencia a la instrumentalidad de la agresión. Así, Edmunds y Kendrick (1980) definieron el término agresividad instrumental como disposición a emplear estímulos nocivos como medio de obtener refuerzos del exterior. Estos autores diferenciaban la agresividad de la hostilidad en que esta última no es reforzada por el daño realizado.

En un intento por diferenciar la agresión de la agresividad, Berkowitz (1996) matiza que la agresión constituye un acto puntual, reactivo y efectivo ante situaciones concretas, mientras que la agresividad hace referencia a una tendencia general a comportarse de manera agresiva. La cercanía entre ambos conceptos hace que en la literatura sean usados indistintamente para hacer referencia a un mismo fenómeno.

En cuanto a la diferencia entre la agresión y la hostilidad, Spielberger, Jacobs, Russell y Crane (1983) y Spielberger, Jonson, Russell, Crane, Jacobs y Worden (1985)

plantean que la hostilidad comprende un conjunto de actitudes negativas y un juicio desfavorable o negativo sobre el otro, que justifican la agresión, pasando la instrumentalidad a un segundo plano.

Por su parte, el término “violencia se suele emplear para hacer referencia a conductas agresivas que van más allá de lo meramente adaptativo, que se caracteriza por aspectos como la perversión, la malignidad, la ausencia de justificación, la ilegitimidad y la ilegalidad (Carrasco y González, 2006).

En nuestro país, autores de reconocido prestigio en el estudio de la violencia, definen a la misma como un comportamiento gratuito y cruel que resulta denigrante tanto para la víctima como para el agresor y que no puede ser justificado por el instinto agresivo natural que posee el ser humano (Ortega, 2000).

En un intento por distinguir entre conflicto, agresividad y violencia, Ortega (2000) indica que el conflicto surge del enfrentamiento entre los intereses o posiciones de los individuos, que puede ir acompañado de agresividad cuando fallan los instrumentos de que se dispone para enfrentarse al mismo. Cuando alguno de los contendientes abusa de su poder para dañar al otro en lugar de tratar de resolver el conflicto, estamos hablando de violencia, que consiste en “*el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello*” (Ortega, 2000, p. 41).

Las definiciones anteriores demuestran que el concepto agresividad o agresión no es unívoco y se presta a distintas connotaciones psicológicas, sociales, morales, etc. Suele ser confundido con otros conceptos como la hostilidad o la violencia y se caracteriza por comportamientos como gritos, golpes, amenazas, daños, ataques, invasión, humillación, etc. Por lo tanto, la agresividad incluye diversas expresiones conductuales de variable intensidad que se pueden agrupar en verbales y no verbales, físicas y psicológicas, que tienen un fin y una intencionalidad clara en el daño producido (Fariz et al., 2002).

En el BASC, Reynolds y Kamphaus (2004) definen la agresividad como tendencia a hacer daño físico o emocional a otros, abarcando tanto la agresividad física con conductas como romper las propiedades de otros, golpear a otros o hacer daño a los animales y agresividad verbal reflejada mediante conductas como discutir, criticar, amenazar, insultar o culpar a otros. La agresividad es incluida dentro de los trastornos de tipo externalizante y muestra una alta correlación con otros trastornos del comportamiento como el TDAH o el Trastorno Opositor Desafiante.

Teniendo en cuenta la gran cantidad de definiciones sobre la agresión y la agresividad que se han dado a lo largo del siglo pasado, también son muy numerosos los intentos de clasificación de las conductas agresivas que se han llevado a cabo. En una revisión sobre las principales definiciones y modelos explicativos del concepto, Carrasco y González (2006) recopilaron los principales sistemas de clasificación de las conductas agresivas. La tabla 4.1 muestra un resumen de las mismas.

<b>Criterio de clasificación</b>	<b>Tipologías</b>
<b>Naturaleza</b> (Galen y Underwood, 1997)	Agresión <i>física</i> : conductas motoras que implican daño Agresión <i>verbal</i> : respuesta oral nociva para el otro. Agresión <i>social</i> : dirigida a dañar la autoestima o el estatus social.
<b>Relación interpersonal</b> (Crick y Grotpeter, 1995)	Agresión <i>directa o abierta</i> : confrontación directa entre agresor y víctima. Agresión <i>indirecta o relacional</i> : se hiere a los otros mediante la manipulación de las relaciones.
<b>Motivación</b> (Berkowitz, 1996)	Agresión <i>hostil</i> : acción intencional sin expectativa de beneficio. Agresión <i>instrumental</i> : el agresor obtiene un objetivo. Agresión <i>emocional</i> : afecto negativo, ira.
<b>Clasificación clínica</b> (Raine et al., 2004)	Agresión <i>proactiva</i> : conducta deliberada y controlada. Agresión <i>reactiva</i> : reacción defensiva ante un estímulo amenazante o provocador.
<b>Estímulo elicitor</b> (Moyer, 1968)	Agresión <i>predatoria</i> : ante una presa. Agresión <i>inducida por el miedo</i> . Agresión <i>inducida por irritabilidad</i> . Agresión <i>territorial</i> : frente a un intruso. Agresión <i>maternal</i> : ante una amenaza a las crías. Agresión <i>instrumental</i> : conducta que ha sido particularmente reforzada. Agresión <i>entre machos</i> .
<b>Signo</b> (Blustein, 1996)	Agresión <i>positiva</i> : promueve los valores básicos de supervivencia, protección... Agresión <i>negativa</i> : conduce a la destrucción y al daño.
<b>Consecuencias</b> (Mosby, 1994)	Agresión <i>constructiva</i> : protegerse de una amenaza. Agresión <i>destruktiva</i> : acto nocivo innecesario.
<b>Función</b> Wilson (1980)	Agresión <i>territorial</i> . Agresión <i>por dominancia</i> . Agresión <i>sexual</i> . Agresión <i>parental disciplinaria</i> . Agresión <i>protectora maternal</i> . Agresión <i>moralista</i> . Agresión <i>predatoria</i> . Agresión <i>irritativa</i> .

Tabla 4.1. Principales taxonomías de las conductas agresivas. Adaptado de Carrasco y González (2006).

Como se puede observar en esta tabla 4.1, algunas de estos intentos de clasificación de la agresividad presentan aspectos en común mientras que otros abordan aspectos de forma exclusiva. Así, la agresión instrumental es un aspecto considerado tanto desde el punto de vista motivacional como desde la perspectiva del estímulo elicitor, siendo entendida en ambos casos como un medio para conseguir un objetivo concreto ante unas circunstancias determinadas. También se puede observar cierto paralelismo entre la clasificación centrada en el “signo” y la clasificación referente a las “consecuencias”, ya que en ambos casos se enfrenta una connotación positiva frente a una negativa de la conducta agresiva. Igualmente, resultan en cierto modo parecidas las clasificaciones de Moyer (1968) y Wilson (1980), incluyendo ambas aspectos como la defensa del territorio, la predación, la ligada a la maternidad o la derivada del deseo de dominación. En ambos casos, la mayoría de las categorías hacen referencia a las necesidades básicas para la perpetuación de la especie.

## **1.6. Principales teorías sobre la agresividad.**

### **1.2.1. La agresividad desde la perspectiva de la etología.**

Las teorías sobre la agresividad que provienen de la etología, la conciben como un instinto común a las distintas especies que deriva de la necesidad de supervivencia y defensa de la territorialidad, que se activa ante determinados estímulos del ambiente y que favorece la dispersión de las especies, la madurez de los individuos más jóvenes y la selección natural (Lorenz, 1976).

La excepción que algunos autores como Lion (1997) plantean a la teoría de Lorenz es que, si bien los animales tienen desarrollada una forma innata de inhibición que impide el asesinato entre sujetos de la misma especie, no ocurre lo mismo en los humanos, donde la muerte a manos de otros se da con demasiada frecuencia. Según Lorenz, esto se debe a que el instinto agresivo se encuentra poco controlado en la especie humana, como consecuencia de su desarrollada capacidad cognitiva, que relega al instinto y los inhibidores del mismo a un segundo plano. No obstante, Lorenz afirma que es esta capacidad cognitiva la que debe servir al ser humano para canalizar la agresividad en pos de la supervivencia de su propia especie.

Por lo tanto, coincidimos con Ortega (2000) al afirmar que, si bien la agresividad es hasta cierto punto adaptativa y permite activarse ante un conflicto, es necesario

aprender a contener y controlar la propia agresividad y a que no nos afecte la de los otros para poder establecer unas relaciones sociales exitosas.

### **1.2.2. La agresividad desde la perspectiva psicoanalítica.**

En su última formulación de la teoría de las pulsiones constitutivas de la naturaleza humana, Freud postuló la existencia de unas pulsiones de muerte (*Tanatos*) junto a las pulsiones de vida (*Eros*).

Según Freud (1923), las pulsiones de muerte se dirigen en un principio hacia el interior, orientando al sujeto hacia la autodestrucción, manifestada mediante el autocastigo, los sentimientos de culpa o, en última instancia, el suicidio. De manera secundaria, estas pulsiones se dirigen hacia el exterior, manifestándose mediante la agresión y la destrucción. La agresión puede manifestarse de diversas maneras, bien por la omisión de conductas positivas como por la comisión de conductas negativas. Por su parte, el mecanismo de la sublimación puede hacer que estas conductas agresivas sean más o menos inocuas.

La existencia de un impulso innato subyacente a la agresividad fue cuestionada por algunos autores como Reich (1973), quien consideraba que las tendencias agresivas y destructivas surgen de manera secundaria como consecuencia de la frustración. La mayoría de los psicoanalistas actuales coinciden con este autor y plantean que las restricciones impuestas por la realidad son las que generan el comportamiento agresivo.

### **1.2.3. La agresividad desde la teoría de Excitación-Transferencia.**

Según este modelo elaborado por Zillman (1979), la agresión viene explicada por la activación. Cuando se dan las circunstancias adecuadas, los niveles de activación elevados pueden dar lugar a la agresión. Así, una persona que presenta cierto malestar provocado por una determinada fuente de *excitación* (como puede ser el trabajo), puede desencadenar conductas agresivas ante cualquier persona de otro contexto (como puede ser la familia) mediante la *transferencia*. De este modo, la agresividad no se ha dirigido hacia la fuente real de excitación sino hacia un segundo contexto donde la agresión resulta más inadecuada y menos justificable.

### **1.2.4. La agresividad desde la teoría del síndrome AHA.**

Según esta teoría desarrollada por Spielberger y sus colaboradores, los constructos ira, hostilidad y agresión forman un continuo, de manera que un

determinado acontecimiento puede generar una emoción a la que llamaremos *ira*, que es influenciada por una actitud negativa hacia los demás denominada *hostilidad* y que desemboca en una conducta violenta o *agresión* (Spielberger y Moscoso, 1996).

### **1.2.5. La agresividad como respuesta a la frustración.**

Esta teoría formulada por Dollard et al. (1939) plantea que la agresividad surge como respuesta a la frustración que supone el impedimento para que una conducta alcance su meta. Unos años más tarde, Sears (1958) matiza que, si bien la relación entre la frustración y la ira puede ser innata, la relación entre la frustración y la agresividad es aprendida. Así, cuando un niño pequeño es frustrado, manifiesta conductas de ira como el pataleo, lloro, golpes, etc., sin la pretensión de dañar a nadie. Con el paso del tiempo, los niños aprenden a atacar a quienes les frustran, ya que las señales de dolor del otro adquieren un carácter reforzador de la agresión, que produce alivio de la frustración en primera instancia.

No obstante, algunos autores se plantean si es realmente cierto que todo acto de frustración conduzca necesariamente a una agresión. En una revisión de esta teoría llevada a cabo por Berkowitz (1974), plantea que la agresión, además de darse como consecuencia de la frustración, puede darse como consecuencia de ataques por parte de otros o por hábitos previamente adquiridos. De este modo, la exposición ante cualquier objeto o evento que previamente haya sido asociado con algún tipo de agresión actuaría como “señal” que predispondría para el intercambio agresivo.

Actualmente, se considera que una de las lagunas de esta teoría es que muchas conductas agresivas no surgen como consecuencia de algo sino como medio para alcanzar unos fines aprendidos. Además, el considerar a un estímulo como señal desencadenante de la agresión depende más de la interpretación que haga el sujeto que de la propia presencia del mismo.

### **1.2.6. La agresividad desde la aproximación cognitiva neoasociacionista.**

Según este modelo propuesto por Berkowitz (1989), la agresión no es únicamente una respuesta dirigida a eliminar una estimulación aversiva, sino que supone además una reacción emocional cuyo objetivo es causar un daño a alguien o algo ajeno a la causa de la aversión. Por lo tanto, la frustración es un estímulo aversivo más que puede producir una reacción agresiva. Esta teoría trata de superar a la teoría de la frustración, dando un carácter intencional y emocional a la agresividad.

### **1.2.7. La agresividad desde la perspectiva de Skinner.**

La perspectiva del aprendizaje de Skinner (1986) propone que el niño posee unas características genéticas inherentes a la especie humana y aprende conductas bajo las contingencias del refuerzo. Por lo tanto, la influencia del medio es determinante en la adquisición y mantenimiento de los comportamientos, sean adecuados o inadecuados, como es el caso del comportamiento agresivo. El aprendizaje de estos comportamientos se da en un contexto específico y en función de las contingencias percibidas en el mismo, por lo que una conducta que puede resultar adaptativa (permitida) en un contexto, como puede ser el hogar, puede no resultar adaptativa en otros contextos como la escuela.

### **1.2.8. La agresividad como aprendizaje social.**

Según Bandura (1989), la conducta agresiva se adquiere y mantiene del mismo modo que cualquier otra conducta social, por medio de procesos como el aprendizaje social y el refuerzo directo. El niño adquiere la conducta agresiva mediante el aprendizaje observacional y en base a un proceso de modelado. El niño observa en modelos significativos para él como pueden ser los padres, maestros, amigos, etc., de manera que aunque, en un principio, el castigo reiterado puede suprimir la conducta indeseada, es posible que el niño aprenda a imitar la conducta agresiva para controlar el comportamiento de otras personas.

El clásico experimento de Bandura (1965), comparó el nivel de imitación de la conducta agresiva llevada a cabo por diversos niños. En este experimento se comprobó que los niños mostraban en general formas de agresión cuando se sentían frustrados, aunque los que habían sido expuestos al modelo mostraban formas imitativas de agresión. Estos niños imitaban conductas como empujar, golpear, dar patadas y arrojar objetos.

Posteriormente al proceso de modelado, la puesta en práctica de las conductas agresivas aprendidas permite al niño valorar la eficacia de las mismas para controlar el comportamiento de los demás. Estas conductas son generalizadas a diferentes situaciones, aunque la eficacia y, en consecuencia, el mantenimiento de la conducta agresiva en los diferentes ambientes, depende directamente del refuerzo positivo o negativo que reciba de forma contingente (Bandura, 1987).

Para Klein (1994), la idea de que los niños que son castigados físicamente pueden aprender mediante el modelado a comportarse del mismo modo es apoyada por dos pruebas claras:

- De diversos experimentos se deduce que los niños que son castigados llegan a usar los mismos métodos de castigo para controlar el comportamiento de otros.
- Mediante estudios correlacionales se ha observado una fuerte relación entre la conducta agresiva de los hijos y el uso de castigo por parte de sus padres.

### **1.2.9. La agresividad como guión aprendido.**

Este modelo supone una integración de las teorías del aprendizaje social y la perspectiva skinneriana, en la medida en que plantea que la agresividad forma parte de una serie de guiones aprendidos por el sujeto a través de la observación en distintos contextos sociales y su posterior aplicación, habiendo obtenido consecuencias gratificantes. Para que se de el aprendizaje de las conductas agresivas, han debido darse situaciones parecidas anteriores en presencia del sujeto, éste las ha podido imitar posteriormente y los resultados han debido ser congruentes con los objetivos esperados (Huesmann y Miller, 1994).

### **1.2.10. La agresividad desde la perspectiva de la teoría del procesamiento de la información social.**

Desde esta perspectiva teórica se entiende que la conducta agresiva no depende tanto de las señales sociales presentes en el contexto como de la manera en que el sujeto procesa e interpreta las mismas (Etxebarría, 2005).

En esta línea, la teoría sociocognitiva de Dodge (1980) plantea que los sujetos poseen una serie de experiencias previas en su memoria y unas metas concretas que, en un contexto determinado, determinan la interpretación de las señales sociales y la consecuente conducta del sujeto. Según Dodge, este proceso se da en cinco pasos:

- Descodificación de la señal: el niño percibe la intencionalidad de la conducta de los demás.
- Interpretación: el niño usa la información de su memoria para valorar si se trata de una interacción agresiva o no.
- Búsqueda de respuesta: donde se selecciona una posible respuesta.
- Decisión sobre la respuesta más apropiada: valoración de las ventajas, inconvenientes, alternativas, etc.

- Codificación: el niño lleva a cabo la respuesta seleccionada.

En sus estudios, Dodge demostró que los niños agresivos tienden a tener fuertes expectativas de hostilidad por parte de los otros y tienden a buscar señales sociales que confirmen estas expectativas. En situaciones ambiguas, los niños agresivos tienden a interpretar en mayor medida el comportamiento de los demás como agresivo, por lo que responden de este modo. La reacción de la víctima ante la agresión injustificada tiende a fortalecer las expectativas de hostilidad del niño (Etxebarria, 2005).

### **1.2.11. La agresión instrumental.**

Según esta perspectiva, la conducta agresiva es entendida como algo propio de los seres vivos, que plantea diversos niveles de análisis que le dan una configuración compleja y multidimensional y que puede presentarse en distintos niveles explícitos o implícitos de la conducta como pueden ser (Fariz et al., 2002):

- Motor: movimientos de ataque o huida.
- Emocional: sentimientos de rabia, cólera, etc.
- Somático: expresiones viscerales de varios tipos.
- Cognitivo: creencias, fantasía, imágenes, planes de acción, etc.
- Verbal: empleo de la palabra para controlar a los demás.

La agresión instrumental se basa en expresiones conductuales no necesariamente intencionales que generan un patrón de conducta relativamente estable como consecuencia de las contingencias reforzantes del ambiente. Estas expresiones conductuales incluyen conductas verbales y no verbales tales como gritar, amenazar, iniciar peleas, romper objetos, gestos groseros, etc., que tienen lugar en un medio socioafectivo sobre el que se pretende ejercer algún tipo de control (Fariz et al., 2002).

La tabla 4.2 muestra un resumen de las fuentes de la agresividad según las distintas teorías explicativas, tanto a nivel general como desde la perspectiva de la dinámica familiar descritas a continuación.

### **1.3. La dinámica familiar como elemento explicativo de la conducta agresiva.**

Existen también una serie de teorías centradas en la dinámica familiar y las pautas de crianza como elemento explicativo de la conducta agresiva en el niño. Las principales teorías enunciadas desde esta corriente son:

#### **1.3.1. La agresividad desde el Modelo de Coerción de Patterson.**

Como se explicaba más ampliamente en el capítulo I al hablar de la relación del estilo de crianza con la exteriorización de problemas en los hijos, Patterson (1982, 2002) planteaba que las prácticas de crianza de la familia eran el principal determinante del comportamiento agresivo en el niño, que aprendía a comportarse de este modo como respuesta a una pautas de crianza coercitivas y agresivas por parte de sus padres.

#### **1.3.2. El modelo de desarrollo de la conducta agresiva de Olweus (1980).**

Según este autor, existen dos posibles causas para la conducta agresiva del niño: por un lado, si el niño presenta un temperamento difícil, las madres pueden rendirse ante su impetuosidad, generando un estilo permisivo ante el que el niño se comportará de manera agresiva sin encontrar oposición. Si por otro lado la madre se muestra severa y autoritaria, también se fomenta la conducta agresiva mediante el modelado. Esta teoría de Olweus (1980) es coherente con los planteamientos de las teorías sobre los estilos educativos surgidas en esta época como la planteada por Maccoby y Martin (1983).

#### **1.3.3. Modelos centrados en los hábitos de crianza.**

En una extensa revisión sobre las distintas teorías psicológicas sobre la agresividad, Carrasco y González (2006) mencionan que ya desde los años 70 e incluso antes se han ido desarrollando numerosas teorías que relacionan la agresividad con los hábitos de crianza de los padres. Entre las variables más importantes que han sido estudiadas figuran el rechazo, la falta de apoyo y afecto, el uso del castigo para controlar la conducta del niño, la falta de supervisión y comunicación y una disciplina inconsistente. Estos aspectos serán desarrollados más extensamente cuando hablemos de la relación entre el estilo de crianza y la agresividad.

#### **1.3.4. Modelo del apego.**

Desde esta teoría se plantea que los niños interiorizan las experiencias con sus cuidadores como modelos representacionales que generan una serie de expectativas

sobre los otros. De este modo, si el cuidador proporciona apoyo y protección, se fomenta un modelo de relación seguro y confiado. Si por el contrario el cuidador proporciona un modelo negativo de interacción, el niño desarrolla expectativas de agresión, hostilidad y desconfianza respecto a las relaciones con los demás (Bowlby, 1969, 1973, 1980).

Como se ha indicado anteriormente, estos modelos basados en la dinámica familiar también quedan reflejados en la tabla 4.2.

TEORÍA	FUENTES	RESULTADO
Etología	Instinto de supervivencia	<b>C O N D U C T A</b> <b>A G R E S I V A</b>
Psicoanálisis	Pulsiones de muerte (tanatos)	
Excitación-transferencia	Activación externa	
Síndrome AHA	Ira y hostilidad	
Frustración	Frustración de las metas	
Neosociacionismo	Estimulación aversiva	
Perspectiva Conductual	Consecuencias anticipadas	
Aprendizaje social	Experiencia	
Guión aprendido	Consecuencias gratificantes	
Procesamiento de la información	Interpretación de las señales sociales	
Agresión instrumental	Contingencias reforzantes	
Modelo de Patterson	Pautas de crianza coercitivas	
Modelo de Olweus	Temperamento	
Hábitos de crianza	Malos hábitos de crianza	
Modelo del apego	Experiencias con cuidadores	

Tabla 4.2. Fuentes de la conducta agresiva según las principales teorías.

Nosotros partimos de una perspectiva integradora que plantea la agresividad como un comportamiento aprendido en las distintas interacciones con su entorno, dentro del cual cobran una especial relevancia los malos hábitos de crianza que proporcionan al niño las oportunidades para observar y poner en práctica una serie de conductas antisociales y agresivas que son reforzadas por el valor instrumental de las mismas.

#### 1.4. Evolución de la agresividad a lo largo de la vida.

La edad en que tienen comienzo las interacciones agresivas es una cuestión de difícil respuesta, si bien Caplan, Vespo, Pedersen y Hay (1991) sugieren que, cuando a partir del primer año de vida, los niños intentan quitar a otro objetos que le interesan, ya se está percibiendo al otro como un adversario. Las conductas agresivas cambian con el

paso del tiempo y el curso del desarrollo, de modo que se pueden diferenciar distintas etapas donde la agresividad presenta manifestaciones diferentes. A pesar de estos cambios, la agresividad es un rasgo relativamente estable, por lo que los niños agresivos siguen siendo altamente agresivos de mayores (Farrington, 1994).

*La agresividad en la primera infancia y los años preescolares:* basándose en los trabajos de Cummings, Iannotti y Zahn-Waxler (1989) y Caplan et al. (1991), Etxeberría (2005) hace una descripción de los principales elementos de la agresividad durante esta etapa:

- Las rabietas son una de las primeras manifestaciones agresivas, que surgen en el curso de las rutinas diarias y que tras la escolarización tienden a disminuir o a focalizarse hacia personas específicas como los compañeros.
- Mientras que en un principio la mayor parte de las conductas agresivas tienen su origen en la frustración de los deseos por parte de los adultos, a partir de los 2 o 3 años las causas se sitúan más en los conflictos entre los iguales.
- En cuanto a la forma de la agresión, si bien en los primeros años tiene un carácter instrumental para conseguir algo, a partir de los 2 o 3 años esta agresión instrumental se convierte en hostil, incorporando elementos como la burla o la venganza.
- Con la escolarización, las interacciones agresivas disminuyen en su frecuencia y duración como consecuencia de la intervención de padres y maestros y la consolidación de las relaciones sociales con los iguales.

*La agresividad en la etapa de Educación Primaria:* a pesar de que los niños suelen mostrar un descenso en el número y duración de sus conductas agresivas, en esta etapa se suele responder de forma agresiva a las provocaciones y agresiones reactivas a pesar de que se da un gran avance en la comprensión de las intenciones del otro. Los niños en esta etapa son reacios a condenar las respuestas a las agresiones, viendo a éstas como comprensibles y justificadas.

*La agresividad en la etapa de Educación Secundaria:* la agresividad entendida como hostilidad alcanza su punto álgido a comienzos de la adolescencia y a partir de este punto comienza a descender. No obstante, el aumento de la fuerza y acceso a determinados instrumentos como las armas produce un aumento en la gravedad de las consecuencias de las conductas agresivas. En esta etapa, Shaffer (1994) plantea que lo que realmente disminuye es la agresividad manifiesta, que se transforma en otras conductas como la exclusión, las críticas, etc.

<b>Primera infancia y años preescolares</b>	Rabietas como primeras manifestaciones agresivas Principal origen en la frustración Primero instrumental y posteriormente finalidad hostil Descenso con la escolarización
<b>Educación Primaria</b>	Respuesta a las provocaciones Justificación de la agresión
<b>Educación Secundaria</b>	Aumento de la gravedad de las consecuencias Evolución hacia otras conductas menos manifiestas

Tabla 4.3. Evolución de la agresividad.

Como ha podido apreciarse a lo largo de este primer apartado del capítulo IV, el concepto de agresividad ha sido empleado para hacer referencia a un abanico de comportamientos muy diverso, desde las agresiones físicas manifiestas hasta el hostigamiento psicológico, pasando por las agresiones verbales.

Uno de los hechos que ha contribuido a la multidimensionalidad del concepto es la gran cantidad de teorías explicativas que han surgido a lo largo de la historia. A pesar de reconocer cierta multicausalidad en el origen de la agresividad, en este estudio cobran una especial relevancia aquellas teorías que sitúan el origen de la agresividad en el entorno familiar, como la Teoría de la Coerción de Patterson (1982, 2002) o el modelo centrado en los hábitos de crianza. No obstante, existen también algunas tendencias más generales como la teoría del aprendizaje social de Bandura (1989) o los aportes que realiza Skinner (1986) desde la perspectiva conductual, que han de considerarse fundamentales para comprender los procesos por los que el entorno familiar puede llegar a generar un patrón de conducta agresivo en el niño.

Otras teorías posteriores como la teoría del guión aprendido o la agresión instrumental son también bastante válidas para explicar el proceso por el que el entorno familiar propicia la aparición y mantenimiento de conductas agresivas en los hijos.

Respecto al curso evolutivo de la agresividad, resulta interesante destacar la idea de que las conductas mediante las que se manifiesta evolucionan a lo largo del desarrollo, al igual que evoluciona la función que la agresión desempeña en la interacción del niño con su entorno, de manera que, si bien en un principio la agresión es más natural desde la perspectiva etológica, paulatinamente va desarrollándose la instrumentalidad de la agresión y la voluntariedad de la misma, sin necesidad de que exista un estímulo ante el que reaccionar.

## **2. DATOS EPIDEMIOLÓGICOS Y ETIOLOGÍA DE LA AGRESIVIDAD.**

### **2.1. Datos epidemiológicos sobre la agresividad.**

Numerosos estudios han señalado que la agresividad no se da de manera uniforme en la población, sino que presenta ciertas diferencias en función de variables demográficas como la edad o el sexo.

En cuanto a la influencia de la variable edad sobre la agresividad, la mayoría de los estudios coinciden en afirmar que las conductas agresivas son más frecuentes en niños que en adolescentes, aunque son éstos últimos los que presentan las conductas más serias y perjudiciales para los demás, dándose un cambio en el tipo de conductas, desde la propia agresión física en la infancia hasta el desarrollo de comportamientos antisociales y violentos en la adolescencia (Gerbino, Caprara y Caprara, 2006; Moffitt, Caspi, Dickson, Silva y Stanton, 1996).

Respecto a la influencia del sexo, la mayoría de los estudios realizados confirman una mayor prevalencia en chicos que en chicas tanto en la infancia como en la adolescencia. Igualmente, también son más los chicos que actúan como víctimas, siendo la díada chico agresor/chico víctima la más frecuente (Martínez-Árias y Delgado, 2006; Samper et al., 2006). Además, se observan cambios en el tipo de conductas agresivas empleadas por chicos y chicas, ya que, mientras los chicos continúan con conductas agresivas manifiestas, las chicas van cambiando éstas por otras más sutiles e indirectas como la exclusión o hablar mal de alguien (Crick y Grotpeter, 1995).

En el DSM-IV-TR (APA, 2002), la agresividad es contemplada como un criterio diagnóstico del Trastorno Disocial, por lo que no ofrece datos aislados sobre la prevalencia de la conducta agresiva. No obstante, si nos atenemos a las cifras ofrecidas sobre el Trastorno Disocial, prácticamente el doble de chicos que de chicas son diagnosticados con este trastorno, con tasas generales que oscilan entre el 2 y el 16% en función del sexo y de la edad.

### **2.2. Etiología de la agresividad.**

Dada la multidimensionalidad del concepto de agresividad, no se puede hablar de una causa única que pueda explicar el origen de la agresividad por sí misma. En este sentido, las principales teorías explicativas abogan por la confluencia de una serie de

factores de riesgo que están presentes en diversas combinaciones en la historia del sujeto agresivo. A continuación se hace una descripción de los mismos.

### **2.2.1. Factores biológicos.**

En su revisión sobre los modelos explicativos de la agresividad, Carrasco y González (2006) citan tres como las principales influencias biológicas sobre la agresividad:

*Causas neuroquímicas:* se ha encontrado relación entre bajas concentraciones de serotonina o un descenso de la actividad de las neuronas serotoninérgicas y ciertos comportamientos agresivos animales y humanos. Un incremento de la dopamina o de la adrenalina también producen el mismo efecto.

*Causas neuroendocrinas:* se ha relacionado la agresividad con el efecto de hormonas esteroideas como la testosterona, que juega un importantísimo papel en el rol de dominación de los machos en diversas especies.

*Causas neurobiológicas:* la agresividad ha sido relacionada en los últimos años con cierta disminución de la actividad cerebral en determinadas zonas de la corteza cerebral como la prefrontal, lesiones o cierta anomalía en la asimetría cerebral.

### **2.2.2. Factores personales.**

Existen una serie de características personales que pueden estar relacionadas con la agresividad como son:

*Temperamento:* el tipo de temperamento que suele estar relacionado con la agresividad presenta como características principales niveles elevados de actividad e impulsividad, que está ligado tanto a problemas de agresividad como de hiperactividad (Schaughency y Fagot, 1993). No obstante, según Baumrind (1993), los padres pueden influir sobre el temperamento del niño mediante un estilo educativo caracterizado por el razonamiento, la comunicación persuasiva y una disciplina adecuada.

*Personalidad:* la agresividad se ha venido relacionando con altos niveles de extroversión y el neuroticismo (Del Barrio, Moreno y López, 2001) y bajos niveles de conciencia y cordialidad (John, Caspi, Robins, Moffitt y Stouthammer-Loeber, 1994). Otros estudios la han relacionado con características personales tan diversas como la susceptibilidad emocional, la irritabilidad, la rumiación, el sentimiento de culpa, el psicoticismo o la alta sensibilidad al castigo y al refuerzo (Del Barrio y Roa, 2006).

*Otros factores personales:* numerosos estudios han relacionado la agresividad con determinados factores personales como la impulsividad, la autoestima, la autoeficacia o la empatía (Del Barrio y Roa, 2006), que si bien están altamente relacionados con la agresividad, no se pueden considerar causa ni consecuencia de la misma, sino factores relacionados o predictores.

### **2.2.3. Factores sociales.**

La agresividad también depende en buena parte de la influencia del entorno social del niño, a través de agentes socializadores como la familia o la escuela.

*Familia:* dentro de la familia existen distintos elementos que merecen ser analizados por su relación con la agresividad. Por un lado, estudios como el de Constantino (1996) muestran que la mayoría de los niños agresivos presentan un apego inseguro. Por otro lado, tanto en el extranjero como en nuestro país, numerosos estudios a lo largo de las últimas décadas como el de Schaffer (1989), Roa y Del Barrio (2002) o Tur et al. (2004a, 2004b) han demostrado que un estilo educativo excesivamente autoritario o por el contrario excesivamente permisivo favorece la aparición de conductas agresivas en el niño, mientras que un estilo educativo democrático caracterizado por altos niveles de apoyo, supervisión y flexibilidad actúa como factor protector de la agresividad. También existen otros elementos familiares relacionados con la agresividad como pueden ser la violencia paterna, el alcoholismo, la depresión, la calidad de las relaciones y las desavenencias matrimoniales, el divorcio o la monoparentalidad (Del Barrio y Roa, 2006).

*La clase social:* el estatus socioeconómico está relacionado con una gran cantidad de factores como un menor control de las tareas, menor acceso a recursos, familias más desestructuradas, más violencia en el hogar, más autoritarismo, menos seguridad, peor salud, etc., que, en su conjunto, nos llevan a considerar que un estatus socioeconómico bajo es un factor de riesgo importante para el desarrollo de la agresividad en los niños (Evans, 2004). Esta relación se analiza más adelante cuando se habla de otras variables relacionadas con la agresividad.

*Otros factores sociales y contextuales:* el fracaso escolar y el rechazo de los iguales, el entorno marginal o la exposición a modelos violentos hacen de la escuela, el barrio o los medios de comunicación respectivamente tres importantes focos de generación de actitudes violentas en los chicos (Del Barrio y Roa, 2006).

A modo de síntesis, resulta oportuno hacer hincapié en la idea de que la agresividad se da más en los chicos de menor edad que en los adolescentes, aunque las conductas agresivas suelen ser más severas en los últimos. Igualmente, se puede decir que los chicos son más agresivos que las chicas, al menos en lo que a conductas manifiestas se refiere.

En cuanto a las causas de la agresividad, ya en el apartado donde hemos tratado los distintos modelos explicativos de la misma hemos destacado la influencia del entorno social y más concretamente familiar en el origen de las conductas agresivas. No obstante, existen determinados factores fisiológicos y características de la personalidad que pueden influir también en la aparición de este tipo de conductas. Por lo tanto, desde una perspectiva integradora se podría decir que determinados factores sociales y familiares actúan como factores de riesgo respecto a la conducta agresiva, sobre todo cuando confluyen en el niño determinadas características a nivel fisiológico y de personalidad.

### **3. INFLUENCIA DEL ESTILO DE CRIANZA PARENTAL SOBRE LA AGRESIVIDAD.**

Han transcurrido ya más de cuatro décadas desde que Baumrind publicara su teoría sobre los modelos educativos y las consecuencias de éstos sobre el desarrollo del niño. Para Baumrind (1967), tanto los padres que presentaban un modelo educativo basado en el autoritarismo, como aquellos que empleaban métodos permisivos e indulgentes, tendían a tener hijos más agresivos e impulsivos. Según esta autora, la mayor frecuencia de conductas hostiles y agresivas en estos niños tenía su origen en el exceso de castigo empleado por sus padres autoritarios, o en la poca disciplina impuesta por los padres permisivos e indulgentes.

Cuando Maccoby y Martin (1983) elaboraron su modelo, plantearon que un importante factor de riesgo para la generalización de un patrón de conducta agresiva en el niño era la falta de afecto por parte de los padres hacia el hijo, que daba lugar a un estilo autoritario cuando se combinaba con un alto nivel de exigencia y a un estilo permisivo cuando el nivel de exigencia era bajo.

En las últimas décadas son numerosos los trabajos que han tratado de relacionar la agresividad con distintas características de los padres, sus creencias, sus estilos educativos o sus pautas de crianza. En las siguientes páginas se mencionan las variables más estudiadas como factores de riesgo para la conducta agresiva en el niño.

En trabajos llevados a cabo recientemente por Steinberg y sus colaboradores tanto con población normal como con muestras de jóvenes en alto riesgo de desarrollar problemas de comportamiento, se estudió la relación entre los cuatro tipos de estilo parental y una serie de variables como la agresividad. En ambos estudios se llegó a la conclusión de que los estilos educativos permisivo y negligente estaban relacionados con la agresividad en los chicos, mientras que el estilo autoritario estaba relacionado con la agresividad en los chicos normales pero no en los problemáticos. En ambos casos, el estilo autoritativo actuaba como factor protector ante la agresividad (Steinberg, 2001; Steinberg et al., 2006).

En nuestro país, los efectos producidos por los distintos estilos educativos parentales son muy parecidos a los descritos en la mayoría de las sociedades occidentales. Así, en el estudio realizado por Ramírez Castillo (2002), se encontró relación entre la conducta agresiva medida mediante el Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach y Edelbrock, 1983) y aspectos propios de la crianza como son el

afecto negativo, relacionado con los estilos autoritario y negligente y el control excesivo propio de los padres autoritarios.

A continuación se hace una revisión de las principales características del estilo de crianza parental relacionadas con la conducta agresiva en los hijos.

### **3.1. El apego.**

El apego tiene una vital influencia sobre el desarrollo del niño, sobre todo en los primeros años de vida. Este vínculo amoroso que se establece entre el niño y la persona que lo cuida es el vehículo de socialización más eficaz en estos años (Del Barrio y Roa, 2006).

Algunos estudios longitudinales han evidenciado la relación entre un apego inseguro y la conducta agresiva en los niños. En esta línea, un estudio llevado a cabo por Constantino (1996) encontró este tipo de apego caracterizado por la falta de afecto en una muestra de niños diagnosticados con conducta agresiva patológica, que a su vez presentaban altas puntuaciones en conducta exteriorizada según el CBCL (Achenbach y Edelbrock, 1983). El grupo control empleado en este estudio presentaba un nivel de conducta agresiva significativamente más bajo y un apego seguro.

En otro estudio de este tipo llevado a cabo por Egeland, Pianta y O'Brien (1993) también se consideró al apego inseguro en los tres primeros años de vida como buen predictor de la agresividad en la escuela a los nueve años, sobre todo en los casos en que la madre presentaba una alta hostilidad.

En un estudio más actual llevado a cabo por Roelofs, Meesters, ter Huurne, Bamelis y Muris (2006) con una muestra de chicos entre nueve y doce años, donde se trataba de describir la relación entre el tipo de apego, el estilo de crianza y los problemas tanto de tipo internalizante como externalizante, se encontró relación entre la agresividad como problema externalizante y el apego inseguro por un lado, y el rechazo por otro, tanto por parte del padre como de la madre.

Por lo tanto, se puede decir que el apego resulta un factor determinante de la conducta agresiva en los primeros años de vida y que está a su vez relacionado con determinadas características del estilo de crianza como el rechazo o la hostilidad.

### **3.2. El afecto y la comunicación.**

El afecto, cariño o calor emocional, como se ha mencionado en los capítulos anteriores, son distintas formas de nombrar una actitud hacia la crianza en los padres

caracterizada por cierta afabilidad, empatía, reciprocidad y comunicación que, en combinación con bajos niveles de exigencia, da lugar a un estilo permisivo y, en combinación con altos niveles de la misma, a un estilo democrático o autoritativo. (Baumrind, 1996).

Numerosos estudios han centrado su atención sobre el afecto parental como variable importante en la modulación de la agresividad en los niños, tanto de manera independiente como en combinación con otras variables. En este sentido, todos los autores señalan un bajo nivel de afecto por parte de la madre o por parte de ambos progenitores como predictor de la agresividad (p. e. Mestre, Samper, Náchter, Cortés y Tur, 2004; Romano et al., 2005; Samper, Aparici y Mestre, 2006) y de problemas de tipo externalizante en general donde se incluye la conducta agresiva (p. e. Aunola y Nurmi, 2005; Ramírez Castillo, 2002; Vandewater y Lansford, 2005).

El estudio llevado a cabo por Mestre et al. (2004) con una muestra de 651 niños entre 9 y 10 años reveló que, cuando son varias las variables que interactúan en el establecimiento de un modelo predictor de la agresividad, la inestabilidad emocional y la falta de afecto juegan un papel fundamental en el mismo.

En el estudio de Romano et al. (2005), el afecto y la comunicación forman parte de un constructo superior denominado “*family dysfunction*” o mal funcionamiento familiar compuesto además por otros aspectos como la resolución de problemas o el control sobre la conducta del niño. Por lo tanto, los estudios plantean que el afecto y la comunicación son factores predictores importantes respecto a la agresividad, aunque sus efectos son más potentes en interacción con otras variables como el control.

### **3.3. La implicación y la negligencia.**

Como se ha indicado en el capítulo II, donde se ha tratado la relación entre estas variables y la hiperactividad, la negligencia es entendida como inacción e inatención deliberada por parte de los padres, con consecuencias negativas para los hijos (Knutson et al., 2004).

Entre los efectos negativos que ejerce la falta de implicación o negligencia sobre el niño, algunos autores citan la agresividad, que se desarrolla como consecuencia de una falta de cariño, control y vigilancia sobre el niño y sus interacciones (p. e. Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Finkenauer et al., 2005; Kimonis et al., 2006; McCoy et al., 1999).

El estudio llevado a cabo por de Knutson et al. (2004) trataba de establecer un modelo teórico mediante el que se pudiera explicar la conducta agresiva como consecuencia de características familiares como la clase social, el uso del castigo y la negligencia en la crianza. Tras estudiar una muestra de 310 chicos de primer curso y 361 chicos de quinto curso, concluyeron que un estilo parental negligente y caracterizado por un déficit de atención y vigilancia sobre la conducta de los hijos favorecía la aparición de conductas antisociales como la agresiva, sobre todo cuando se combinaba con un bajo estatus socioeconómico y un alto nivel de disciplina punitiva.

En otro estudio llevado a cabo por Finkenauer et al. (2005), se midió la implicación de los padres a través de una variable denominada aceptación, que hacía referencia al grado en que los chicos percibían a sus padres como proveedores de apoyo y estimulación para conseguir sus metas. Se concluyó que puntuaciones bajas en esta variable y en otra denominada control estricto de la conducta, junto con puntuaciones altas en control psicológico, explicaban un buen porcentaje de la varianza respecto a la agresividad en los chicos.

Por lo tanto, se puede decir que en la mayoría de los estudios sobre estilos parentales o prácticas de crianza que han contemplado la implicación de los padres y su compromiso con los hijos, identifican a esta variable como un factor protector frente a la conducta agresiva.

### **3.4. La supervisión y la autonomía.**

La supervisión está estrechamente relacionada con la implicación y la negligencia por parte de los padres, tratadas anteriormente. La literatura existente sobre este aspecto de la crianza la sitúa, junto con unas pautas disciplinarias inconsistentes como un factor determinante de la conducta agresiva en los hijos (p. e. Knutson et al., 2004; Mazefsky y Farell, 2005; McCoy et al., 1999). Como ejemplo de esta relación, en el estudio llevado a cabo por Mazefsky y Farell (2005) con 1196 alumnos de Educación Secundaria pertenecientes a zonas rurales de Estados Unidos, se concluyó que un pobre estilo parental caracterizado por bajos niveles de supervisión y disciplina junto con un bajo nivel de apoyo parental favorecían la conducta agresiva en los chicos, sobre todo cuando estos presenciaban violencia en su entorno y provocación por parte de otros.

En cuanto a la autonomía, se trata de una variable un tanto controvertida, ya que algunos estudios llevados a cabo por Mestre y sus colaboradoras le dan un significado positivo en el sentido en que fomenta la responsabilidad y la madurez actuando como

factor protector ante la agresividad (Mestre et al., 2001; Mestre, Frías, Samper y Nácher, 2003) mientras que en otros estudios llevados a cabo posteriormente por las mismas autoras plantean que la autonomía puede resultar perniciosa cuando se encuadra dentro de un estilo parental negligente (Mestre et al., 2004; Samper et al., 2006).

En el primero de estos estudios llevado a cabo con 651 niños entre 9 y 10 años, se concluye que la autonomía combinada con amor estimula la sociabilidad y el pensamiento independiente y está inversamente relacionada con la agresividad en los chicos, mientras que la autonomía combinada con hostilidad produce en el chico percepción de negligencia y se relaciona con una mayor puntuación en conducta agresiva tanto física como verbal. A una conclusión parecida se llega en el estudio realizado en 2006 por estas mismas autoras, donde, a través del análisis discriminante, la autonomía de la madre aparece, junto con otras variables, como uno de los factores predictores de la conducta agresiva.

Por lo tanto, estudiar la autonomía de manera independiente puede llevar a cierta confusión y a obtener resultados contradictorios en función de la definición que empleemos de la misma.

### **3.5. La disciplina.**

La disciplina hace referencia a la consistencia de las normas establecidas por sus padres y la inducción hacia su cumplimiento por parte de los hijos. En algunos estudios aparece como disciplina y en otros como consistencia, aunque todos han encontrado en esta variable un factor protector importante ante la agresividad (p. e. Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin y Tremblay, 2006; Romano et al., 2005). Por el contrario, los estudios que han medido la inconsistencia en la disciplina han encontrado una relación directa entre esta variable y la agresividad (p. e. Mazefsky y Farrell, 2005; McCoy et al., 1999).

En un estudio llevado a cabo por Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán (2002) con 345 niños mejicanos de educación básica divididos en dos grupos (agresivos y no agresivos), donde se tuvieron en cuenta ambos tipos de disciplina, la relacionada con la consistencia y la inducción y la relacionada con la inconsistencia e irritabilidad, se midieron, mediante el Inventario de Prácticas Disciplinarias (Ayala, Fulgencio, Chaparro y Pedroza, 2000), distintos tipos de disciplina como son: congruente, irritable y explosiva, poca supervisión y apego, inflexible-rígida y dependiente del humor. Los resultados mostraron que, junto con otros factores como la desobediencia del hijo o la incompetencia y agresividad del padre, la disciplina irritable y explosiva suponía un

importante factor de riesgo relacionado con la agresividad del niño. Por el contrario, una disciplina no irritable, congruente, flexible e independiente del estado de ánimo estaban altamente relacionadas con la cohesión familiar, que era uno de los factores protectores más importantes frente a la agresividad, junto con otros como la organización familiar o el establecimiento de unas metas claras.

### **3.6. El control de la conducta.**

Tal y como se comentaba en el capítulo III, donde se trató la relación entre el control de la conducta y el Trastorno Disocial, la relación existente entre esta variable y la agresividad es muy similar. Numerosos estudios como el de Aunola y Nurmi (2005) o el de Mestre et al. (2004) han encontrado relación inversa entre este tipo de control conductual y la agresividad.

Por otro lado, el control de conducta concebido como una forma estricta de dirigir el comportamiento del niño, es concebido en distintos estudios como un aspecto negativo y relacionado con la agresividad (Ramírez Castillo, 2002). Así, en el mismo estudio mencionado anteriormente llevado a cabo por Mestre et al. (2004) se encontró que el control, cuando se combinaba con cierta hostilidad por parte de los padres, estaba relacionado con altas puntuaciones en agresividad.

En el estudio llevado a cabo por Ramírez Castillo (2002), con 200 chicos entre 5 y 18 años, donde se describían algunos factores de riesgo relacionados con determinados problemas de conducta, entre los que se encontraba la conducta agresiva, se encontró una relación directa entre ésta y el control estricto de la conducta por parte de los padres.

### **3.7. La hostilidad.**

La hostilidad hacia al hijo se manifiesta mediante conductas y actitudes como la irritabilidad, la evaluación negativa, el rechazo, el enfado, no alabar al chico, desaprobar su comportamiento, enfadarse, castigarle, etc. (Côté et al., 2006; Mestre et al., 2004).

La hostilidad, junto con otras variables como la inconsistencia, el exceso de castigo, etc., supone un importante factor de riesgo respecto a la conducta agresiva en el niño (Côté et al., 2006; Romano et al., 2005).

Los trabajos de Patterson son los que han descrito más ampliamente cómo la hostilidad y agresividad por parte de los propios padres genera mediante el modelado un patrón de conducta agresiva en los hijos (Patterson, 1982, 2002).

Uno de los instrumentos que mejor ha llevado a cabo una medición de la hostilidad paterna es el CRPBI de Schaefer (1965), con el que se han llevado a cabo estudios en nuestro país como los realizados por Mestre et al. (2004) o Samper et al. (2006), que han encontrado una alta relación entre la hostilidad paterna y la conducta agresiva en el hijo.

### **3.8. El castigo.**

Los estudios que han tratado el castigo como instrumento de control por parte de los padres sobre la conducta del hijo han mostrado principalmente dos variantes del mismo. El castigo físico (Kimonis et al., 2006; McCoy et al., 1999) y el castigo no físico (Ramírez Castillo, 2002).

El reciente estudio de Kimonis et al. (2006) realizado con 49 chicos predominantemente afroamericanos de entre 2 y 5 años de edad, obtuvo mediante el análisis de regresión múltiple un modelo capaz de predecir el 44% de la variabilidad respecto a la agresión proactiva y el 43% de la variabilidad respecto a la agresión reactiva. Este modelo estaba compuesto por las variables género, inhibición conductual, insensibilidad y creencia en el castigo corporal por parte de los padres.

Por otro lado, aunque el castigo no físico, en teoría no ofrezca un modelo de agresión directa, Ramírez Castillo (2002) encontró en su estudio relación entre éste y la conducta agresiva en una muestra de 200 chicos entre 5 y 18 años.

### **3.9. El control psicológico.**

El control psicológico comprende una serie de técnicas de castigo cuyos elementos hostiles podrían provocar agresividad en el niño, que se manifestaría frente a los compañeros (Casas et al., 2006). Las estrategias de control psicológico incluyen elementos análogos a la agresividad relacional o indirecta, como pueden ser el abandono afectivo o una conducta emocional impredecible (Nelson y Crick, 2002).

Un estudio longitudinal llevado a cabo por Albrecht, Galambos y Jansson (2007) donde se midió la agresión física y relacional en una muestra de 530 adolescentes en un intervalo de 2 años, aportó datos confirmatorios sobre esta relación, tanto para el control psicológico del padre como de la madre, con una predicción total de la varianza entre un 32 y un 46% en función de la variable estimada.

Otros autores han llevado a cabo estudios en los que ha descrito una relación entre el control psicológico y distintos constructos referentes a la agresividad como

pueden ser la conducta externalizante (Aunola y Nurmi, 2005), la agresión y la delincuencia (Finkenauer et al., 2005) o la conducta agresiva propiamente dicha (Ramírez Castillo, 2002).

Por lo tanto, se puede decir que un estilo relacional caracterizado por la manipulación y el chantaje emocional, que supone el tratar de controlar la conducta del niño mediante la retirada de afecto, fomenta el desarrollo de conductas agresivas en los hijos.

### **3.10. La distribución de los roles.**

La distribución de los roles en la familia ha sido otra de las variables estudiadas en relación con el desarrollo de un patrón de conducta agresiva en los niños. En este caso, el tratamiento que se le ha dado a esta variable es bastante diverso, ya que si bien unos estudios hacen referencia a la distribución e intercambio de roles entre padres e hijos (p. e. Kimonis et al., 2006), otros hacen referencia a las relaciones maritales y la distribución de tareas en la pareja (p. e. Brook, Zheng, Whiteman y Brook, 2001; Romano et al., 2005). En todos los casos se observa cierta relación entre una inadecuada distribución de las tareas familiares, los conflictos en la pareja y la conducta agresiva en los hijos.

### **3.11. El apoyo.**

Al igual que ocurre con la distribución de los roles, el apoyo también es una variable frecuentemente relacionada con la conducta agresiva, aunque desde distintas perspectivas. Así, mientras que algunos estudios hacen referencia al apoyo social percibido por los padres para ejercer las tareas propias de la crianza (p. e. Roa y Del Barrio, 2001), otros estudios hacen referencia al apoyo recibido por los hijos tanto por parte de sus padres como del entorno social en general (p. e. Mazefsky y Farell, 2005; Romano et al, 2005).

#### **4. OTRAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA AGRESIVIDAD.**

##### **4.1. El estatus socioeconómico.**

Si bien en los capítulos anteriores se hizo referencia a la relación entre el estatus socioeconómico y la hiperactividad o los problemas de conducta, en el presente apartado se describe la relación entre esta circunstancia y la agresividad. En este caso, también se han llevado a cabo estudios con la finalidad de determinar en qué medida un estatus socioeconómico bajo puede determinar una mayor problemática en relación con la excesiva agresividad en los niños.

Del mismo modo que numerosos estudios han tratado de describir la relación entre distintos factores y características del estilo parental y la agresividad, también existen algunos estudios en los que se ha tratado de describir la influencia del estatus socioeconómico sobre la agresividad, tanto de un modo directo como de manera indirecta a través de su influencia sobre el estilo parental.

Entre los trabajos que han tenido en cuenta el estatus socioeconómico como factor relacionado con la agresividad, se encuentra el estudio desarrollado por Vitaro et al. (2006) en Canadá, donde se midieron variables como la agresividad proactiva y reactiva del chico, el afecto negativo y la severidad de los padres y el nivel de ingresos de la familia. Esta última variable estaba relacionada con ambos tipos de conducta agresiva tanto en los chicos como en las chicas.

Otro trabajo llevado a cabo también en Canadá, donde se realizó una medición del estatus socioeconómico atendiendo a diversas variables como el tipo de población y su tamaño, la posición respecto al umbral de pobreza, los problemas del barrio o el nivel de eficacia colectiva del mismo, también concluyeron que existía cierta relación entre estas variables y la agresividad en los chicos, sobre todo en el caso de la pobreza y de los problemas del barrio (Romano et al., 2005).

Como se ha comentado anteriormente, el nivel educativo de los padres también ha sido considerado un buen indicador del estatus socioeconómico y también ha sido ilustrada su relación con la agresividad. En un estudio de cohortes llevado a cabo por Côté et al. (2006), donde se trataba de establecer un modelo sobre el desarrollo de la conducta agresiva desde la primera niñez hasta la adolescencia, se concluyó que los chicos que presentaban una trayectoria de agresión física eran predominantemente chicos de familias de bajo estatus socioeconómico con madres con un nivel de estudios inferior a la Educación Secundaria y unas estrategias parentales inefectivas.

Respecto a la influencia indirecta que el estatus socioeconómico puede ejercer sobre la agresividad, Knutson et al. (2004) planteaban que la desventaja social, representada mediante elementos como el desempleo, el estatus socioeconómico, los ingresos y el tamaño de la familia, estaba relacionada con aspectos como la disciplina punitiva y la negligencia en el cuidado de los hijos, que a su vez predecían la conducta antisocial y agresiva en los hijos.

En definitiva, se puede decir que tanto el tipo de ocupación de los padres y la remuneración que esta supone, junto con el nivel educativo y otras variables propias de la zona donde se habita, ejercen un efecto modulador de la agresividad en los hijos.

#### **4.2. La estructura familiar.**

Como se indicaba en el capítulo I, en su revisión sobre el estilo parental y su relación con la estructura familiar contenida en el *Hand Book of Parenting*, Furman y Lanthier (2002) señalaban que en las familias con muchos hijos, los padres eran más autocráticos y establecían medidas disciplinarias más rígidas, mientras que los padres con menos hijos eran menos restrictivos respecto a la independencia de los mismos.

Teniendo en cuenta además que el número de hijos es mayor en las familias de bajo estatus socioeconómico y que esta variable ha sido relacionada con la agresividad en los chicos como anteriormente se ha mostrado, cabría esperar que la agresividad será mayor en chicos con mayor número de hermanos. Un ejemplo de esta relación es la descrita por Knutson et al. (2004), donde recordamos que la desventaja social, que se relacionaba con la agresividad por medio de la disciplina punitiva y la negligencia como variables moduladoras, estaba compuesta, entre otros factores, por la variable tamaño de la familia.

En resumen, el presente capítulo ha abordado la relación entre distintos factores relativos al estilo de crianza parental y la agresividad, haciendo también referencia a otros aspectos como el estatus socioeconómico o la estructura familiar.

De la revisión llevada a cabo sobre los estudios más significativos y actuales que se han realizado sobre este tema, se puede deducir que existen ciertas variables definitorias del estilo parental capaces de predecir en mayor o menor grado la aparición de conductas agresivas en los hijos.

Algunas de estas variables pueden ser consideradas como factores protectores o indicadores de un bajo riesgo de mostrar conductas agresivas, como es el caso del apego

seguro, el afecto, la comunicación, la implicación, la supervisión, la disciplina inductiva, el control positivo, la distribución de rol o el apoyo.

Otras, sin embargo, tienden a actuar como factores predictores de un alto riesgo de manifestar conductas agresivas, entre las que se pueden citar el apego inseguro, la negligencia, el exceso de autonomía, el control excesivo, la hostilidad, el castigo, el control psicológico, el bajo estatus socioeconómico o el elevado número de hijos.

No obstante, resulta necesario incidir en la idea de que una misma variable puede tener efectos contradictorios en función de la intensidad con que se manifieste o de los matices que la definan, como es el caso del control o la autonomía.

Entre las principales dificultades que ofrece el estudio de la relación entre los estilos parentales y la agresividad, hay que destacar que se trata de un fenómeno bastante complejo, lo que hace que no todos los investigadores que han medido la agresividad lo han hecho del mismo modo. Así, mientras que unos lo han considerado como un aspecto más incluido en otros constructos superiores como el Trastorno Disocial, otros la han considerado de forma independiente e incluso han distinguido entre distintos tipos de agresividad como la proactiva y la reactiva o la física y la verbal.

Por otro lado, en unas ocasiones hemos hecho referencia a la relación directa entre determinados factores del estilo parental y la agresividad, mientras que en otras ocasiones se han incluido estos factores dentro de un modelo global, de modo que el efecto de una variable por sí sola puede ser distinto al que ejerce dentro de un modelo compuesto por variables más o menos relacionadas entre sí.

Otro aspecto metodológico a tener en cuenta y que, al igual que los anteriores, es extensible a los problemas de tipo externalizante tratados en los capítulos precedentes, es la multitud de fuentes que han utilizado los distintos estudios analizados. Así, mientras que unos ofrecen datos aportados por los padres, otros se centran en la información obtenida por medio de los profesores o mediante el autoinforme de los chicos. Además, unos estudios han trabajado con sujetos diagnosticados mientras que otros han trabajado con población general, que además abarca un amplio rango de edades.

Estos problemas metodológicos pueden estar detrás de las principales contradicciones observadas, algunas de las cuales podrán ser más o menos esclarecidas en el desarrollo del presente trabajo.

## **SEGUNDA PARTE**

### **CAPÍTULO V: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.**

Tras el análisis pormenorizado de la literatura más relevante en lo que a los estilos parentales se refiere y su relación con determinados problemas de tipo externalizante como la agresividad, la hiperactividad o los problemas de conducta en los hijos, se pueden establecer una serie de conclusiones sobre las que se apoya este trabajo de investigación:

- En primer lugar, se observa cierta relación entre determinados aspectos del entorno familiar como el estatus socioeconómico o la estructura familiar y determinadas características del estilo educativo y el estilo de crianza de los padres, descrita en trabajos como el de Del Barrio y Roa (2005) o Furman y Lanthier (2002).
- En segundo lugar, del análisis de la literatura se deduce que el estilo parental influye en numerosos ámbitos del desarrollo del niño, como pueden ser su competencia académica (Pelegriña et al., 2002; Spera, 2005), su personalidad (Castro et al., 1999) o los problemas tanto de tipo internalizante como externalizante (Aunola y Nurmi, 2005; Steinberg et al., 2006).
- En tercer lugar, dentro de los principales factores etiológicos de la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta, figuran los factores de orden social o contextual, que determinan en buena medida la aparición y el pronóstico de estos problemas (Wicks-Nelson e Israel, 2001).
- En cuarto y último lugar, dentro de estos factores sociales y contextuales se encuadran los estilos de crianza de los padres, que en la literatura analizada aparecen como factores claramente relacionados con los problemas mencionados (Roa y Del Barrio, 2002; Tur et al., 2004b).

La mayoría de los trabajos revisados se pueden agrupar en dos tendencias fundamentales en el estudio de la influencia de los estilos de crianza sobre la exteriorización de problemas en los hijos. Por un lado están los estudios descriptivos que tratan de relacionar determinadas variables del ámbito familiar con determinados problemas en los hijos, normalmente en población general o con alguna característica diferenciadora. Por otro lado, están los estudios que tratan de analizar la validez predictiva de un modelo capaz de discriminar entre dos o más grupos separados a priori

en función de alguna característica concreta, como puede ser algún diagnóstico o alguna variable sociodemográfica.

En el presente trabajo pretendemos aunar las dos tendencias, ya que intentamos llevar a cabo una descripción de los estilos de crianza y otros aspectos sociodemográficos de un buen número de familias de origen rural y su relación con la agresividad, hiperactividad o problemas de conducta que manifiestan sus hijos por un lado, mientras que por otro lado se pretende establecer un modelo predictor específico para cada uno de estos problemas, capaz de predecir la posibilidad de pertenecer a un grupo de riesgo o de baja puntuación en agresividad, hiperactividad o problemas de conducta.

Para la elaboración de cada uno de estos modelos de predicción se parte de una muestra diferente, seleccionada entre el total de los sujetos estudiados y en función de su puntuación en cada una de las variables mencionadas. Por lo tanto, se pretende comprobar el carácter predictor del estilo de crianza y las variables sociodemográficas para tres muestras diferentes y tres variables dependientes diferentes.

Hasta ahora, la mayoría de los trabajos que han empleado el análisis de regresión se han limitado a describir una serie de variables que, en un sentido u otro, contribuyen a aumentar o disminuir el riesgo relativo de presentar una determinada característica como los problemas externalizantes mencionados. Mediante el análisis de regresión logística se pretende comparar dos grupos diametralmente opuestos respecto a una variable dependiente dicotómica, de manera que determinadas puntuaciones en los factores del estilo de crianza o en las variables sociodemográficas nos permitan predecir la posición de un sujeto concreto en un grupo u otro.

No obstante, a pesar del carácter innovador de este estudio, sigue tratándose de un trabajo basado en los métodos correlacionales, que presentan algunas ventajas sobre los experimentales para el estudio de los estilos de crianza y su relación con el desarrollo de los hijos. Una de estas ventajas es que se puede trabajar con muestras más grandes y diversas, de las que se pueden extraer submuestras con el objetivo de aplicar diseños y análisis distintos en un mismo estudio. Otra de las ventajas es que se puede obtener una gran cantidad de información en un periodo relativamente corto de tiempo. Por otro lado, también existen algunos inconvenientes como la imposibilidad de manejar las variables independientes.

En realidad, la principal fuente de riqueza de un estudio correlacional de este tipo es que de sus conclusiones pueden emanar una serie de pautas y estrategias de

intervención que, mediante un diseño experimental, permitan modificar las pautas de crianza de los padres con el objetivo de conseguir un cambio también en el desarrollo de los hijos y más concretamente en la modificación de conductas problemáticas referentes a la agresividad, la hiperactividad o los comportamientos disociales.

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación parte de los siguientes **objetivos**:

1º. Llevar a cabo una descripción de las principales características demográficas de los padres y madres, así como determinados aspectos de su vida familiar y sus estilos de crianza, estableciendo las principales diferencias existentes entre los mismos.

2º. Describir la relación entre determinadas características demográficas de los padres y madres y otros aspectos de su vida familiar, y los factores que componen el estilo de crianza tanto de los padres como de las madres desde la perspectiva del PCRI.

3º. Valorar el efecto de determinadas características de padres y madres y del entorno familiar así como el estilo de crianza de ambos progenitores sobre la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta descritos en sus hijos.

4º. Determinar si existen diferencias en las variables demográficas y el estilo de crianza recibido por dos grupos de chicos que han obtenido puntuaciones bajas y de riesgo respectivamente en el instrumento con que hemos medido la variable agresividad y determinar cuales son las variables demográficas y de crianza parental relacionadas con la presencia o ausencia de la conducta agresiva.

5º. Determinar igualmente si existen diferencias en las variables demográficas y el estilo de crianza recibido por dos grupos de chicos que han obtenido puntuaciones bajas y de riesgo respectivamente en el instrumento con que hemos medido la variable hiperactividad y determinar cuales son las variables de crianza parental relacionadas con la presencia o ausencia de las conductas referentes a la hiperactividad e impulsividad.

6º. Finalmente, analizar también si existen diferencias en las variables demográficas y el estilo de crianza recibido por dos grupos de chicos que han obtenido puntuaciones bajas

y de riesgo respectivamente en el instrumento con que hemos medido los problemas de conducta, en este caso, y determinar cuales son las variables de crianza parental relacionadas con la presencia o ausencia de las conductas problemáticas.

En base a estos objetivos, la presente investigación se propone dar respuesta a las siguientes **hipótesis**:

1ª. *Existen diferencias entre hombres y mujeres respecto a determinadas variables demográficas como el nivel de estudios o la profesión y los estilos de crianza puestos en práctica con los hijos.* Esta hipótesis se fundamenta en los resultados obtenidos por ciertos estudios, donde se describen diferencias en las pautas educativas empleadas por hombres y mujeres (p. e. Del Barrio y Carrasco, 2005; Russel et al., 2003).

2ª. *El estilo de crianza planteado por padres y madres presenta ciertas diferencias en función de algunas variables demográficas referentes al estatus socioeconómico y la estructura y dinámica familiar.* Esta hipótesis trata de comprobar las aportaciones realizadas por autores como Furman y Lanthier (2002) o Von Der Lippe (1999) que señalaban diferencias en este sentido.

3ª. *Existe relación entre las variables demográficas referentes al estatus socioeconómico y a la estructura y dinámica familiar y los estilos de crianza de padres y madres y la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta percibidos en sus hijos.* Esta hipótesis se fundamenta en afirmaciones como la de Aunola y Nurmi (2005) que señalaba cierta relación entre el estilo de crianza parental y los problemas de tipo externalizante por parte de los hijos y el papel mediador que otros autores otorgaban a variables como el estatus socioeconómico o la estructura familiar (p. e. Vandewater y Lansford, 2005).

4ª. *Existen diferencias entre el estilo de crianza y los factores contextuales percibidos por un grupo de chicos con puntuaciones de riesgo en agresividad y los percibidos por otro grupo de chicos con puntuaciones bajas en esta variable.* Estudios como los de Romano et al. (2005) o Knutson et al. (2004) que indicaban diferencias significativas en el estilo parental percibido por chicos agresivos y no agresivos avalan esta hipótesis.

5ª. *Existen diferencias entre el estilo de crianza y los factores contextuales percibidos por un grupo de chicos con puntuaciones de riesgo en hiperactividad y los percibidos por otro grupo de chicos con puntuaciones bajas en esta variable.* Esta hipótesis se apoya en los resultados obtenidos por trabajos como los de Daley et al. (2003) o Keown y Wooward (2002) detallados en el capítulo II.

6ª. *Existen diferencias entre el estilo de crianza y los factores contextuales percibidos por un grupo de chicos con puntuaciones de riesgo en problemas de conducta y los percibidos por otro grupo de chicos con puntuaciones bajas en esta variable.* Resultados como los obtenidos por Perepletchikova y Kazdin (2004) o Adalbjarnardotir y Hafsteinsson, (2001) referidos en el capítulo III sirven como ejemplo de los datos fundamentan esta hipótesis.

## **CAPÍTULO VI: PRIMER ESTUDIO**

### **1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.**

Entre las conclusiones extraídas del análisis de los principales trabajos publicados sobre la temática de este estudio, se ha llegado a la conclusión de que existen ciertos aspectos del contexto y estructura familiar que pueden estar relacionados con las características del estilo de crianza de los padres y madres. Además, también se ha llegado a la conclusión de que estos factores contextuales y estructurales de la familia junto con las características del estilo de crianza de los padres y las madres están relacionadas con numerosos problemas en distintos ámbitos del desarrollo del niño, siendo especial el énfasis puesto en este estudio sobre los problemas de tipo externalizante como la agresividad, la hiperactividad o los problemas de conducta.

En relación con estas conclusiones generales, este trabajo de investigación se proponía dar respuesta a una serie de hipótesis, para lo que se han llevado a cabo cuatro estudios con muestras y análisis diferentes, ocupándonos en este caso el primero de los mismos.

Mediante este primer estudio, se pretende dar respuesta a hipótesis anteriormente planteadas como la existencia de diferencias entre hombres y mujeres respecto a determinadas variables demográficas y los estilos de crianza puestos en práctica, la existencia también de diferencias en el estilo de crianza parental en función de algunas variables demográficas, y por último la existencia de relación entre las variables demográficas y los estilos de crianza de padres y madres y la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta percibidos en sus hijos.

Por lo tanto, para dar respuesta a estas hipótesis, que se corresponden con las tres primeras hipótesis planteadas en el capítulo de “justificación del estudio, objetivos e hipótesis”, este primer estudio se propone dar respuesta a los tres primeros objetivos expresados también en este apartado y que se recuerdan a continuación:

1º. Llevar a cabo una descripción de las principales características demográficas de los padres y madres, así como determinados aspectos de su vida familiar y sus estilos de crianza, estableciendo las principales diferencias existentes entre los mismos.

2°. Describir la relación entre determinadas características demográficas de los padres y madres y otros aspectos de su vida familiar, y los factores que componen el estilo de crianza tanto de los padres como de las madres desde la perspectiva del PCRI.

3°. Valorar el efecto de determinadas características de padres y madres y del entorno familiar así como el estilo de crianza de ambos progenitores sobre la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta descritos en sus hijos.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes:**

La muestra la componían 432 niños pertenecientes a centros rurales de las provincias de Córdoba y Jaén, así como sus respectivos padres y madres, que han supuesto la principal fuente de información para el estudio.

De estos 432 sujetos, 236 (54,6%) eran niños, 193 (44,7%) eran niñas y 3 (0,7%) no contestaron a la variable sexo.

La media de edad de la muestra era de 8,31 ( $S=3,198$ ), situándose el rango entre los 3 y los 14 años.

Respecto al curso en que se encontraban escolarizados los sujetos de la muestra, el rango en este caso abarcaba desde el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil hasta el segundo curso del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pasando por todos los niveles de Educación Primaria, con la siguiente distribución: 1° Infantil = 44, 2° Infantil = 35, 3° Infantil = 35, 1° Primaria = 32, 2° Primaria = 45, 3° Primaria = 42, 4° Primaria = 41, 5° Primaria = 47, 6° Primaria = 47, 1° ESO = 32 y 2° ESO = 32.

En cuanto al ciclo educativo, que es la unidad mínima de medida usada por la administración educativa para clasificar los niveles de competencia curricular, el rango oscilaba entre el segundo ciclo de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, con la siguiente distribución: Educación Infantil = 114, 1° ciclo de Educación Primaria = 77, 2° ciclo de Educación Primaria = 83, 3° ciclo de Educación Primaria = 94 y 1° ciclo de ESO = 64.

De estos 432 niños que han participado en el estudio, hemos obtenido información de 332 padres, lo que supone un porcentaje de participación en torno al

77%, aunque con pequeñas oscilaciones en función de la variable que tomemos en consideración. La edad media de la muestra de padres es de 40,17 ( $S=5,634$ ), siendo el rango entre 27 y 70 años.

Del mismo modo, se ha obtenido información de un elevado número de madres. En este caso han sido 373, lo que supone un porcentaje de participación en torno al 86,3%, aunque también con pequeñas oscilaciones en función de la variable que tomemos en consideración. La edad media de la muestra de madres es de 38,22 ( $S=5,158$ ), situándose el rango entre 25 y 56 años.

## **2.2. Instrumentos:**

Para la recogida de la información se utilizaron algunos instrumentos estandarizados y otros de elaboración propia para recavar información sobre las características de cada familia. Básicamente, se pueden dividir los instrumentos de recogida de información en tres bloques: un primer bloque referente a datos generales tanto de los padres como de las madres, un segundo bloque compuesto por un cuestionario de crianza parental tanto para el padre como para la madre y un tercer bloque compuesto por el cuestionario BASC versión padres. A continuación se describe con más detalle cada uno de estos bloques.

**BLOQUE 1:** el cuestionario de datos sociodemográficos generales de padres y madres y del entorno familiar que fue elaborado para este estudio y que se compone de los siguientes apartados:

*Edad* del hijo.

*Sexo* del hijo.

*Curso y ciclo* del hijo que, como se ha mencionado anteriormente, abarcaba desde el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil hasta el Segundo curso del primer ciclo de ESO. Por lo tanto, los ciclos tenidos en cuenta han sido: segundo ciclo de Educación Infantil, primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de ESO.

*Edad*, tanto del padre como de la madre.

*Nivel educativo de ambos progenitores* que, mediante una adaptación del *Hollingshead Index* a la realidad española, establecía una clasificación en cuatro niveles como son: sin estudios, con estudios primarios, con estudios de bachillerato o formación profesional (F.P.) y con estudios universitarios.

*Nivel profesional de ambos progenitores*, basado también en el *Hollingshead Index*, que establecía una clasificación de la actividad en cuatro categorías: sin empleo remunerado, trabajador no cualificado, trabajador cualificado y empresario o con titulación superior.

*Horas de trabajo fuera de casa*: hacía referencia al número de horas que pasa el padre o la madre fuera de casa por motivos laborales. Los niveles establecidos eran: ninguna, menos de 6, entre 6 y 8, entre 8 y 10 y más de 10.

*Horas con el hijo*: en este caso, los padres y las madres debían informar sobre el número de horas diarias, sin contar la noche, que pasan con su hijo. Las opciones de respuesta en este caso eran: menos de 2, de 2 a 4, de 4 a 6 y más de 6.

*Participación en actividades extraescolares*: aquí, los padres y madres debían informar sobre la frecuencia con que participaban en las actividades extraescolares que se organizaban en el colegio de sus hijos, para las que se requería su participación. Las opciones de respuesta eran: nunca, alguna vez, frecuentemente y siempre.

*Número de hijos*: se preguntaba sobre el número de hijos que convivían en la unidad familiar.

*Orden que ocupa el hijo*: se pedía que especificaran el orden que ocupaba el niño participante en el estudio entre sus hermanos.

*Número de horas semanales que el niño pasa al cuidado de otro familiar*. Las opciones de respuesta en este caso eran: menos de 5 horas, entre 5 y 10, entre 10 y 15 y más de 15 horas semanales.

*Grado de implicación de los padres*: se pedía al maestro de cada niño que puntuara entre 1 y 4 el grado de implicación de los padres en la educación de su hijo.

BLOQUE 2: lo compone el Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) de Roa y Del Barrio (2001) adaptado del *Parent-Child Relationship Inventory* (Gerard, 1994), que mide las actitudes paternas y maternas hacia la crianza de sus hijos.

Está compuesto por 78 ítems con cuatro opciones de respuesta: en total desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. Estos 78 ítems se agrupan en siete escalas que son:

*Apoyo*: nivel de apoyo social y emocional que una madre o padre está recibiendo. Incluye ítems como “cuando toca criar al hijo/a me siento solo/a”.

*Satisfacción con la crianza*: satisfacción que obtiene una madre o padre por el hecho de serlo. Por ejemplo “a menudo me pregunto qué ventajas tiene criar hijos”.

*Compromiso*: grado de interacción y conocimiento que los padres tienen de su hijo. Expresado mediante ítems como “quiero a mi hijo/a tal como es”.

*Comunicación*: percepción que los padres tienen de la efectividad de la comunicación con su hijo. Incluye ítems como “cuando mi hijo/a está molesto por algo, generalmente me lo dice”.

*Disciplina*: nivel de exigencia de cumplimiento de las normas impuesto por los padres. Por ejemplo “cedo en algunas cosas con mi hijo/a para evitar una rabieta”.

*Autonomía*: habilidad de los padres para proporcionar independencia al hijo. Expresada mediante ítems como “me preocupa mucho que mi hijo/a se haga daño”.

*Distribución de rol*: actitudes de los padres acerca del papel que desempeña el género en la crianza. Con ítems como “las mujeres deberían estar en casa cuidando de los niños”.

Por último, también se incluye una pequeña escala para detectar la tendencia de respuesta hacia la deseabilidad social.

En general, una alta puntuación en cualquiera de las escalas indica una buena actitud hacia la crianza, mientras que puntuaciones bajas son signo de un estilo de crianza poco efectivo.

La consistencia interna del instrumento para todas las escalas que lo componen, obtenida mediante el coeficiente alpha de Cronbach, oscila entre 0,48 de la escala de Autonomía y 0,68 de la escala de Compromiso. Además, como afirman Roa y Del Barrio (2001), presenta una buena validez de constructo, dadas las correlaciones entre las distintas escalas del cuestionario, sobre todo en las escalas más importantes de la crianza como son Compromiso-Satisfacción con la crianza (0,58), Compromiso-Comunicación (0,64), Disciplina-Apoyo (0,52), Disciplina-Autonomía (0,44) y Satisfacción con la crianza-Disciplina (0,43).

**BLOQUE 3: El Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC) (Reynolds y Kamphaus, 2004), que es una adaptación al español del original en lengua inglesa *Behavior Assessment System for Children*.**

Su finalidad es evaluar una amplia gama de dimensiones patológicas y adaptativas que resultan útiles para conocer al individuo, utilizando distintas fuentes de información (padres, tutores y niños) y distintos métodos (cuestionarios, historia del desarrollo y observación). En este caso se ha usado el cuestionario para padres.

Los cuestionarios, que se dividen en tres niveles según la edad (3-6, 6-12, 12-18), presentan unos índices de consistencia interna de entre 0,70 y 0,90 para los tutores,

entre 0,70 y 0,90 para los padres y entre 0,70 y 0,80 para los niños, según las escalas. Respecto a la correlación test-retest, los valores son 0,89, 0,91 y 0,82 para los tres niveles del cuestionario para tutores; 0,85, 0,88 y 0,70 para los tres niveles del cuestionario de padres y 0,76 en todos los niveles del autoinforme del niño o adolescente.

De las distintas escalas que contempla el instrumento, se han usado para este estudio las contempladas dentro de la dimensión “Exteriorizar Problemas, que son:

*Agresividad*, definida por el instrumento como “tendencia a actuar de forma hostil (sea verbal o físicamente) que amenaza a otros”. Esta escala presenta unos índices de consistencia interna entre 0,79 y 0,75 en función del rango de edad.

*Hiperactividad*, definida en el propio instrumento como “tendencia a ser excesivamente activo, a ejecutar precipitadamente los trabajos y actividades y a actuar sin pensar”. En este caso se presentan unos índices de consistencia interna entre 0,83 y 0,72, dependiendo de las edades de los sujetos.

*Problemas de Conducta*, que se define como “tendencia a mostrar un comportamiento antisocial y que rompe con las reglas, incluyendo destruir propiedades”. Los índices de consistencia interna para esta escala oscilan entre 0,70 y 0,72. Esta escala no se incluye en los niveles de educación infantil porque los comportamientos que recoge no suelen ocurrir a esas edades.

Las puntuaciones obtenidas en cualquiera de las escalas son transformadas en puntuaciones T que contrarrestan los efectos de la edad sobre las distintas variables, permitiendo establecer comparaciones entre sujetos de diferentes edades. Estas puntuaciones T pueden oscilar entre 0 y 100, estableciéndose distintos niveles, de modo que puntuaciones por debajo de 30 se consideran muy bajas, por debajo de 40 bajas, entre 40 y 60 nivel medio, por encima de 60 en riesgo y por encima de 70 clínicamente significativo.

### **2.3. Procedimiento:**

Para la selección de un amplio número de participantes de origen rural y estatus socioeconómico medio, se recurrió a tres centros de Educación Infantil y Primaria que aún conservaban el primer ciclo de ESO, situados en dos localidades de la provincia de Córdoba y una de la provincia de Jaén. Así, tras suministrar un total de 500 cuestionarios, se obtuvo información de 432 participantes. Previamente a la recogida de la información nos pusimos en contacto con la dirección de los centros cuyos Consejos

Escolares manifestaron su consentimiento para hacer llegar el instrumento a las familias, que lo cumplimentaron de manera voluntaria.

Este instrumento era proporcionado en tres partes: dos partes iguales donde los padres y madres por separado contestaban tanto a aspectos del bloque 1 mencionado en la descripción del instrumento, como al PCRI también mencionado en este apartado, y una tercera parte donde los padres, en conjunto o alguno de los dos, contestaban a otras preguntas del bloque 1 y al BASC en su forma P (padres) y en sus distintas versiones según la edad de los chicos (ver anexo).

Una vez recogida la información de 332 padres y 373 madres correspondientes a 432 chicos entre 3 y 14 años, se pasó a la tabulación de datos y realización de análisis estadísticos mediante el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Así, este estudio se plantea desde un diseño descriptivo transversal donde, por un lado se describen los resultados obtenidos por la muestra en cada una de las variables contempladas, y por otro lado se analiza la relación entre distintos factores del entorno familiar y el estilo de crianza parental así como la relación entre los factores anteriores y los problemas externalizantes como la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta.

Para ello, se han utilizado diversos tipos de pruebas estadísticas como el análisis de varianza, que tiene como finalidad compara las puntuaciones medias obtenidas en una variable dependiente continua por los grupos formados en función de una variable independiente categórica o factor. También se ha empleado en otros casos la prueba no paramétrica de chi-cuadrado, cuya finalidad es comparar las posibles diferencias entre las frecuencias observadas en la distribución de una variable y las esperadas. También se ha utilizado la correlación de Pearson como estadístico indicativo de la relación directa o inversa entre dos variables continuas, representada con un coeficiente con valor absoluto entre 0 y 1 y signo positivo o negativo.

Por último, se ha aplicado un análisis de regresión múltiple para cada una de las variables dependientes (agresividad, hiperactividad y problemas de conducta), con el objeto de analizar el porcentaje de variabilidad explicado por los factores del estilo de crianza parental. Este porcentaje deriva directamente de la  $R^2$  obtenida en cada caso, que es utilizado en la mayoría de los estudios como un indicador del riesgo relativo.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Descripción de las principales características demográficas y familiares.

En primer lugar, se ha llevado a cabo una descripción de los resultados obtenidos en cada una de las variables tenidas en cuenta, comparando las puntuaciones obtenidas por padres y madres en cada caso. Posteriormente, se han llevado a cabo una serie de análisis de varianza y correlaciones de Pearson para describir la relación entre determinadas variables y el estilo de crianza tanto de los padres como de las madres, y el efecto de todas estas variables sobre la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta descritos en los chicos que componen la muestra.

En cuanto a la **muestra de chicos**, como se ha comentado en el apartado de participantes, estaba compuesta por 432 sujetos distribuidos según la variable sexo en 236 chicos equivalentes al 54,6% de la muestra y 193 chicas que suponían el 44,7%. También había tres sujetos de los que no teníamos información sobre su sexo, lo que suponía el 0,7% del total. La edad de estos chicos se situaba entre los 3 y los 14 años, siendo la media 8,31 ( $S=3,198$ ), por lo que la muestra contemplaba chicos escolarizados en todos los cursos escolares comprendidos entre 1º de Educación Infantil y 2º de ESO, pasando por todos los cursos de Educación Primaria, como muestra la figura 6.1. Del mismo modo, al agruparlos por ciclo educativo, la muestra abarcaba desde el 2º ciclo de Educación Infantil hasta el primer ciclo de ESO, pasando por los tres ciclos de la Educación Primaria, como muestra la figura 6.2.

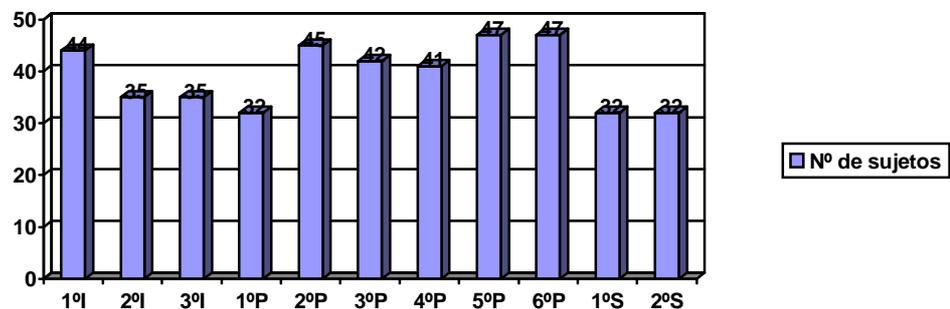


Figura 6.1. Frecuencia de la muestra según nivel educativo.

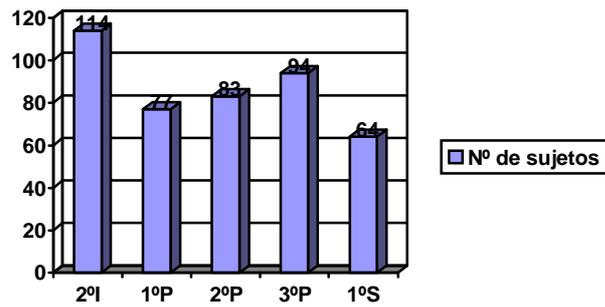


Figura 6.2. Frecuencia de la muestra según ciclo educativo.

En lo referente a los **padres**, la edad media de la muestra era de 40,17 ( $S=5,634$ ), siendo el rango entre 27 y 70 años. La distribución de la muestra de padres respecto a la edad queda representada en la figura 6.3.

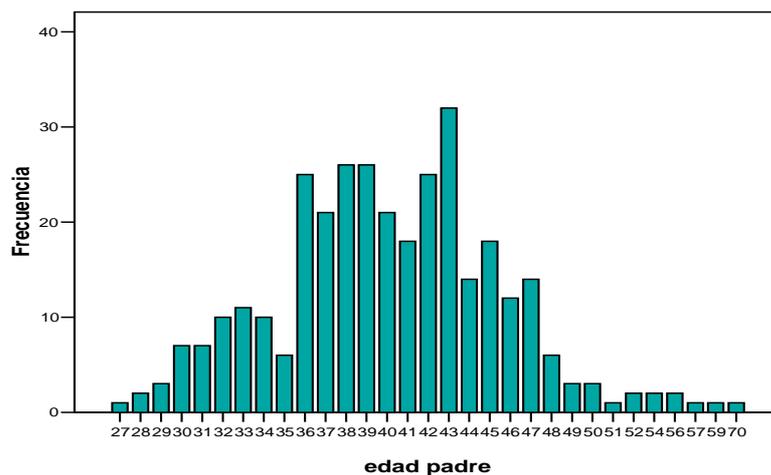


Figura 6.3. Frecuencia de edad de la muestra de padres.

La distribución de la muestra respecto a esta variable cumplía la condición de normalidad, pues mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov se obtuvo  $Z= 1,197$  ( $p=0,114$ ).

En cuanto a las **madres**, la edad media de la muestra era de 38,22 ( $S=5,158$ ), siendo el rango entre 25 y 56 años, que resulta ser algo menor que el de los padres. Esta distribución queda igualmente representada en la figura 6.4.

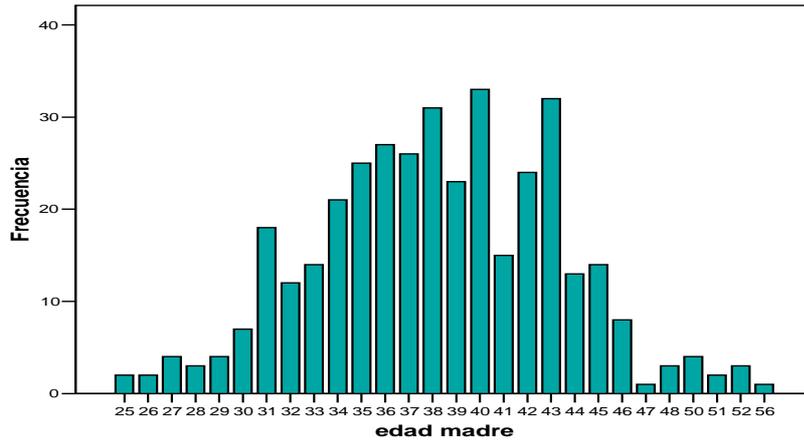


Figura 6.4. Frecuencia de edad de la muestra de madres.

Igualmente, respecto a la edad de la madre, la distribución de la muestra cumplía la condición de normalidad, pues mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov se obtuvo en este caso  $Z= 0,978$  ( $p=0,294$ ).

Para clasificar la muestra tanto de madres como de padres según el **nivel educativo**, se han establecido cuatro grupos denominados: sin estudios, con estudios primarios, con bachillerato o formación profesional y con estudios universitarios. La distribución de la muestra de padres y madres según esta variable era bastante homogénea, como puede observarse en la figura 6.5 y en los resultados de la prueba chi-cuadrado expresados en la tabla 6.1.

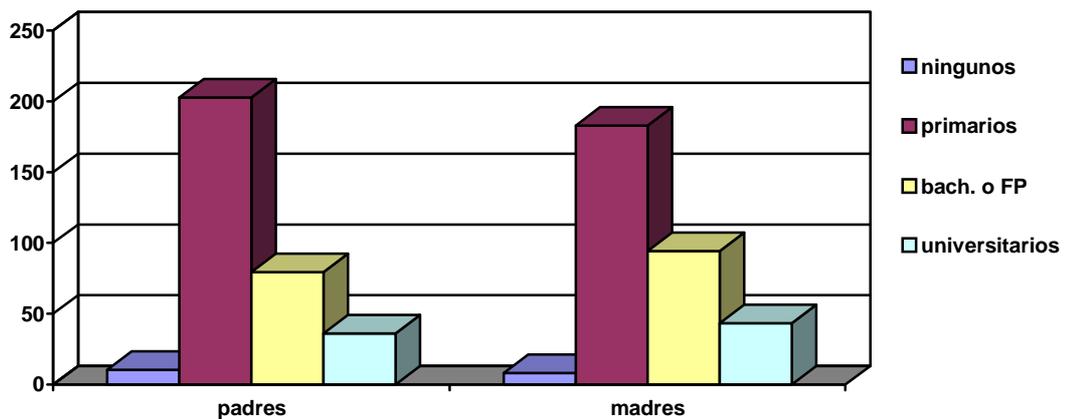


Figura 6.5. Distribución de padres y madres según nivel de estudios.

Nivel educativo	Padres (n=328)	Madres (n=328)	X <sup>2</sup>	g.l.	p
Ningunos	10	8	0,222	1	0,637
Primarios	203	183	1,036	1	0,309
Bach. o FP	79	94	1,301	1	0,254
Universitarios	36	43	0,620	1	0,431

Tabla 6.1. Distribución y chi-cuadrado de padres y madres respecto al nivel educativo.

También el **nivel profesional** se ha clasificado en cuatro grupos denominados sin empleo remunerado, empleado no cualificado, empleado cualificado y personal de administración y, por último, empresarios y profesionales con titulación superior.

A pesar de que no se encontraron diferencias significativas respecto al nivel de estudios, no se puede decir lo mismo del nivel profesional, ya que, como puede observarse, existía un gran porcentaje de mujeres sin empleo, lo que suponía una mayor presencia de los hombres en todos los demás sectores, siendo significativa la diferencia en todos los casos, como puede observarse en la figura 6.6 y en la tabla 6.2.

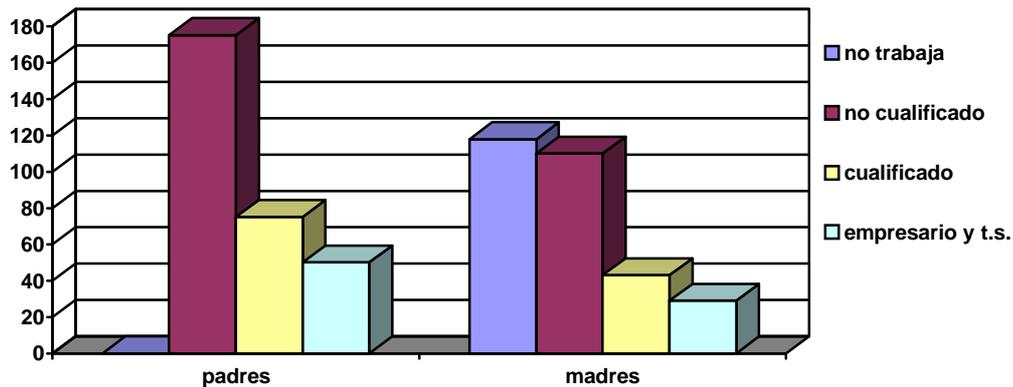


Figura 6.6. Distribución de padres y madres según nivel profesional.

Nivel profesional	Padres (n=300)	Madres (n=300)	X <sup>2</sup>	g.l.	p
No trabaja	0	118	--	--	--
No cualificado	175	110	14,825	1	0,000
Cualificado	75	43	8,678	1	0,003
Empresario y a.c.	50	29	5,582	1	0,018

Tabla 6.2. Distribución y chi-cuadrado de padres y madres respecto al nivel profesional.

Por otro lado, en cuanto a las **horas que dedicaban al trabajo** tanto los padres como las madres, la muestra se había dividido en distintas categorías denominadas: ninguna, menos de 6, entre 6 y 8, entre 8 y 10 y más de 10. La figura 6.7 muestra la distribución de la muestra de padres y madres respecto a esta variable.

Como se puede observar, en congruencia con lo obtenido en la variable nivel profesional, existe un alto porcentaje de mujeres que no dedican ninguna hora al trabajo fuera de casa. Además, las mujeres que trabajan fuera suelen dedicar menos horas a ese trabajo, siendo los hombres los que dedican mayor número de horas al trabajo fuera de casa. Estas diferencias quedan apoyadas estadísticamente por los resultados de las pruebas chi-cuadrado expresados en la tabla 6.3.

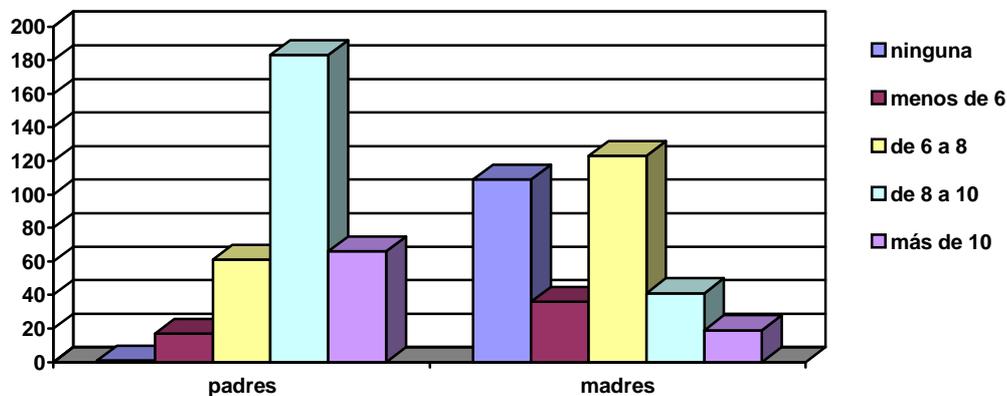


Figura 6.7. Distribución de padres y madres según horas dedicadas al trabajo.

Horas de trabajo	Padres (n=328)	Madres (n=328)	X <sup>2</sup>	g.l.	p
Ninguna	1	109	106,036	1	0,000
Menos de 6	17	36	6,811	1	0,009
De 6 a 8	61	123	20,891	1	0,000
De 8 a 10	183	41	90,018	1	0,000
Más de 10	66	19	25,988	1	0,000

Tabla 6.3. Distribución y chi-cuadrado de padres y madres respecto a las horas dedicadas al trabajo.

Otra variable que ha sido tenida en cuenta es la **cantidad de horas que el padre o la madre pasan con los hijos**. En este sentido, se habían establecido una serie de categorías dentro de esta variable como eran: menos de 2 horas, de 2 a 4 horas, de 4 a 6

horas y más de 6 horas diarias. La figura 6.8 muestra la distribución de la muestra de padres y madres respecto a esta variable.

A simple vista se observa una mayoría de hombres que informaba pasar menos de 2 o entre 2 y 4 horas diarias con sus hijos y una mayoría de mujeres que decían pasar más de 6 horas diarias en compañía de sus hijos, lo que muestra un desigual reparto en el número de horas que ambos progenitores pasan en compañía de sus hijos. Esta diferencia quedó estadísticamente confirmada por los resultados de las pruebas chi-cuadrado, como puede observarse en la tabla 6.4.

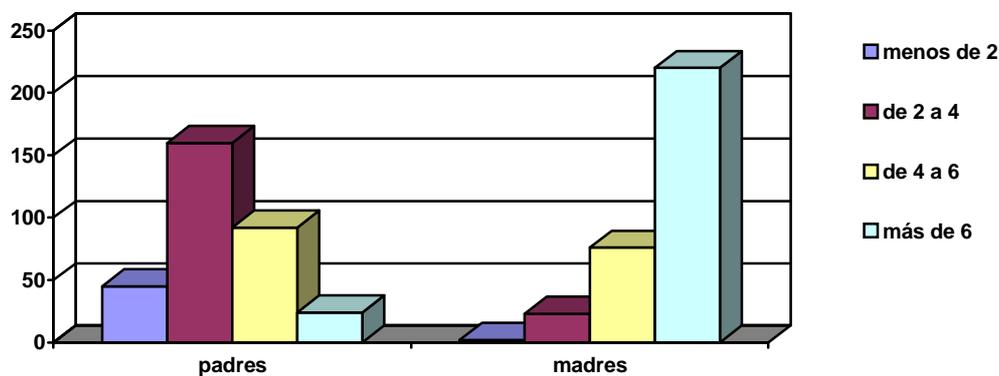


Figura 6.8. Distribución de padres y madres según horas diarias con el hijo.

Horas con el hijo	Padres (n=321)	Madres (n=321)	X <sup>2</sup>	g.l.	p
Menos de 2	45	2	39,340	1	0,000
De 2 a 4	160	23	102,563	1	0,000
De 4 a 6	92	76	1,524	1	0,217
Más de 6	24	220	157,443	1	0,000

Tabla 6.4. Distribución y chi-cuadrado de padres y madres respecto a las horas diarias con el hijo.

En lo referente a la **participación de padres y madres en las actividades extraescolares de sus hijos**, que se contemplaba como una forma de implicación con la labor de la escuela en la educación de sus hijos, se pidió que dijeran la frecuencia con que participaban en dichas actividades. Las opciones de respuesta eran nunca, alguna vez, frecuentemente y siempre, resultando una distribución bastante diferente entre padres y madres, como puede observarse en la figura 6.9.

La prueba de chi-cuadrado confirmó esta diferencia, pues, salvo para la categoría “alguna vez”, donde las puntuaciones fueron parecidas, las demás categorías apuntan una mayor tendencia de las madres a la participación en este tipo de actividades. Esta apreciación queda apoyada estadísticamente por los datos representados en la tabla 6.5.

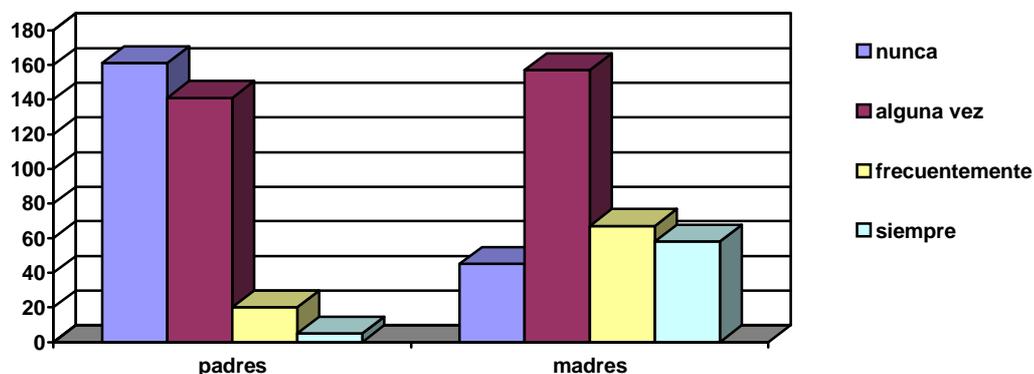


Figura 6.9. Distribución de padres y madres según participación en actividades extraescolares.

Horas con el hijo	Padres (n=327)	Madres (n=327)	X <sup>2</sup>	g.l.	p
Nunca	161	45	65,320	1	0,000
Alguna vez	141	157	0,859	1	0,354
Frecuentemente	20	67	25,391	1	0,000
Siempre	5	58	44,587	1	0,000

Tabla 6.5. Distribución y chi-cuadrado de padres y madres respecto a la participación en actividades extraescolares.

En cuanto a las variables en que se ha obtenido una única puntuación referente a circunstancias concretas de cada unidad familiar, se describen a continuación los resultados obtenidos en número de hijos, orden que ocupa el hijo, horas que el niño pasa con otro familiar y grado de implicación de los padres.

En la variable **número de hijos**, los padres debían responder con un número en función de los hijos que tuviesen. En este sentido, como se puede observar en la figura 6.10, la mayoría de las familias (62,9%) estaban compuestas por dos hijos, seguidas de aquellas compuestas por 3 hijos (21,1%) y las compuestas por un hijo único (13,3%). Sólo el 2,7% de las familias tenían 4 o más hijos.

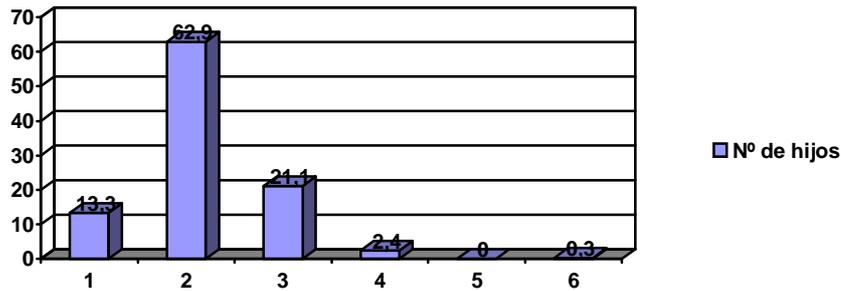


Figura 6.10. Porcentaje de familias según el número de hijos.

En la variable **orden que ocupa el hijo** que se tomó como referencia para contestar a los distintos cuestionarios, se pedía a los padres que especificaran el orden que ocupaba entre sus hermanos el hijo concreto que estábamos estudiando. Como la mayoría de las familias tenían 2 o menos hijos, los órdenes más señalados han sido primero, con un 48% y segundo con un 39,1%. Los hijos nacidos en tercer lugar suponían un 11,3% de la muestra, siendo casi inexistentes (1,6%) los niños nacidos en cuarto lugar o más. Estos porcentajes pueden observarse en la figura 6.11.

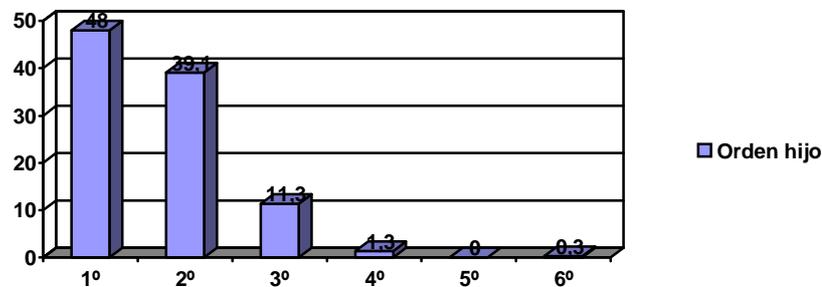


Figura 6.11. Porcentaje de chicos estudiados según el orden de nacimiento.

Otra de las circunstancias familiares estudiada es el **número de horas que el niño pasa a la semana al cuidado de otro familiar**. Como queda reflejado en la figura 6.12, la mayoría de los niños (76,5%) pasaban menos de cinco horas semanales al cuidado de otros familiares, mientras que el 16,6% lo hacían de 5 a 10 horas, el 3% de 10 a 15 horas y el 3,9% más de 15.

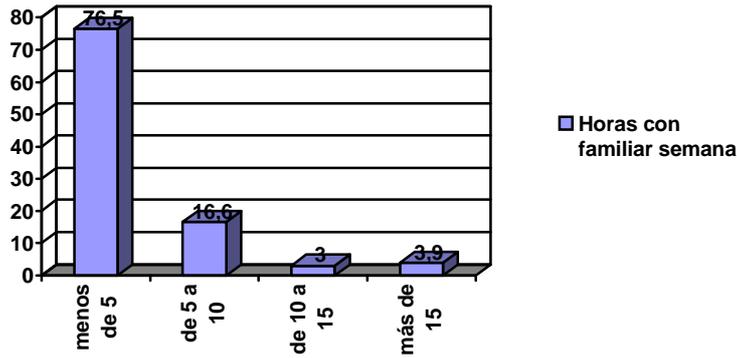


Figura 6.12. Porcentaje de chicos según el número de horas al cuidado de otro familiar.

Por último, también se pidió a los tutores de los niños que valoraran de 1 a 4 la **implicación de los padres** en la educación de sus hijos. Los resultados descritos en la figura 6.13 muestran que prácticamente tres cuartas partes de las familias se implican bastante o mucho en la educación de sus hijos desde la perspectiva del tutor.

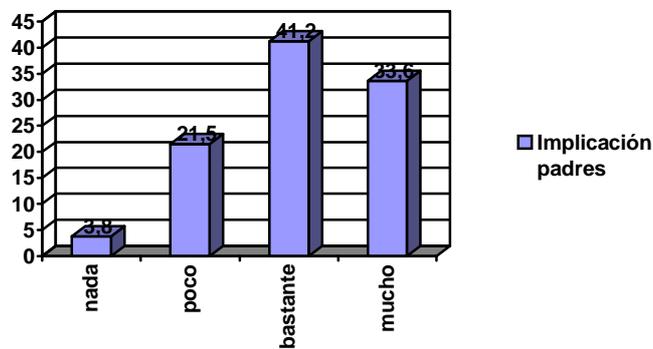


Figura 6.13. Porcentaje del grado de implicación de los padres según el tutor.

Una vez descritos los resultados obtenidos en las distintas variables tenidas en cuenta tanto en los padres y madres como en el entorno familiar, a continuación pasamos a la descripción de los resultados obtenidos en lo referente al **estilo de crianza parental**. Como se mencionó en el apartado de instrumentos, el cuestionario de estilo de crianza parental mide 7 variables que describen numerosos aspectos sobre el estilo de crianza, de modo que las puntuaciones altas se identifican con un buen estilo de crianza. En el caso de las madres, se ha obtenido un amplio rango de resultados, como se puede observar en la tabla 6.6.

<b>Factores</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>
Apoyo madre	349	10	39	23,86	4,179
Satisfacción crianza madre	349	17	41	34,82	4,247
Compromiso madre	349	31	54	45,01	3,994
Comunicación madre	349	11	36	29,78	3,546
Disciplina madre	349	17	45	31,67	4,929
Autonomía madre	349	15	36	25,30	3,591
Distribución de rol madre	349	10	36	28,43	4,031

Tabla 6.6. Puntuación obtenida por la muestra de madres en los factores del estilo de crianza parental.

Al igual que en la madre, el cuestionario de estilo de crianza parental nos permite medir las mismas 7 variables que componen el estilo de crianza paterno en este caso. Como se mencionó anteriormente, las puntuaciones altas se identifican con un buen estilo de crianza, encontrando también en los **padres** un amplio rango de resultados, como se puede observar en la tabla 6.7.

<b>Factores</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>
Apoyo padre	316	15	39	25,26	3,614
Satisfacción crianza padre	316	20	40	34,66	4,178
Compromiso padre	316	31	54	43,62	4,411
Comunicación padre	316	18	36	28,57	3,328
Disciplina padre	316	19	45	31,94	4,434
Autonomía padre	316	13	35	24,77	3,083
Distribución de rol padre	316	13	36	27,57	4,165

Tabla 6.7. Puntuación obtenida por la muestra de padres en los factores del estilo de crianza parental.

El hecho de haber medido las mismas variables sobre el estilo de crianza tanto en el padre como en la madre nos permite la opción de describir determinadas **semejanzas y diferencias entre ambos estilos**. Para ello, se han hallado los coeficientes de correlación de Pearson existentes entre cada par de variables, para determinar en qué medida se puede hablar de un estilo de crianza familiar compuesto por ambos progenitores. En este análisis sólo se han tenido en cuenta aquellos casos en los que el padre y la madre habían informado sobre su estilo de crianza. En la tabla 6.8 se detallan los distintos coeficientes de correlación entre las variables, junto con sus índices de significatividad.

VARIABLES CORRELACIONADAS	N	R de Pearson	Sig.
Apoyo padre y madre	298	0,514	0,000
Satisfacción crianza padre y madre	298	0,609	0,000
Compromiso padre y madre	298	0,548	0,000
Comunicación padre y madre	298	0,546	0,000
Disciplina padre y madre	298	0,467	0,000
Autonomía padre y madre	298	0,412	0,000
Distribución de rol padre y madre	298	0,516	0,000

Tabla 6.8. Coeficientes de correlación entre las escalas del estilo de crianza de los padres y de las madres.

Como se puede observar en la tabla 6.8, los coeficientes de correlación obtenidos entre cada uno de los pares de variables correlacionadas fueron bastante altos, lo que permite hablar de cierto acuerdo intrafamiliar en el estilo de crianza.

No obstante, también se consideró interesante estudiar las posibles **diferencias** que podrían existir entre el estilo de crianza de los padres y de las madres, para lo que se aplicó la prueba T de Student para el contraste de medias. De este modo, se comparó la puntuación media obtenida por los padres en cada una de las variables del estilo de crianza con la puntuación media obtenida por las madres en las mismas variables. Como se puede observar en la figura 6.14, existían ciertas diferencias, sobre todo en variables como el apoyo, el compromiso, la comunicación o la distribución de rol. Los datos representados en la tabla 6.9 ilustran estas diferencias.

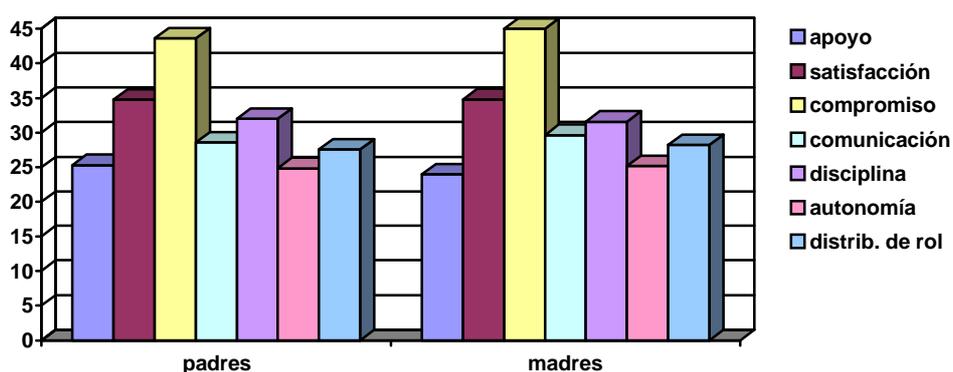


Figura 6.14. Puntuaciones medias de padres y madres en los factores del estilo de crianza parental.

<b>Estilo de crianza</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>	<b>T de Student</b>	<b>Sig.</b>
Apoyo padre	298	25,29	3,608	6,021	0,000
Apoyo madre		23,96	4,107		
Satisfacción crianza padre	298	34,75	4,143	-0,251	0,802
Satisfacción crianza madre		34,81	4,214		
Compromiso padre	298	43,60	4,368	-5,843	0,000
Compromiso madre		44,96	4,061		
Comunicación padre	298	28,57	3,331	-5,538	0,000
Comunicación madre		29,63	3,611		
Disciplina padre	298	31,98	4,451	1,384	0,167
Disciplina madre		31,59	4,776		
Autonomía padre	298	24,87	3,030	-1,585	0,114
Autonomía madre		25,19	3,415		
Distribución de rol padre	298	27,57	4,183	-2,702	0,007
Distribución de rol madre		28,20	4,004		

Tabla 1.9. Contraste de medias para los factores del estilo de crianza de padres y madres.

En cuanto a la **descripción de las variables de tipo externalizante** medidas en los chicos a través de la percepción de sus padres, estas hacían referencia a la **agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta**.

Para llevar a cabo los análisis oportunos referentes a estas variables, se han tenido en cuenta las puntuaciones T, que son una transformación de las puntuaciones directas obtenidas en las distintas escalas del cuestionario BASC. Estas puntuaciones T permiten clasificar la muestra en sujetos clínicos ( $T \geq 70$ ), sujetos en riesgo ( $70 > T \geq 60$ ), puntuación normal ( $60 > T > 40$ ), sujetos adaptados ( $40 \geq T > 30$ ) y sujetos muy adaptados ( $T \leq 30$ ).

La puntuación T media obtenida en **Agresividad** según los 345 padres o madres que cumplimentaron el cuestionario fue de 48,32 ( $S = 9,992$ ), con un rango entre 29 y 90. Por lo tanto, se obtuvo una puntuación bastante cercana a la media normalizada que sería 50.

Al clasificar los sujetos en rangos según la puntuación T obtenida, tal y como se ha detallado anteriormente, la muestra quedó clasificada según los porcentajes que se muestran en la figura 6.15.

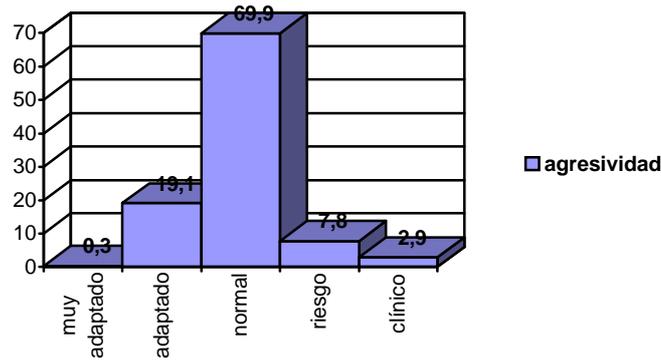


Figura 6.15. Clasificación de los sujetos según su puntuación en agresividad.

El cuestionario BASC tiene en cuenta las variables **sexo** y **edad** a la hora de obtener las puntuaciones T correspondientes a cada sujeto, para tratar de anular los efectos producidos por estas variables. Por ello, para poder expresar las diferencias entre niños y niñas se han usado las puntuaciones T generales y se han comparado las medias de niños y niñas mediante la prueba T de Student. La media obtenida por los 186 niños incluidos en el análisis era de 49,69 ( $S=10,578$ ) y la obtenida por las 158 niñas de las que tenemos información era de 46,82 ( $S=9,095$ ), siendo significativamente mayor la media de los primeros que la de las segundas, como se pudo deducir a raíz de los resultados de la prueba T de Student, siendo  $T=2,583$  ( $p=0,010$ ). La figura 6.16 muestra gráficamente estas diferencias.

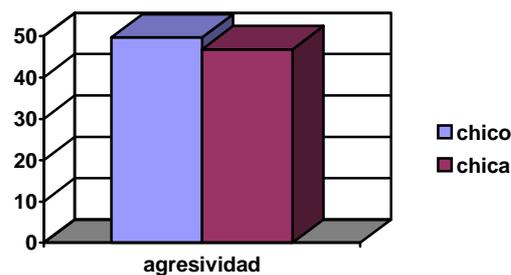


Figura 6.16. Puntuación media de chicos y chicas en agresividad.

Respecto a la **edad**, ésta sí ha sido tomada en cuenta a la hora de obtener las puntuaciones T, pues el interés estaba más en describir las diferencias entre distintas generaciones que en analizar las diferencias entre los distintos estadios evolutivos del

niño, sobradamente descritas por la literatura. Para analizar las diferencias en la variable agresividad según la edad, se categorizaron los chicos en cuatro grupos: el grupo 1 entre 3 y 5 años, el grupo 2 entre 6 y 8, el grupo 3 entre 9 y 11 y el grupo 4 entre 12 y 14. El análisis de varianza no arrojó resultados significativos en este caso ( $F_{(3,341)}=0,14$   $p=0,998$ ) pues, como puede observarse en la figura 6.17, las puntuaciones medias en agresividad obtenidas por cada grupo eran muy parecidas, siendo 48,32 (DT=10,24) para los chicos entre 3 y 5 años, 48,47 (DT=11,34) para los chicos entre 6 y 8 años, 48,19 (DT=9,49) para los chicos entre 9 y 11 años y 48,30 (DT=8,23) para los chicos entre 12 y 14 años.

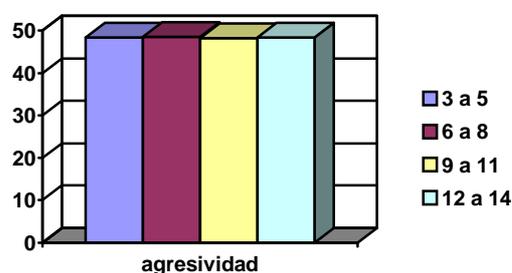


Figura 6.17. Puntuación media en agresividad por grupos de edad.

Por otro lado, la puntuación obtenida en **hiperactividad** por cada uno de los sujetos de la muestra también ha sido transformada en puntuaciones T y agrupadas en rangos, de mayor a menor nivel de hiperactividad.

La puntuación T media de la muestra para la hiperactividad era de 47,62 ( $S=9,560$ ), situándose por lo tanto por debajo de la media establecida por el instrumento para población general. El rango era bastante amplio, pues oscilaba entre 27 y 85.

Al clasificar a los 346 sujetos de los que obtuvimos información sobre esta variable en rangos según la puntuación T obtenida, tal y como se hizo anteriormente con la variable agresividad, la muestra quedó clasificada según los porcentajes que se muestran en la figura 6.18.

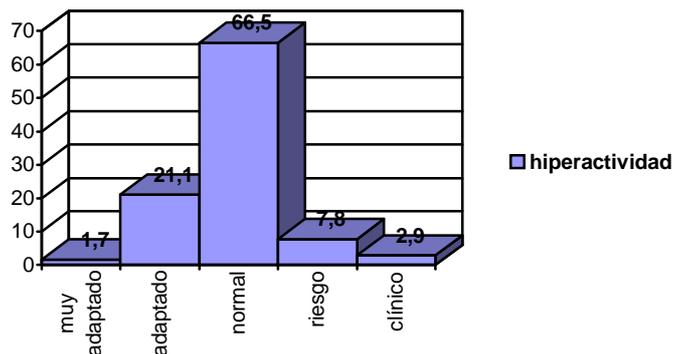


Figura 6.18. Clasificación de los sujetos según su puntuación en hiperactividad.

Como se puede observar, los resultados son muy parecidos a los obtenidos para la variable agresividad, sobre todo en lo que a sujetos clínicamente significativos o en riesgo se refiere.

Respecto al **sexo**, también se han tratado de describir las posibles diferencias en cuanto a la puntuación en hiperactividad obtenida por chicos y chicas. En este análisis se han incluido 187 niños, que obtuvieron una puntuación media de 48,61 ( $S=10,387$ ) y 158 niñas, que obtuvieron una puntuación media de 46,44 ( $S=8,392$ ). La prueba T de Student para la comparación de medias arrojó un resultado de  $T=2,116$  ( $p=0,035$ ), por lo que se puede decir que la puntuación media obtenida por los chicos en hiperactividad era significativamente mayor que la obtenida por las chicas. Esta diferencia queda representada gráficamente en la figura 6.19.

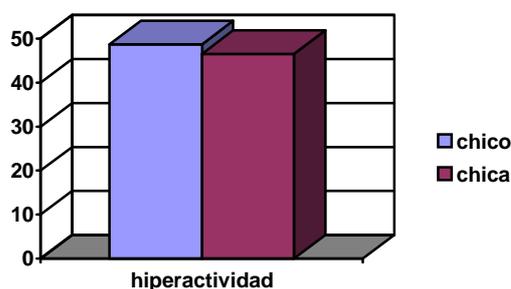


Figura 6.19. Puntuación media de chicos y chicas en hiperactividad.

Por último, para describir las diferencias en la hiperactividad en función de la **edad**, se procedió del mismo modo que para la variable agresividad, dividiendo a los sujetos en cuatro grupos de edad y aplicando un análisis de varianza donde la variable

dependiente era, en este caso, la hiperactividad. Como se puede observar en la figura 6.20, las medias obtenidas para cada grupo eran: 45,95 (DT=9,01) para los chicos entre 3 y 5 años, 47,72 (DT=10,02) para los chicos entre 6 y 8, 48,52 (DT=9,75) para los chicos entre 9 y 11 y 47,93 (DT=9,06) para los chicos entre 12 y 14. Entre estos grupos no existían diferencias significativas, como muestran los resultados del análisis de varianza ( $F_{(3,342)}=1,110$   $p=0,345$ ).

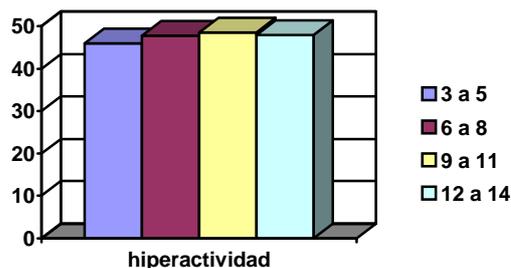


Figura 6.20. Puntuación media en hiperactividad por grupos de edad

Las puntuaciones obtenidas en **problemas de conducta** también han sido transformadas en puntuaciones T, que representan la distancia de cada sujeto con respecto a la media.

El cuestionario BASC permite obtener información sobre los problemas de conducta en niños a partir de 6 años por lo que la muestra, en este caso, era algo más reducida que en las variables anteriores. Por lo tanto, fueron 259 sujetos los que formaron parte de esta sección de la muestra con edades comprendidas entre 6 y 14 años.

Esta muestra obtuvo una media de 50,09 ( $S=9,581$ ) en problemas de conducta, situándose las puntuaciones entre un mínimo de 37 y un máximo de 87. Por lo tanto, se puede decir que la media coincidía prácticamente con la establecida mediante los análisis estadísticos de construcción del instrumento.

Al clasificar la muestra en grupos según la puntuación obtenida en problemas de conducta, los sujetos quedaron distribuidos como puede observarse en la figura 6.21.

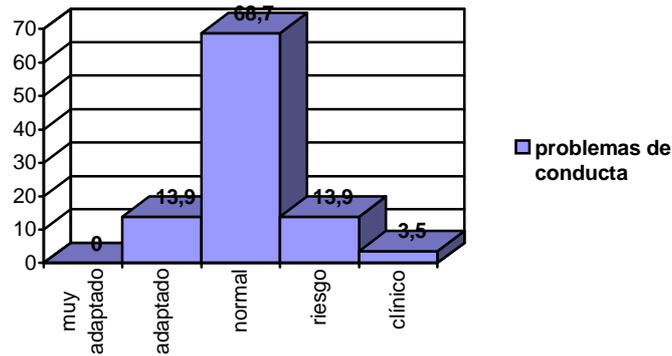


Figura 6.21. Clasificación de los sujetos según su puntuación en problemas de conducta.

En lo que se refiere a la influencia del **sexo** en la variable problemas de conducta, al igual que con las variables anteriores, se han hallado las medias de cada grupo por separado y se ha establecido un contraste de medias mediante la prueba T de Student.

La media obtenida en problemas de conducta por el grupo formado por 136 chicos era de 52,68 ( $S=9,370$ ), siendo la obtenida por el grupo formado por 122 chicas de 47,21 ( $S=9,049$ ).

Al aplicar la prueba T para el contraste de medias, se obtuvo que  $T=4,752$  ( $p=0,000$ ), por lo que se encontraron diferencias significativas entre los dos sexos. Estas diferencias quedan ilustradas en la figura 6.22.

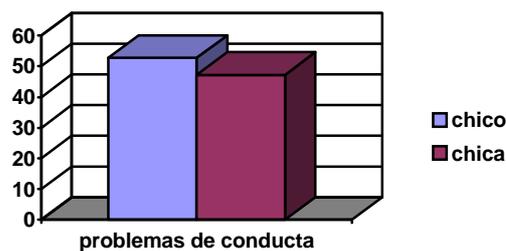


Figura 6.22. Puntuación media de chicos y chicas en problemas de conducta.

Por último, respecto a la **edad**, los resultados en este caso estaban en la misma línea que los obtenidos para la agresividad e hiperactividad, obteniendo puntuaciones medias en problemas de conducta de 51,22 ( $DT=9,87$ ) para el grupo entre 6 y 8 años,

50,18 (DT=9,84) para el grupo entre 9 y 11 años y 48,26 (DT=8,49) para el grupo entre 12 y 14 años. La escasa diferencia entre estas puntuaciones, que se puede observar en la figura 6.23, fue corroborada por el análisis de varianza, que no arrojó resultados significativos pues  $F_{(2,256)}=1,753$  ( $p=0,175$ ).

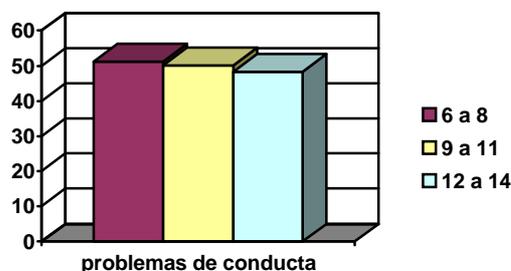


Figura 6.23. Puntuación media en problemas de conducta por grupos de edad.

Este primer bloque de resultados del primer estudio aporta una serie de datos sobre las principales características demográficas de los padres y madres así como determinados aspectos de su vida familiar y sus estilos de crianza, habiendo establecido también las principales diferencias existentes entre los mismos. En síntesis, se puede decir que se ha obtenido lo siguiente:

Respecto a la descripción de las frecuencias que se ha efectuado en referencia a algunas variables como el nivel o el ciclo educativo de los niños, en el presente estudio se ha contemplado un amplio y equilibrado número de sujetos entre el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y el segundo curso del primer ciclo de ESO. Estos chicos pertenecían en su mayoría a familias entre 1 y 3 hijos, predominando las familias con dos hijos (62,9%), por lo que la mayoría de estos niños eran los primogénitos o los segundos en el orden de nacimiento entre sus hermanos.

Los padres y madres de estos niños presentaban un amplio abanico de edades, con rangos bastante amplios, aunque, tanto en el caso de los padres como de las madres, la distribución de las muestras en función de la edad cumplía la condición de normalidad, a tenor de los resultados de las pruebas de Kolmogorov-Smirnov. Estos padres mostraban en su mayoría una buena implicación en las tareas escolares según el tutor de sus hijos, aunque aproximadamente 1/4 de ellos presentaban un grado de implicación bajo o nulo. Aproximadamente esta misma proporción de padres eran

también los que dejaban a sus hijos al cuidado de algún familiar al menos cinco horas semanales.

En cuanto a las principales diferencias entre padres y madres, no se han encontrado diferencias significativas en cuanto al nivel de estudios de los mismos, aunque sí en las variables referentes al desempeño laboral. En este sentido, existe un alto número de mujeres sin trabajo fuera de casa, frente a ningún hombre en esta situación. Además, en todos los demás grupos en función del nivel profesional predominan más los hombres que las mujeres, aunque estas diferencias se hacen menos notables en los niveles más cualificados. Esta diferencia se hace notar también en la variable horas dedicadas al trabajo, pues el número de madres es significativamente superior en las categorías donde se trabaja menos de 8 horas, mientras que el número de padres es significativamente mayor en las categorías donde se trabaja más de 8 horas.

En lo referente a las horas que se pasa en compañía del hijo y la participación en las actividades extraescolares, son las madres las que presentan mayores puntuaciones en las categorías que implican un mayor número de horas y una mayor implicación.

Por otro lado, respecto a los factores del PCRI, representativos del estilo de crianza, se han obtenido altas correlaciones entre los distintos factores en padres y madres, mientras que las diferencias más significativas hacen referencia al mayor compromiso y comunicación mostrado por las madres frente al mayor apoyo y distribución de rol manifestado por los padres.

Por último, en cuanto a la distribución de la muestra de niños respecto a la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta, en los tres casos se ha obtenido un porcentaje de sujetos clínicamente significativos en torno al 3%, con prácticamente 2/3 de la muestra en la zona de puntuación normal. En ninguno de los tres casos se han obtenido diferencias significativas entre los distintos grupos formados en función de la edad, aunque sí respecto al sexo, pues en las tres variables se ha obtenido una puntuación media significativamente superior en chicos que en chicas.

### 3.2. Relación entre las características de padres, madres y entorno familiar y el estilo de crianza parental.

Para estudiar la relación entre las distintas variables medidas en los padres y las madres y los distintos factores del estilo de crianza parental, se llevaron a cabo una serie de análisis de varianza con un factor, usando como variables dependientes las distintas escalas del estilo de crianza parental como eran apoyo, satisfacción con la crianza, compromiso, comunicación, disciplina, autonomía y distribución de rol, y como variables independientes las distintas variables categóricas medidas en los padres, que son: nivel de estudios, nivel profesional, horas de trabajo diarias, horas que se pasan con el hijo al día, implicación en las actividades extraescolares, número de hijos, orden que ocupa el hijo entre sus hermanos y horas que pasa con otro familiar. También se ha empleado este análisis para describir las diferencias en función del sexo y edad del hijo y la correlación de Pearson para determinar la relación entre los factores del PCRI y variables continuas como la edad de padres y madres y el grado de implicación de los padres según el tutor. A continuación se muestran tanto las representaciones gráficas como los resultados de los análisis realizados.

El primero de estos análisis tiene como variables dependientes a las escalas del **estilo de crianza de los padres** y como variable independiente el **sexo del hijo**. Como se puede observar en la figura 6.24, no existen grandes diferencias entre niños y niñas respecto al estilo de crianza de sus padres. De hecho, los datos representados en la tabla 6.10 confirman la igualdad entre los valores de chicos y chicas, ya que el análisis de varianza no arrojó resultados significativos en ningún caso.

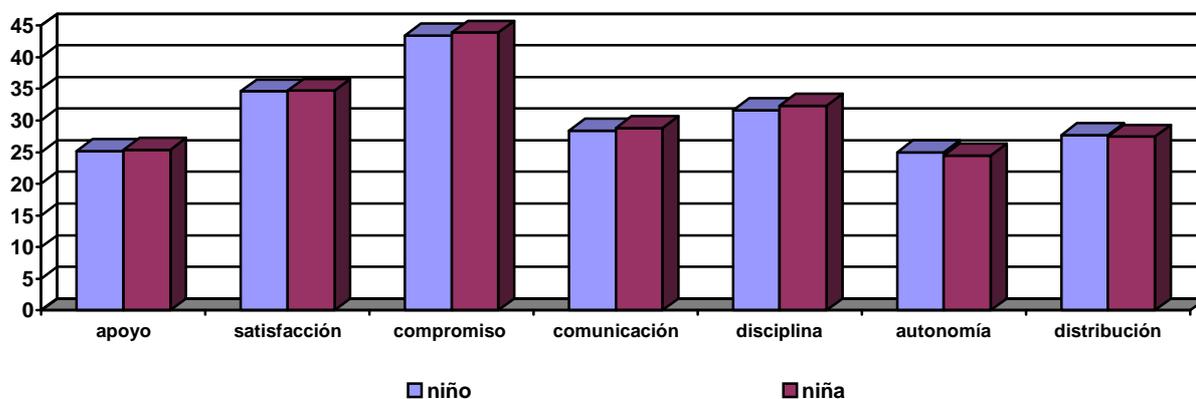


Figura 6.24. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de los padres según el sexo del hijo.

Variables	Sexo del hijo		F <sub>(1,313)</sub>	Sig.
	niño	niña		
Apoyo padre	25,20	25,35	0,150	0,699
Satisfacción padre	34,60	34,70	0,030	0,847
Compromiso padre	43,41	43,89	0,919	0,339
Comunicac. padre	28,42	28,78	0,914	0,340
Disciplina padre	31,64	32,32	1,837	0,176
Autonomía padre	24,98	24,43	2,520	0,113
Distrib. rol padre	27,68	27,45	0,239	0,625

Tabla 6.10. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de los padres según el sexo del hijo

Por otro lado, en el caso de las **madres**, su estilo de crianza sí que presenta alguna diferencia en función del **sexo del hijo**. Esta diferencia se centra sobre todo en la comunicación que, como puede verse en la figura 6.25, es mayor con las chicas que con los chicos. Esta diferencia queda apoyada estadísticamente por los resultados del análisis de varianza contenidos en la tabla 6.11.

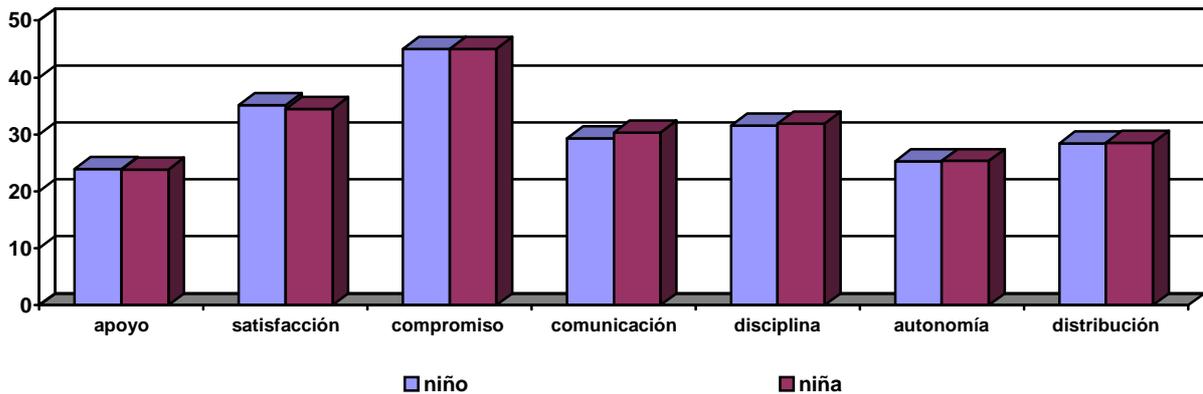


Figura 6.25. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de las madres según el sexo del hijo.

Variables	Sexo del hijo		F <sub>(1,346)</sub>	Sig.
	niño	niña		
Apoyo madre	23,95	23,79	0,136	0,712
Satisfacción madre	35,10	34,48	1,870	0,072
Compromiso madre	44,97	45,05	0,027	0,869
Comunicac. madre	29,31	30,35	7,562	0,006
Disciplina madre	31,52	31,91	0,543	0,462
Autonomía madre	25,29	25,33	0,010	0,920
Distrib. rol madre	28,39	28,49	0,066	0,797

Tabla 6.11. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de las madres según el sexo del hijo.

En el caso de la **edad de los hijos**, tal y como se ha hecho en el primer apartado de este estudio, se han categorizado los sujetos en cuatro categorías de menor a mayor edad. Como se puede observar en la figura 6.26, estos grupos de edad presentan ciertas diferencias en cuanto al estilo de crianza autoinformado por sus **padres**, aunque estas diferencias sólo son estadísticamente significativas para la variable comunicación, como muestra la tabla 6.12, donde están contenidos los resultados de los análisis de varianza llevados a cabo en este caso.

Como para esta variable las varianzas eran homogéneas, se utilizó la prueba de Student-Newman-Keuls para determinar entre qué categorías estaban las diferencias, obteniendo que los padres de chicos entre 12 y 14 años se mostraban menos comunicativos que los padres de chicos entre 3 y 8 años.

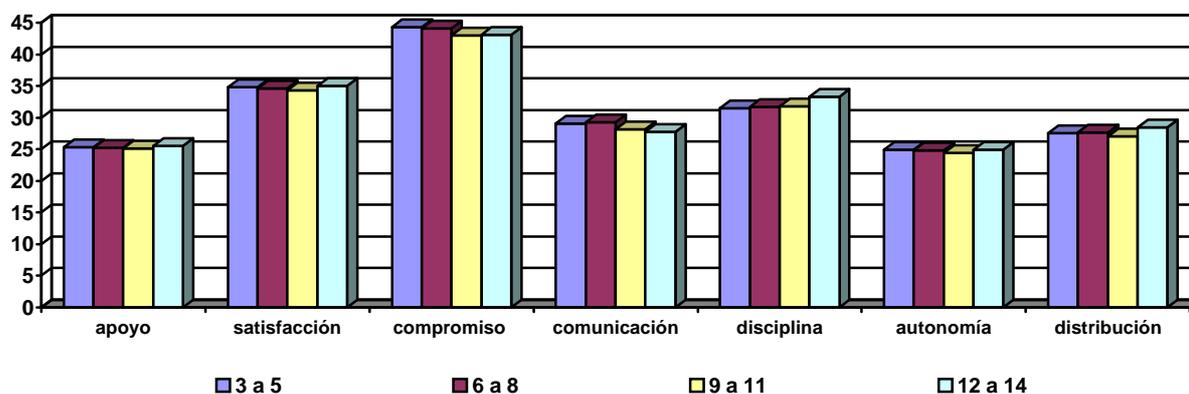


Figura 6.26. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de los padres según la edad del hijo.

Variables	Edad del hijo				F <sub>(3,312)</sub>	Sig.
	3-5	6-8	9-11	12-14		
Apoyo padre	25,32	25,22	25,09	25,54	0,199	0,897
Satisfacción padre	34,84	34,64	34,32	35,02	0,397	0,756
Compromiso padre	44,32	44,06	43,01	43,12	1,797	0,148
Comunicación padre	29,05	29,22	28,13	27,72	3,515	0,016
Disciplina padre	31,45	31,69	31,79	33,25	2,108	0,099
Autonomía padre	24,95	24,87	24,45	24,91	0,495	0,686
Distrib. rol padre	27,53	27,67	27,01	28,44	1,449	0,228

Tabla 6.12. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de los padres según la edad del hijo.

En el caso de las **madres**, la **edad de los hijos** no parece ser un elemento determinante respecto a su estilo de crianza. De hecho, como se puede observar en la figura 6.27, apenas existen diferencias. Además, las pequeñas diferencias que existen no resultan significativas en ningún caso, según los resultados de los análisis de varianza contenidos en la tabla 6.13.

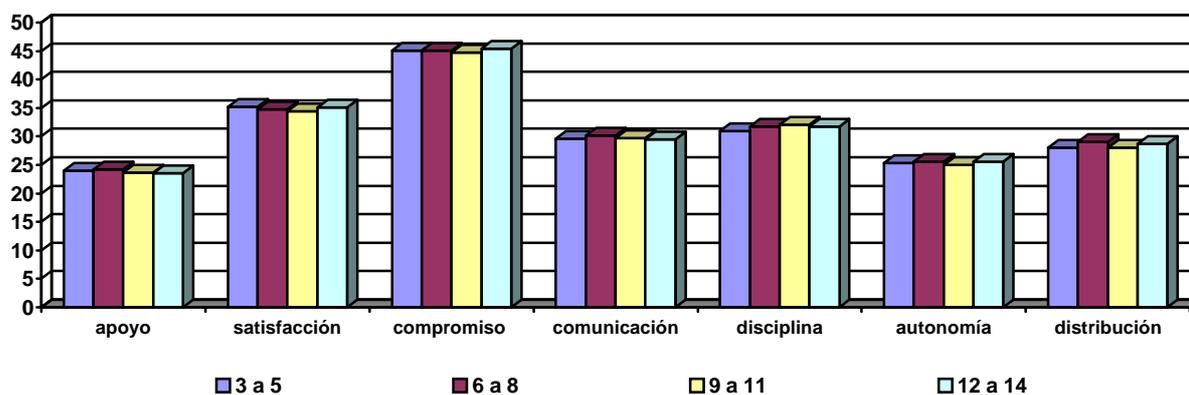


Figura 6.27. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de las madres según la edad del hijo.

Variables	Edad del hijo				F <sub>(3,345)</sub>	Sig.
	3-5	6-8	9-11	12-14		
Apoyo madre	23,97	24,22	23,69	23,49	0,488	0,891
Satisfacción madre	35,25	34,78	34,41	35,04	0,662	0,576
Compromiso madre	45,05	45,05	44,72	45,37	0,376	0,770
Comunicación madre	29,57	30,21	29,73	29,46	0,740	0,529
Disciplina madre	30,95	31,76	32,06	31,75	0,797	0,496
Autonomía madre	25,29	25,54	24,95	25,52	0,558	0,643
Distrib. rol madre	28,08	29,02	28,00	28,69	1,395	0,244

Tabla 6.13. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de las madres según la edad del hijo.

La **edad de los padres y madres**, cuya relación con los factores del estilo de crianza ha sido analizada mediante la correlación de Pearson, ofrece datos un tanto diferentes entre padres y madres pues, mientras que en el caso de las madres no existe ninguna relación entre su edad y su estilo de crianza, en el caso de los padres sí que existe cierta relación, centrada en dos de los factores como son el compromiso y la comunicación. Esta correlación es inversa, por lo que una avanzada edad está relacionada con un bajo compromiso y comunicación en los padres. Las tablas 6.14 y 6.15 muestran los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos para padres y madres.

N= 315	Edad del padre	
	r Pearson	Sig.
Apoyo padre	-0,054	0,339
Satisfacción padre	-0,057	0,312
Compromiso padre	-0,123	0,029
Comunicac. padre	-0,148	0,009
Disciplina padre	0,049	0,383
Autonomía padre	0,009	0,871
Distrib. rol padre	-0,065	0,246

Tabla 6.14. Relación entre la edad del padre y el estilo de crianza del padre.

N= 349	Edad de la madre	
	r Pearson	Sig.
Apoyo madre	0,071	0,184
Satisfacción madre	-0,044	0,410
Compromiso madre	-0,044	0,410
Comunicac. madre	-0,024	0,650
Disciplina madre	0,098	0,069
Autonomía madre	-0,005	0,926
Distrib. rol madre	0,001	0,988

Tabla 6.15. Relación entre la edad de la madre y el estilo de crianza de la madre.

La siguiente variable cuya relación con el estilo de crianza ha sido estudiada es el **nivel de estudios de los padres**, donde se han agrupado las categorías sin estudios y con estudios primarios, para conseguir un tamaño muestral significativo en todas las categorías. Como se puede observar tanto en la figura 6.28 como en la tabla 6.16, los padres con mayor nivel de estudios son también los que presentaban un mayor nivel de disciplina, autonomía y distribución de rol.

Teniendo en cuenta que el test de Levene para la igualdad de las varianzas no arrojó resultados significativos para ninguna de las comparaciones establecidas, la prueba de Student-Newman-Keuls resulta efectiva para indicarnos entre qué categorías se dan las diferencias halladas. En este sentido, se ha obtenido lo siguiente: para la variable disciplina no hay diferencias entre grupos; para la variable autonomía, los padres con estudios universitarios puntúan significativamente más alto que los padres sin estudios o con estudios primarios y, por último, para la variable distribución de rol, los padres con estudios universitarios puntúan más alto que los demás.

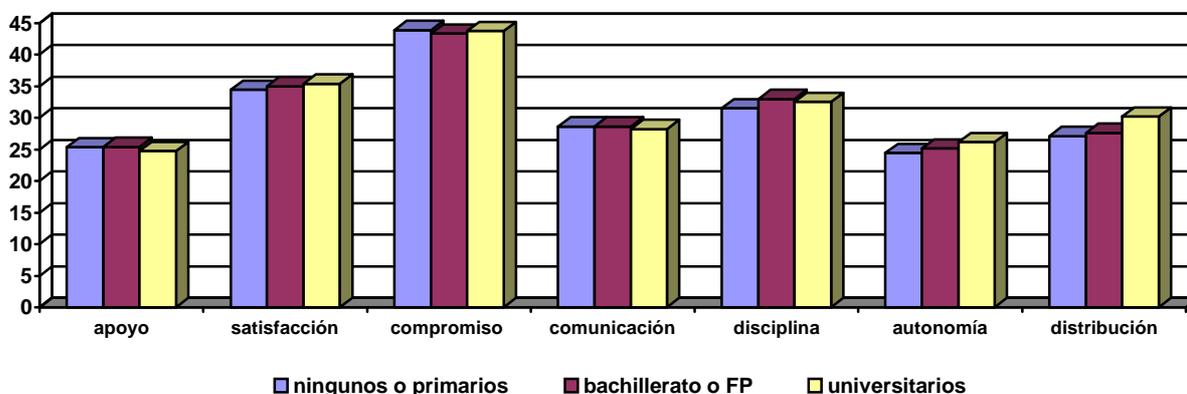


Figura 6.28. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de los padres según el nivel de estudios.

Variables	Nivel de estudios del padre			F <sub>(2,312)</sub>	Sig.
	No o Prim.	Bach. o FP	Universit.		
Apoyo padre	25,33	25,36	24,74	0,423	0,656
Satisfacción padre	34,43	34,99	35,40	1,089	0,338
Compromiso padre	43,89	43,32	43,71	1,305	0,273
Comunicac. padre	28,60	28,63	28,23	0,202	0,817
Disciplina padre	31,48	32,97	32,49	3,495	0,032
Autonomía padre	24,41	25,14	26,14	5,588	0,004
Distrib. rol padre	27,09	27,63	30,17	8,539	0,000

Tabla 6.16. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de los padres según el nivel de estudios.

El análisis realizado para el **nivel de estudios de las madres** presenta unos resultados algo distintos, como puede observarse en la figura 6.29 y la tabla 6.17, ya que el ANOVA arrojó resultados significativos para cinco de las siete escalas del estilo de crianza de la madre, como eran satisfacción con la crianza, compromiso, disciplina, autonomía y distribución de rol. En todos los casos, las madres con estudios universitarios obtuvieron las puntuaciones más altas, correspondiendo las más bajas a las madres sin estudios o con estudios primarios.

En este caso, el test de Levene para la igualdad de las varianzas sólo señalaba varianzas distintas para la variable satisfacción con la crianza. La prueba de Student-Newman-Keuls confirmó que, para las variables compromiso, disciplina y autonomía, las madres con estudios universitarios se situaban en un rango superior al resto. Además, respecto a la distribución de rol, las madres con estudios universitarios puntuaron más alto que las madres con bachillerato o FP y éstas, a su vez, más alto que las madres sin estudios o con estudios primarios. Para la variable satisfacción con la crianza, donde las varianzas eran desiguales, se aplicó la prueba C de Dunnet con la misma finalidad que la anterior, obteniendo que las madres con estudios universitarios puntuaron significativamente más alto que las demás.

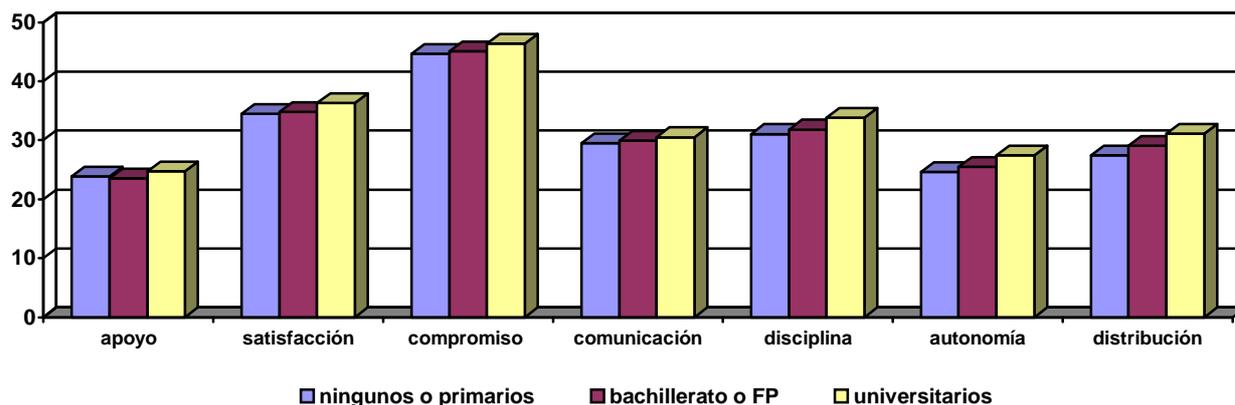


Figura 6.29. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de las madres según el nivel de estudios.

Variables	Nivel de estudios de la madre			F <sub>(2,346)</sub>	Sig.
	No o Prim.	Bach. o FP	Universit.		
Apoyo madre	23,82	23,53	24,70	1,342	0,263
Satisfacción madre	34,45	34,83	36,28	3,774	0,024
Compromiso madre	44,65	45,08	46,34	3,680	0,026
Comunicac. madre	29,53	29,90	30,52	1,648	0,194
Disciplina madre	31,06	31,83	33,84	6,663	0,001
Autonomía madre	24,65	25,53	27,46	13,469	0,000
Distrib. rol madre	27,45	29,05	31,16	20,724	0,000

Tabla 6.17. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de las madres según el nivel de estudios.

Respecto a la variable **nivel profesional del padre**, aunque en un principio contaba con cuatro categorías de respuesta, se desestimó la categoría “no trabaja” porque ningún caso respondía a esta característica. Así, se llevó a cabo el análisis de varianza con las tres categorías de la variable independiente representadas en la figura 6.30 y la tabla 6.18, obteniéndose resultados significativos para las variables dependientes autonomía y distribución de rol.

Como el test de Levene para la igualdad de varianzas no arrojó resultados significativos en ningún caso, se aplicó la prueba de Student-Newman-Keuls, mediante la que se comprobó que realmente los padres empresarios o titulados superiores puntuaron significativamente más alto que los demás en autonomía, y que los padres con empleos no cualificados se situaban en un rango de puntuación inferior al resto en distribución de rol.

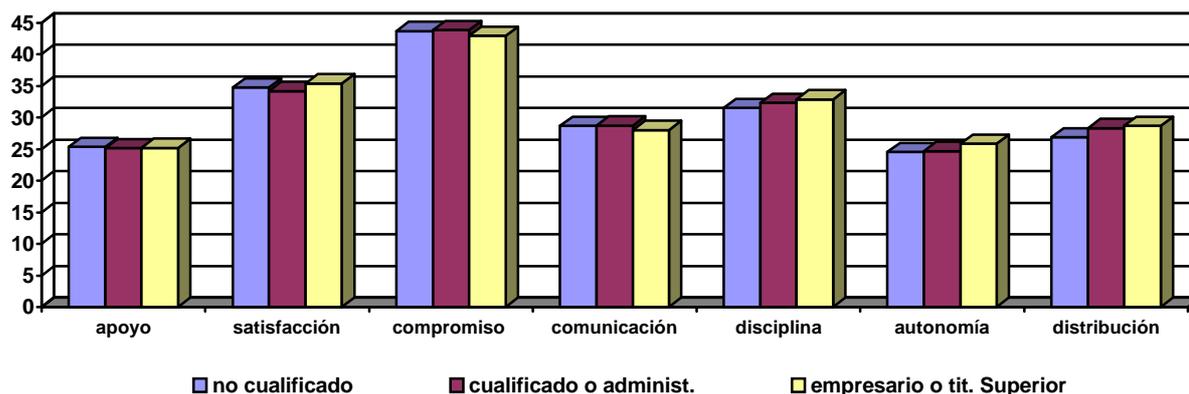


Figura 6.30. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de los padres según el nivel profesional.

Variables	Trabajo del padre			F <sub>(2,288)</sub>	Sig.
	No cualific.	Cualific. Administ.	Empres. Tit. sup.		
Apoyo padre	25,32	25,12	25,16	0,104	0,901
Satisfacción padre	34,73	34,19	35,39	1,257	0,286
Compromiso padre	43,69	43,81	42,90	0,757	0,470
Comunicación padre	28,65	28,74	27,98	0,917	0,401
Disciplina padre	31,50	32,31	32,84	2,070	0,128
Autonomía padre	24,51	24,70	25,84	3,908	0,021
Distrib. rol padre	26,85	28,34	28,67	5,512	0,004

Tabla 6.18. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de los padres según el nivel profesional.

Para la variable **nivel profesional de la madre**, sí se tuvieron en cuenta las cuatro categorías de respuesta, pues había una buena representación de sujetos en cada una de ellas. A pesar de la distribución diferente que presentaban las madres respecto a los padres en esta variable, como puede observarse en la figura 6.31 y la tabla 6.19, los resultados son bastante parecidos pues, al igual que en los anteriores, el ANOVA arrojó resultados significativos para las variables autonomía y distribución de rol.

El test de Levene para la igualdad de las varianzas arrojó resultados significativos para las variables satisfacción con la crianza y autonomía. Para la variable distribución de rol, la prueba de Student-Newman-Keuls situó a las madres sin trabajo o con trabajo no cualificado en un rango significativamente inferior que las del resto de categorías. Del mismo modo, la prueba C de Dunnet, aplicada para la variable autonomía, que presentaba varianzas desiguales, identificaba mayor puntuación en las madres empresarias o con titulación superior que en las madres sin trabajo o con trabajo no cualificado.

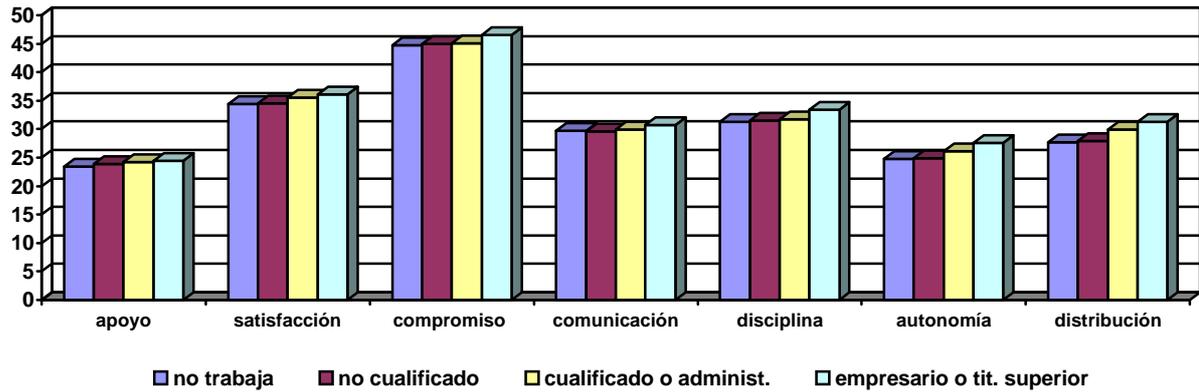


Figura 6.31. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de las madres según el nivel profesional.

Variables	Trabajo de la madre				F <sub>(3,339)</sub>	Sig.
	No trabaja	No cualific.	Cualific. Administ.	Empres. Tit. Sup.		
Apoyo madre	23,40	23,86	24,21	24,39	0,828	0,479
Satisfacción madre	34,47	34,51	35,50	36,06	1,880	0,132
Compromiso madre	44,68	44,97	45,06	46,52	1,900	0,129
Comunicación madre	29,75	29,59	29,94	30,70	0,946	0,418
Disciplina madre	31,32	31,54	31,71	33,39	1,592	0,191
Autonomía madre	24,78	24,93	26,08	27,58	6,927	0,000
Distrib. rol madre	27,68	27,86	29,96	31,33	11,45	0,000

Tabla 6.19. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de las madres según el nivel profesional.

La variable **horas de trabajo fuera de casa** quedó reducida a cuatro categorías de respuesta en el caso de los **padres**, por la inexistencia de hombres que no trabajaban en estas condiciones. No obstante, las puntuaciones medias en las variables dependientes obtenidas por cada uno de los grupos contemplados en la variable independiente no presentaban grandes diferencias como se puede observar en la figura 6.32, lo que quedó estadísticamente confirmado por los resultados del ANOVA representados en la tabla 6.20.

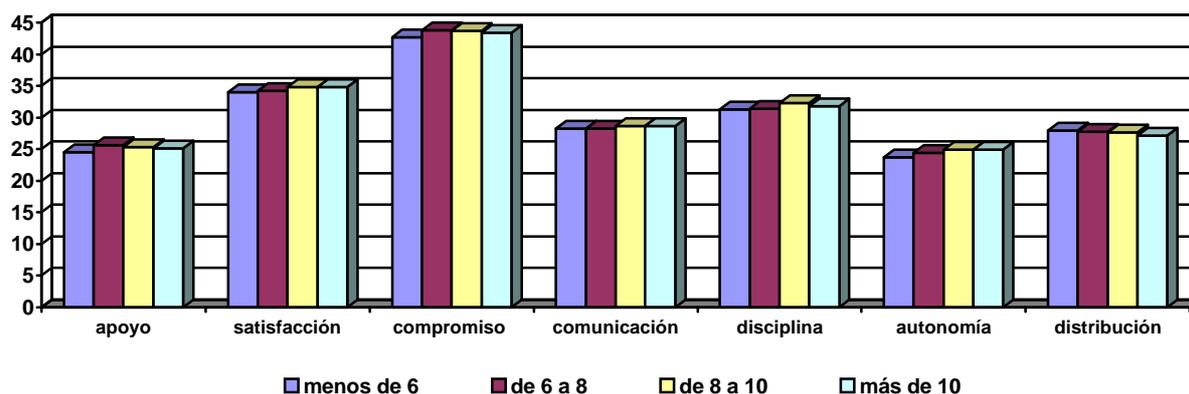


Figura 6.32. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de los padres según las horas de trabajo fuera de casa.

Variables	Horas que trabaja fuera de casa el padre				F <sub>(3,311)</sub>	Sig.
	< 6	6-8	8-10	> 10		
Apoyo padre	24,47	25,64	25,28	25,11	0,554	0,646
Satisfacción padre	34,00	34,24	34,79	34,77	0,431	0,731
Compromiso padre	42,68	43,83	43,71	43,37	0,417	0,741
Comunicación padre	28,26	28,24	28,66	28,65	0,298	0,827
Disciplina padre	31,32	31,41	32,25	31,77	0,722	0,539
Autonomía padre	23,68	24,42	24,95	24,90	1,280	0,281
Distrib. rol padre	27,95	27,75	27,64	27,18	0,248	0,837

Tabla 6.20. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de los padres según las horas de trabajo fuera de casa.

Al igual que ocurría con la variable nivel profesional, para la variable **horas de trabajo fuera de casa** sí había una buena representación de **madres** en todas las categorías de esta variable independiente. No obstante, los resultados volvieron a ser similares a los de los padres pues, como muestra la figura 6.33 y la tabla 6.21, las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas en las escalas del estilo de crianza de la madre según las categorías de la variable independiente no arrojaron en ningún caso resultados significativos.

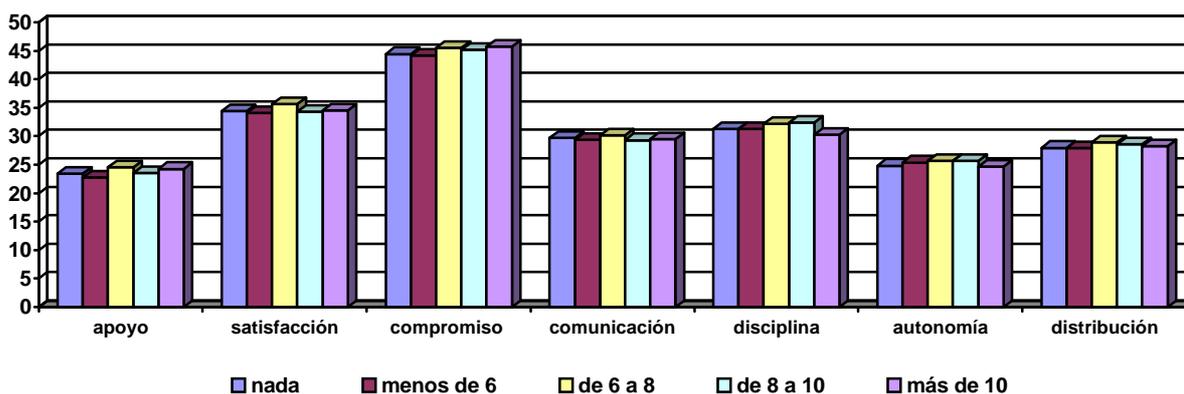


Figura 6.33. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de las madres según las horas de trabajo fuera de casa.

Variables	Horas que trabaja fuera de casa la madre					F <sub>(4,344)</sub>	Sig.
	Nada	< 6	6-8	8-10	> 10		
Apoyo madre	23,43	22,76	24,58	23,52	24,27	2,089	0,082
Satisfacción madre	34,38	34,11	35,61	34,30	34,55	1,923	0,106
Compromiso madre	44,46	44,16	45,56	45,14	45,77	1,824	0,124
Comunicación madre	29,71	29,37	30,14	29,32	29,50	0,704	0,589
Disciplina madre	31,25	31,24	32,17	32,36	30,23	1,306	0,267
Autonomía madre	24,83	25,39	25,64	25,68	24,68	1,070	0,371
Distrib. rol madre	27,98	27,87	28,95	28,59	28,27	1,105	0,374

Tabla 6.21. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de las madres según las horas de trabajo fuera de casa.

La variable **horas que el padre pasa con el hijo** también fue tomada en cuenta para estudiar su relación con el estilo de crianza parental. En este sentido, las puntuaciones medias obtenidas en las escalas del estilo de crianza del padre no presentaban grandes diferencias en función del número de horas que los padres pasaban con sus hijos, salvo para la variable compromiso. Las puntuaciones medias así como los resultados del ANOVA quedan representadas en la figura 6.34 y la tabla 6.22.

Como el test de Levene para la igualdad de las varianzas no arrojó resultados significativos para ninguna de las variables, se utilizó la prueba de Student-Newman-Keuls para analizar las diferencias obtenidas en la variable compromiso, que era la única para la que el análisis de varianza resultó significativo, obteniendo puntuaciones significativamente superiores en los padres que pasan de 4 a 6 o más de 6 horas con sus hijos respecto a los que pasan menos de 2.

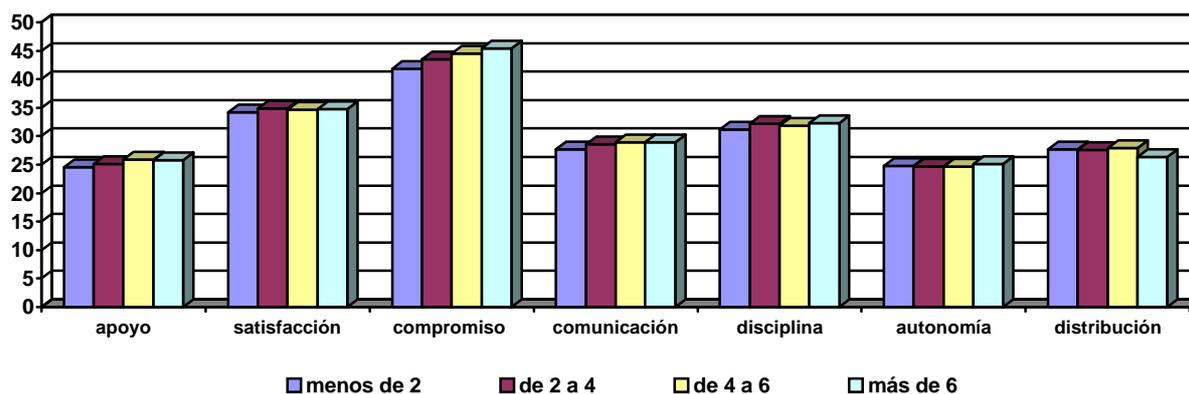


Figura 6.34. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de los padres según las horas que pasan con el hijo.

Variables	Horas que el padre pasa con el hijo				F <sub>(3,308)</sub>	Sig.
	< 2	2-4	4-6	> 6		
Apoyo padre	24,57	25,08	25,88	25,75	1,634	0,181
Satisfacción padre	34,19	34,92	34,68	34,71	0,364	0,779
Compromiso padre	41,81	43,46	44,49	45,42	5,156	0,002
Comunicación padre	27,64	28,58	28,93	28,92	1,520	0,209
Disciplina padre	31,19	32,15	31,89	32,29	0,558	0,643
Autonomía padre	24,81	24,72	24,63	25,13	0,173	0,914
Distrib. rol padre	27,71	27,55	27,91	26,33	0,914	0,434

Tabla 6.22. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de los padres según las horas que pasan con el hijo.

Respecto a la variable **horas en compañía del hijo**, medida en las **madres**, si bien la variable dependiente compromiso presentaba unas puntuaciones cercanas a la significatividad en concordancia con lo obtenido en el caso de los padres, la única variable dependiente para la que se obtuvieron resultados significativos mediante el ANOVA fue la variable apoyo, que resultó ser significativamente inferior en las madres que pasaban menos horas con sus hijos, como muestran la figura 6.35 y la tabla 6.23.

Como en este caso el test de Levene solo presentaba resultados significativos para la distribución de rol, las diferencias descritas por el ANOVA en apoyo o en compromiso, donde la significatividad estaba cerca, se analizaron mediante la prueba de Student-Newman-Keuls indicada cuando las varianzas son iguales. En este sentido, las madres que pasaban menos de 4 horas con su hijo presentaban una puntuación en apoyo significativamente menor al resto y una puntuación en compromiso significativamente menor que las que pasaban más de 6 horas con su hijo.

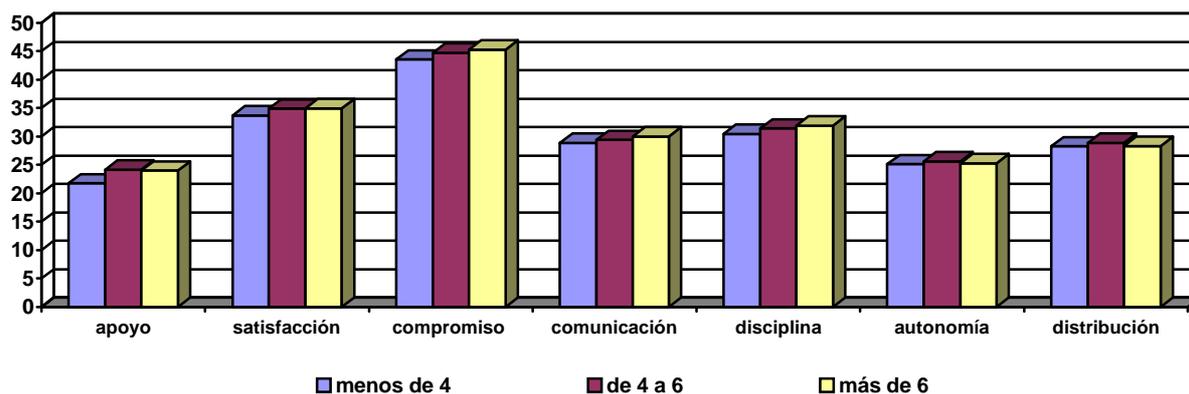


Figura 6.35. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de las madres según las horas que pasan con el hijo.

Variables	Horas que la madre pasa con el hijo			F <sub>(2,342)</sub>	Sig.
	< 4	4-6	> 6		
Apoyo madre	21,76	24,16	24,01	4,179	0,016
Satisfacción madre	33,72	34,89	34,92	1,075	0,342
Compromiso madre	43,52	44,68	45,28	2,846	0,059
Comunicación madre	28,90	29,39	29,99	1,770	0,172
Disciplina madre	30,45	31,39	31,92	1,309	0,272
Autonomía madre	25,10	25,61	25,26	0,324	0,724
Distrib. rol madre	28,24	28,85	28,30	0,550	0,577

Tabla 6.23. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de las madres según las horas que pasan con el hijo.

Para llevar a cabo el ANOVA de la variable independiente **participación en las actividades extraescolares** por parte de los **padres**, se agruparon las categorías frecuentemente y siempre para obtener una representación de la muestra significativa en cada categoría. Los resultados representados en la figura 6.36 y la tabla 6.24 muestran diferencias significativas para las variables autonomía y distribución de rol.

En este caso, la prueba de Levene para la igualdad de las varianzas no arrojó resultados significativos para ninguna de las variables. Al aplicar la prueba de Student-Newman-Keuls a las variables donde el análisis de varianza presentaba resultados significativos, los padres que participaban frecuentemente o siempre obtuvieron una puntuación media en autonomía significativamente superior que aquellos que participaban nunca o alguna vez.

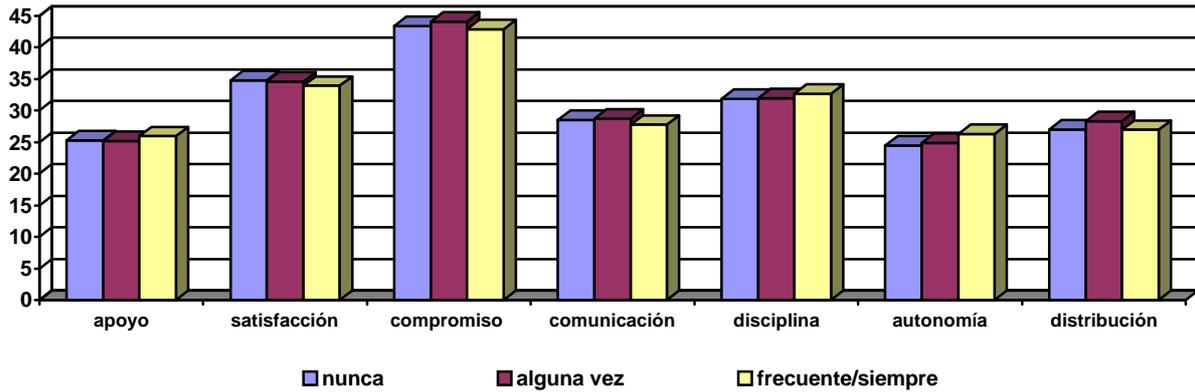


Figura 6.36. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de los padres según su participación en las actividades extraescolares.

Variables	Participación actividades escolares padre			F <sub>(2,313)</sub>	Sig.
	Nunca	Alguna vez	Frec./Siem.		
Apoyo padre	25,27	25,15	25,95	0,471	0,625
Satisfacción padre	34,80	34,60	33,91	0,460	0,632
Compromiso padre	43,34	44,07	42,86	1,359	0,258
Comunicac. padre	28,54	28,74	27,77	0,805	0,448
Disciplina padre	31,84	31,95	32,64	0,309	0,734
Autonomía padre	24,47	24,87	26,27	3,491	0,032
Distrib. rol padre	26,99	28,34	26,95	4,147	0,017

Tabla 6.24. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de los padres según su participación en las actividades extraescolares.

Esta misma variable, medida en las **madres**, presentaba una distribución que permitía el uso de las cuatro categorías de respuesta planteadas. Los resultados obtenidos en este caso muestran diferencias significativas en el ANOVA sólo para la variable dependiente distribución de rol, como muestran la figura 6.37 y la tabla 6.25.

En este caso, la prueba de Levene mostraba varianzas diferentes para las variables apoyo, satisfacción con la crianza y disciplina. No obstante, la única variable para la que el análisis de varianza arrojó resultados significativos era la distribución de rol. Para esta variable, se obtuvieron mayores puntuaciones en las madres que participaban frecuentemente o siempre que en las demás, según los rangos establecidos mediante la prueba de Student-Newman-Keuls.

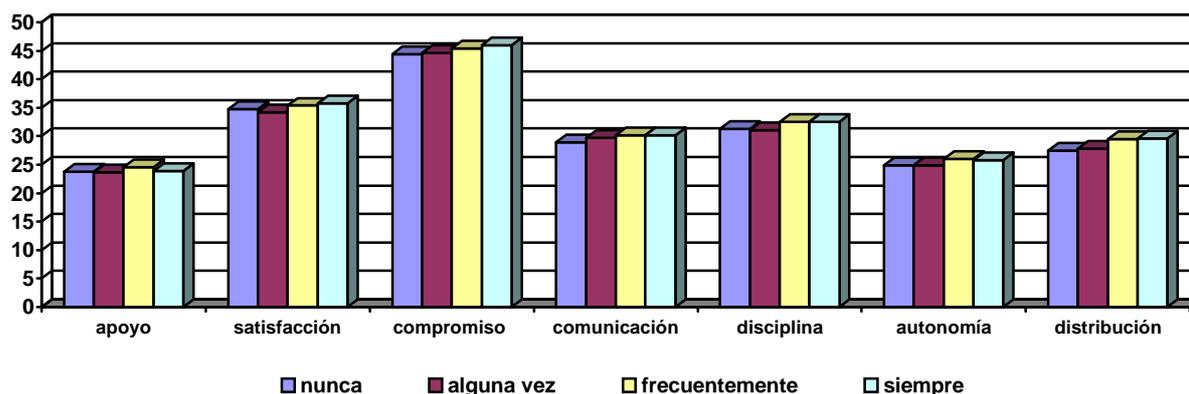


Figura 6.37. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de las madres según su participación en las actividades extraescolares.

Variables	Participación actividades escolares madre				F <sub>(3,343)</sub>	Sig.
	Nunca	Alguna vez	Frecuentem.	Siempre		
Apoyo madre	23,79	23,61	24,56	23,85	0,828	0,479
Satisfacción madre	34,75	34,24	35,37	35,71	2,410	0,067
Compromiso madre	44,40	44,63	45,40	45,98	2,417	0,066
Comunicac. madre	28,92	29,73	30,12	30,15	1,403	0,242
Disciplina madre	31,33	31,07	32,53	32,50	2,240	0,083
Autonomía madre	24,85	24,90	25,96	25,83	2,237	0,084
Distrib. rol madre	27,42	27,82	29,46	29,55	5,643	0,001

Tabla 6.25. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de las madres según su participación en las actividades extraescolares.

En cuanto al **número de hijos**, se establecieron tres categorías que eran 1 hijo único, dos hijos y tres hijos o más. En este caso, para los **padres**, como se puede observar en la figura 6.38, las principales diferencias se dan en las variables apoyo, compromiso y comunicación. El análisis de varianza representado en la tabla 6.26 muestra que existe significatividad en las diferencias observadas en estas tres variables.

Dado que las varianzas eran iguales para todas las variables, mediante la prueba post hoc de Student-Newman-Keuls se pudo observar que los padres con un hijo único perciben más apoyo que el resto, mientras que los padres con tres hijos o más presentan un menor grado de comunicación y compromiso que los que tienen menos hijos.

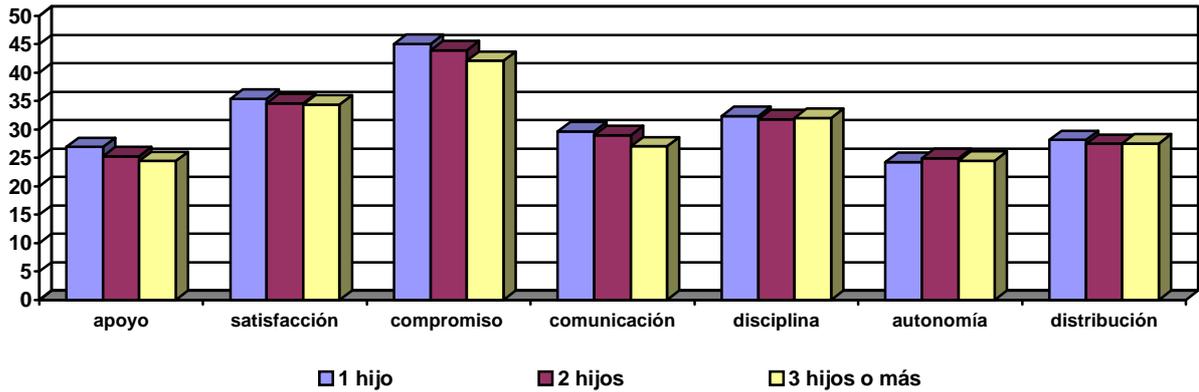


Figura 6.38. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de los padres según número de hijos.

Variables	Nº de hijos			F <sub>(2,313)</sub>	Sig.
	1	2	3 o más		
Apoyo padre	26,92	25,26	24,44	6,365	0,002
Satisfacción padre	35,41	34,62	34,37	0,823	0,440
Compromiso padre	45,03	43,95	42,08	7,633	0,001
Comunicación padre	29,64	28,96	27,04	12,491	0,000
Disciplina padre	32,33	31,82	32,05	0,245	0,783
Autonomía padre	24,28	24,97	24,47	1,288	0,277
Distrib. rol padre	28,13	27,49	27,50	0,399	0,671

Tabla 6.26. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de los padres según número de hijos.

En el caso de las **madres**, como puede observarse en la figura 6.39, sólo existen diferencias importantes para la variable apoyo, al igual que ocurría con los padres, aunque sólo en esta variable. Los análisis de varianza representados en la tabla 6.27 confirmaron la significatividad de estas diferencias observadas en la variable apoyo. Al igual que en el caso de los padres, la prueba post hoc de Student-Newman-Keuls señaló un mayor apoyo percibido en las madres con un hijo que en el resto de madres.

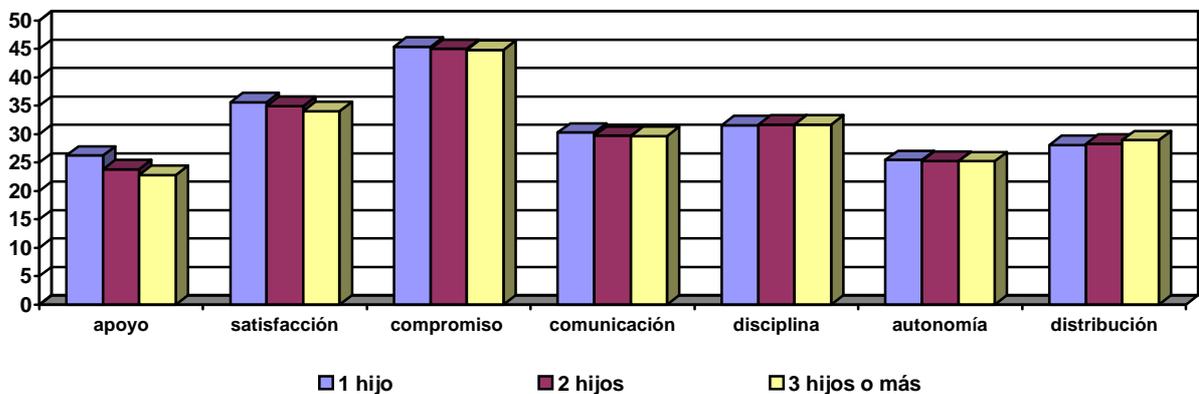


Figura 6.39. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de las madres según número de hijos.

Variables	N° de hijos			F <sub>(2,346)</sub>	Sig.
	1	2	3 o más		
Apoyo madre	26,23	23,79	22,82	10,014	0,000
Satisfacción madre	35,60	34,96	34,04	2,259	0,106
Compromiso madre	45,40	45,00	44,84	0,273	0,761
Comunicación madre	30,28	29,73	29,63	0,514	0,598
Disciplina madre	31,58	31,68	31,70	0,009	0,991
Autonomía madre	25,44	25,30	25,22	0,054	0,948
Distrib. rol madre	28,12	28,32	28,91	0,810	0,446

Tabla 6.27. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de las madres según número de hijos.

En la variable **orden que ocupa el hijo**, se establecieron también tres categorías que eran primero, segundo y tercero o más. Para identificar diferencias en el estilo de crianza del **padre** percibido por hijos nacidos en distintos órdenes entre sus hermanos, se recurrió de nuevo al análisis de varianza, cuyos resultados, representados en la figura 6.40 y tabla 6.28 muestran diferencias en el nivel de comunicación con los hijos en función del orden de nacimiento. Estas diferencias se concretan, según la prueba de Student-Newman-Keuls, en una menor puntuación en esta variable en los hijos nacidos en tercer lugar que en los nacidos en primer y segundo lugar.

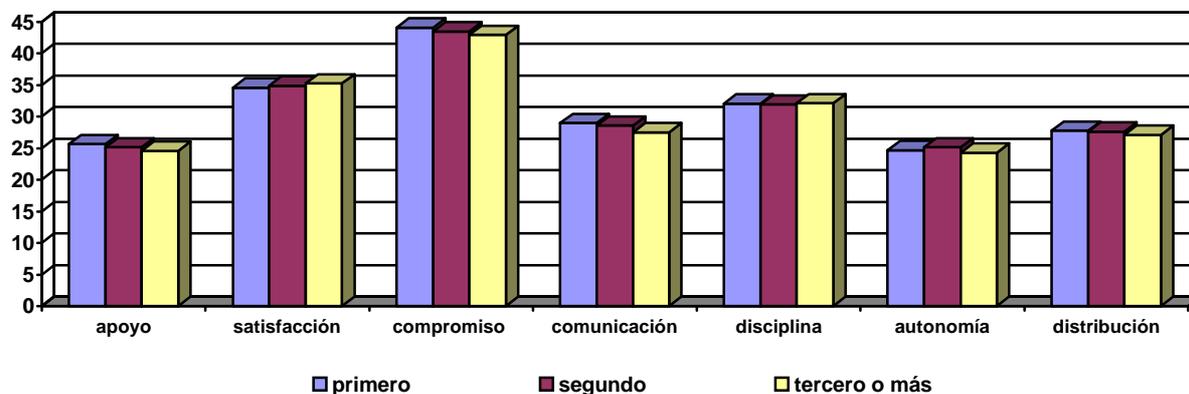


Figura 6.40. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de los padres según el orden que ocupa el hijo entre sus hermanos.

Variables	Orden que ocupa el hijo			F <sub>(2,309)</sub>	Sig.
	1º	2º	3º o más		
Apoyo padre	25,63	25,11	24,60	1,543	0,215
Satisfacción padre	34,59	34,85	35,23	0,420	0,657
Compromiso padre	44,05	43,49	42,90	1,288	0,277
Comunicación padre	28,95	28,55	27,50	3,146	0,044
Disciplina padre	32,04	31,90	32,10	0,046	0,955
Autonomía padre	24,69	25,13	24,30	1,296	0,275
Distrib. rol padre	27,76	27,62	27,10	0,397	0,672

Tabla 6.28. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de los padres según el orden que ocupa el hijo entre sus hermanos.

A diferencia de los padres, al analizar la influencia de la variable **orden que ocupa el hijo** sobre el estilo de crianza de las **madres**, no se obtuvieron resultados significativos para ninguna de las escalas, aunque la variable apoyo, que presentaba puntuaciones más bajas cuanto mayor era el orden del hijo, casi llega a la significatividad, como puede observarse en la figura 6.41 y la tabla 6.29.

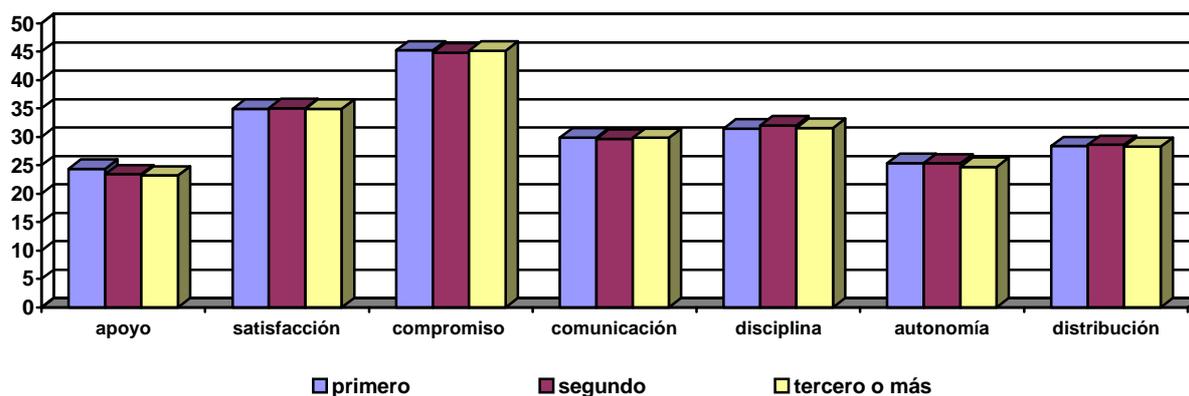


Figura 6.41. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de las madres según el orden que ocupa el hijo entre sus hermanos.

Variables	Orden que ocupa el hijo			F <sub>(2,343)</sub>	Sig.
	1º	2º	3º o más		
Apoyo madre	24,40	23,43	23,19	2,651	0,072
Satisfacción madre	34,92	35,04	34,91	0,645	0,525
Compromiso madre	45,22	44,84	45,12	0,345	0,708
Comunicación madre	29,85	29,68	29,83	0,087	0,917
Disciplina madre	31,45	32,03	31,60	0,521	0,595
Autonomía madre	25,41	25,35	24,71	0,656	0,520
Distrib. rol madre	28,37	28,60	28,24	0,192	0,825

Tabla 6.29. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de las madres según el orden que ocupa el hijo entre sus hermanos.

En cuanto a la variable **número de horas semanales que el niño pasa al cuidado de otro familiar** que, para facilitar su análisis, había quedado reducida a dos categorías de respuesta, los resultados del ANOVA representados en la figura 6.42 y tabla 6.30 muestran un mayor nivel de comunicación en los **padres** de niños que pasan más de 5 horas semanales al cuidado de otro familiar como único aspecto significativo.

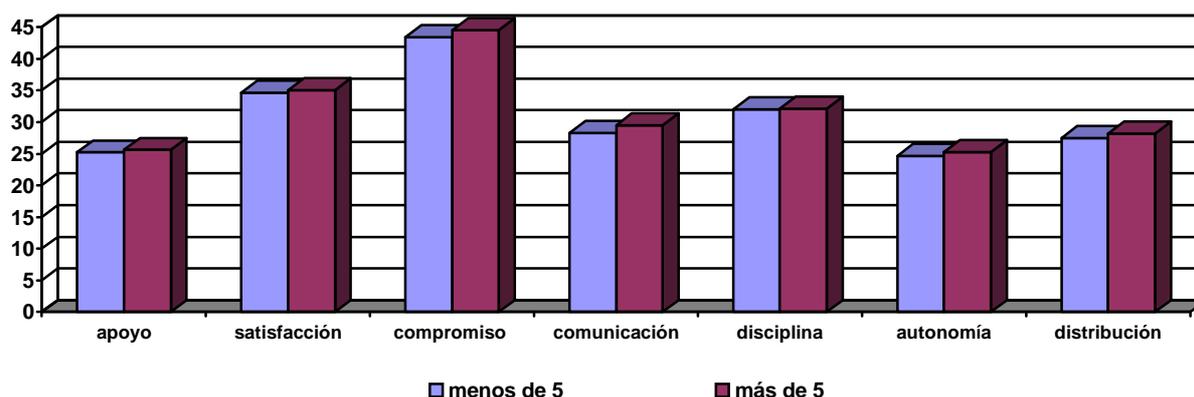


Figura 6.42. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de los padres según el número de horas semanales que el niño pasa al cuidado de otro familiar.

Variables	Horas familiar		F <sub>(1,302)</sub>	Sig.
	< 5	> 5		
Apoyo padre	25,22	25,62	0,648	0,421
Satisfacción padre	34,65	35,07	0,576	0,448
Compromiso padre	43,45	44,51	3,187	0,075
Comunicación padre	28,34	29,50	6,496	0,011
Disciplina padre	32,00	32,15	0,058	0,809
Autonomía padre	24,70	25,31	2,060	0,152
Distrib. rol padre	27,48	28,16	1,410	0,236

Tabla 6.30. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de los padres según el número de horas semanales que el niño pasa al cuidado de otro familiar.

En cuanto a las **madres**, aunque en general todas las variables presentan puntuaciones más altas en los casos en que el hijo pasaba más de 5 horas semanales al cuidado de otro familiar, como muestra la figura 6.43, sólo se puede hablar de diferencias significativas en el apoyo, el compromiso y la autonomía, a la vista de los coeficientes F representados en la tabla 6.31.

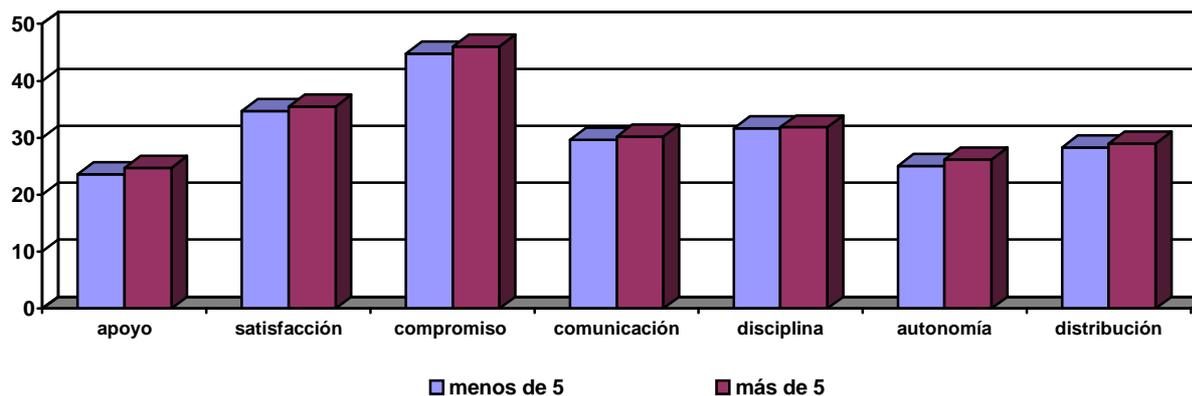


Figura 6.43. Puntuación obtenida en las escalas del estilo de crianza de las madres según el número de horas semanales que el niño pasa al cuidado de otro familiar.

Variables	Horas familiar		F <sub>(1,335)</sub>	Sig.
	< 5	> 5		
Apoyo madre	23,58	24,72	4,360	0,038
Satisfacción madre	34,68	35,45	1,977	0,161
Compromiso madre	44,80	45,97	5,217	0,023
Comunicación madre	29,66	30,20	1,341	0,248
Disciplina madre	31,67	31,84	0,071	0,790
Autonomía madre	25,06	26,14	5,454	0,020
Distrib. rol madre	28,32	29,01	1,759	0,186

Tabla 6.31. ANOVA de las escalas del estilo de crianza de las madres según el número de horas semanales que el niño pasa al cuidado de otro familiar.

Como último aspecto relacionado con el estilo de crianza de los padres y madres, el **grado de implicación de los padres** quedaba representado por una puntuación continua entre 1 y 4. Los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos al relacionar esta variable con las escalas del estilo de crianza de los **padres** muestran una relación positiva entre estas variables, que además es significativa en todos los casos, como puede observarse en la tabla 6.32. En el caso de las escalas del estilo de crianza de las **madres**, los resultados obtenidos son muy similares, ya que también se obtuvieron correlaciones significativas en todos los casos, como muestra la tabla 6.33.

<b>N= 290</b>	<b>Implicación padres</b>	
	<b>r Pearson</b>	<b>Sig.</b>
Apoyo padre	0,178	0,002
Satisfacción padre	0,243	0,000
Compromiso padre	0,262	0,000
Comunicac. padre	0,241	0,000
Disciplina padre	0,192	0,001
Autonomía padre	0,154	0,009
Distrib. rol padre	0,177	0,003

Tabla 6.32. Relación entre el grado de implicación de los padres y el estilo de crianza del padre.

<b>N= 317</b>	<b>Implicación padres</b>	
	<b>r Pearson</b>	<b>Sig.</b>
Apoyo madre	0,230	0,000
Satisfacción madre	0,212	0,000
Compromiso madre	0,278	0,000
Comunicac. madre	0,181	0,001
Disciplina madre	0,227	0,000
Autonomía madre	0,138	0,014
Distrib. rol madre	0,203	0,000

Tabla 6.33. Relación entre el grado de implicación de los padres y el estilo de crianza de la madre.

En este segundo apartado correspondiente a los resultados del primer estudio, se pretendía describir la relación entre determinadas características demográficas de los padres y madres y otros aspectos de su vida familiar y los factores del PCRI. Después de llevar a cabo los análisis oportunos, a modo de síntesis, se ha obtenido lo siguiente:

En primer lugar, las características demográficas referentes tanto al sexo como a la edad de los hijos afectan sobre todo a la comunicación entre padres e hijos ya que, mientras que las madres presentan una mayor comunicación con las hijas que con los hijos, los padres muestran una disminución de la misma a medida que sus hijos se hacen mayores. La edad de los progenitores por su parte sólo está relacionada con un descenso en el compromiso y la comunicación en el caso de los padres.

En cuanto a las diferencias obtenidas en los factores del estilo de crianza de padres y madres según su nivel de estudios, los padres con mayor nivel de estudios han obtenido mayores puntuaciones en disciplina, autonomía y distribución de rol, mientras que las madres con mayor nivel de estudios lo han hecho en satisfacción con la crianza, compromiso, disciplina, autonomía y distribución de rol.

Respecto al trabajo, los padres y madres con mayor nivel profesional han obtenido mayores puntuaciones en autonomía y distribución de rol, mientras que la variable horas que se trabaja fuera de casa no ha resultado determinante para ninguno de los factores del PCRI ni de padres ni de madres.

Las horas que el padre o la madre pasan con el hijo han sido determinantes en variables como el compromiso del padre o el apoyo de la madre, pues estas variables presentaban puntuaciones medias superiores en los progenitores que pasaban mayor número de horas en compañía del hijo.

En lo referente a la participación en las actividades extraescolares, también se han encontrado algunas diferencias. Así, los padres que más participan son los que más autonomía proporcionan a sus hijos, mientras que los que participan alguna vez son los que presentan una mayor distribución de rol. En las madres, por su parte, la distribución de rol es mayor en las que más participan en este tipo de actividades.

En cuanto a las variables referentes a la estructura familiar como son el número de hijos y el orden que ocupa el hijo entre sus hermanos, un elevado número de hijos está inversamente relacionado con el apoyo percibido por padres y madres y el compromiso y comunicación manifestados por los padres. Además, la comunicación del padre es mayor con los hijos primogénitos o nacidos en segundo lugar que con el resto.

Respecto a las horas semanales que pasa el hijo al cuidado de algún familiar, en los casos en que el niño pasa más de 5 horas semanales en esta situación, los padres muestran una mayor comunicación y las madres un mayor apoyo percibido, compromiso y autonomía.

Por último, el grado de implicación de los padres en las tareas escolares según el tutor está directamente relacionado con todos los factores del PCRI tanto de los padres como de las madres.

### **3.3. Relación entre las características de padres, madres, entorno familiar y estilo de crianza con la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta.**

Para estudiar la relación entre las variables referentes a los padres, las madres y el contexto familiar en general y los problemas de tipo externalizante en los hijos, también se han llevado a cabo una serie de análisis de varianza en los casos en que las variables independientes eran categóricas y correlaciones de Pearson cuando eran continuas. Como variables dependientes se han tenido en cuenta las puntuaciones obtenidas por la muestra de chicos en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta, transformadas en puntuaciones T como se mencionó anteriormente.

Para la primera de las variables contempladas en este apartado, a la que se había denominado **nivel de estudios del padre**, el ANOVA no arrojó resultados significativos para la agresividad ni tampoco para la hiperactividad o los problemas de conducta. Estos resultados quedan representados en la figura 6.44 y la tabla 6.34.

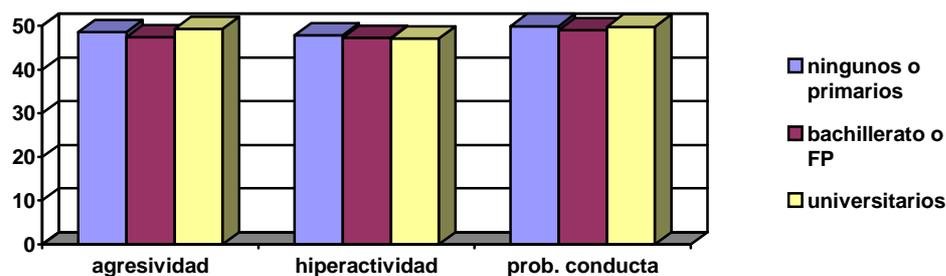


Figura 6.44. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el nivel de estudios del padre.

Variables	Nivel de estudios del padre			F <sub>(2,312)*</sub> (2,302)** (2,220)***	Sig.
	No o Prim.	Bach. o FP	Universit.		
Agresividad	48,61	47,35	49,27	0,551*	0,577
Hiperactividad	47,84	47,21	47,15	0,160**	0,852
Prob. conducta	49,94	49,02	49,80	0,201***	0,818

Tabla 6.34. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el nivel de estudios del padre.

En el caso del **nivel de estudios de la madre**, los resultados del ANOVA son similares a los obtenidos en los padres, ya que no se obtuvieron resultados significativos para ninguno de los tres factores externalizantes, como muestran la figura 6.45 y la tabla 6.35.

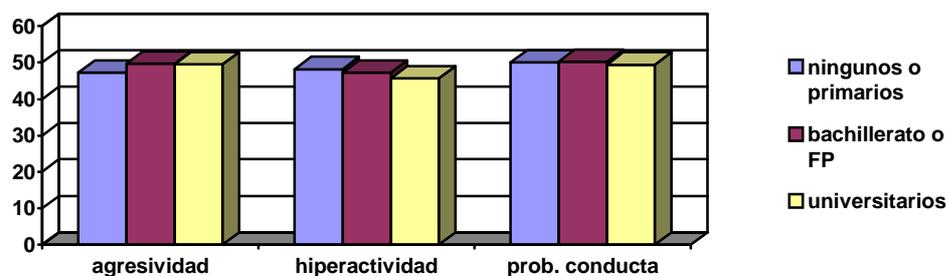


Figura 6.45. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el nivel de estudios de la madre.

Variables	Nivel de estudios de la madre			F <sub>(2,339)*</sub> (2,340)** (2,254)***	Sig.
	No o Prim.	Bach. o FP	Universit.		
Agresividad	47,21	49,72	49,58	2,580*	0,077
Hiperactividad	48,22	47,29	45,63	1,498**	0,225
Prob. conducta	50,01	50,24	49,46	0,079***	0,924

Tabla 6.35. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el nivel de estudios de la madre.

Tampoco se encontraron diferencias significativas en la agresividad, hiperactividad o problemas de conducta manifestados por los hijos en función del **nivel profesional del padre**, como muestran la figura 6.46 y la tabla 6.36.

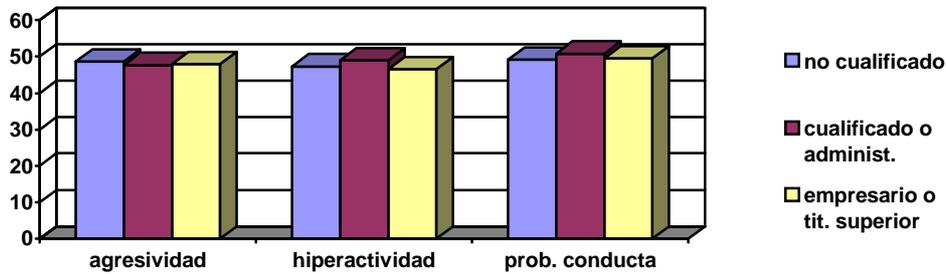


Figura 6.46. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el nivel profesional del padre.

Variables	Trabajo del padre			F <sub>(2,278)*</sub> (2,279)** (2,209)***	Sig.
	No cualific.	Cualific. Administ.	Empres. Univers.		
Agresividad	48,63	47,68	47,94	0,239*	0,787
Hiperactividad	47,31	48,96	46,51	1,125**	0,326
Prob. conducta	49,15	50,84	49,47	0,665***	0,515

Tabla 6.36. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el nivel profesional del padre.

Lo mismo ocurrió en el caso del **nivel profesional de las madres** donde, a pesar de algunas diferencias en agresividad e hiperactividad representadas en la figura 6.47, no se obtuvieron datos significativos como indica el ANOVA representado en la tabla 6.37.

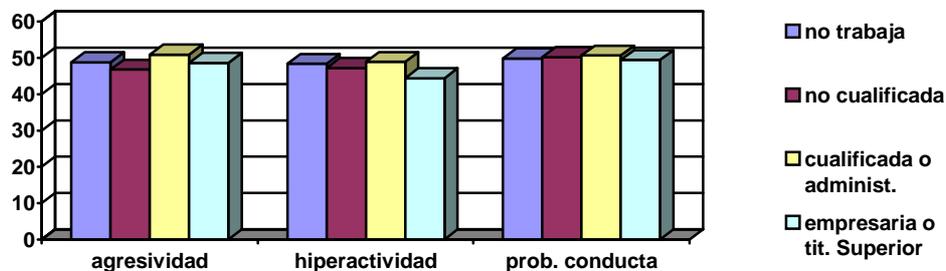


Figura 6.47. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el nivel profesional de la madre.

Variables	Trabajo de la madre				F <sub>(3,331)*</sub> (3,332)** (3,247)***	Sig.
	No trabaja	No cualific.	Cualific. Administ.	Empres. Univers.		
Agresividad	48,75	46,73	50,90	48,61	2,275*	0,080
Hiperactividad	48,32	47,19	48,83	44,39	1,779**	0,151
Prob. conducta	49,86	50,21	50,62	49,39	0,101***	0,959

Tabla 6.37. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el nivel profesional de la madre.

El ANOVA realizado para la variable **horas de trabajo fuera de casa** en el caso de los **padres** no arrojó resultados significativos, siendo muy parecidas las puntuaciones medias obtenidas por cada grupo de la variable independiente, como queda reflejado en la figura 6.48 y la tabla 6.38.

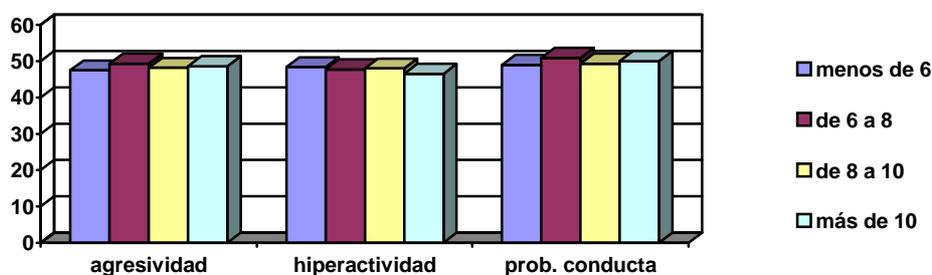


Figura 6.48. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según las horas de trabajo fuera de casa del padre.

Variables	Horas que trabaja fuera de casa el padre				F <sub>(4,310)</sub>	Sig.
	< 6	6-8	8-10	> 10		
Agresividad	47,44	49,22	48,16	48,57	0,215	0,886
Hiperactividad	48,33	47,76	47,99	46,44	0,436	0,728
Prob. conducta	49,00	50,80	49,33	50,02	0,318	0,812

Tabla 6.38. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según las horas de trabajo fuera de casa del padre.

En el caso de las **madres**, para la variable **horas de trabajo fuera de casa** se obtuvieron resultados diferentes, pues el ANOVA para la variable agresividad arrojó resultados significativos. Así, las madres que trabajaban menos de 6 horas diarias manifestaron un nivel de agresividad percibido en sus hijos significativamente mayor al percibido por el resto de madres, según la prueba de Student-Newman-Keuls. Estos resultados pueden observarse en la figura 6.49 y la tabla 6.39.

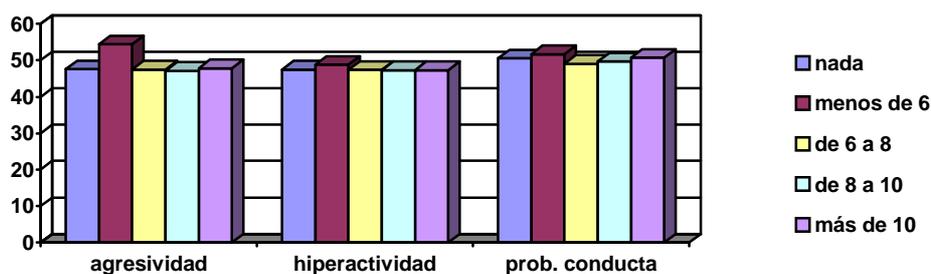


Figura 6.49. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según las horas de trabajo fuera de casa de la madre.

Variables	Horas que trabaja fuera de casa la madre					F <sub>(4,344)</sub>	Sig.
	Nada	< 6	6-8	8-10	> 10		
Agresividad	47,60	54,38	47,54	47,17	47,86	4,059	0,003
Hiperactividad	47,51	48,81	47,45	47,32	47,33	0,171	0,953
Prob. conducta	50,53	51,70	49,10	49,69	50,76	0,542	0,705

Tabla 6.39. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según las horas de trabajo fuera de casa de la madre.

Para la variable **horas con el hijo** en el caso de los **padres**, en la figura 6.50 se puede observar una mayor puntuación en todos los factores externalizantes en los casos en que los padres pasan menos horas con sus hijos. No obstante, el ANOVA representado en la tabla 6.40 no muestra resultados significativos en ningún caso.

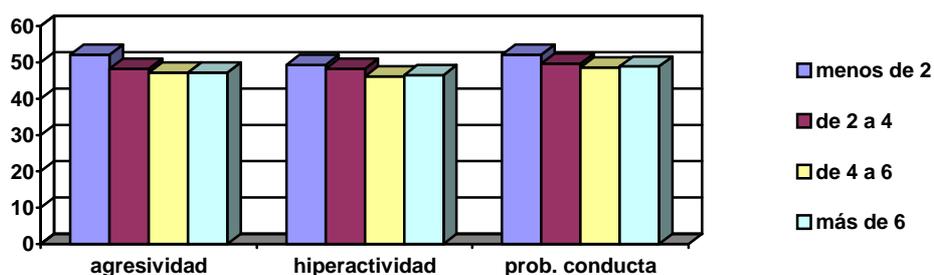


Figura 6.50. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según las horas que el padre pasa con el hijo.

Variables	Horas que el padre pasa con el hijo				F <sub>(3,298)*</sub> (3,299)** (3,216)***	Sig.
	< 2	2-4	4-6	> 6		
Agresividad	52,09	48,18	47,12	47,21	2,481*	0,061
Hiperactividad	49,35	48,21	46,09	46,54	1,514**	0,211
Prob. conducta	52,16	49,60	48,63	48,83	1,062***	0,366

Tabla 6.40. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según las horas que el padre pasa con el hijo.

En el caso de las **madres**, la tendencia descrita en los padres no está tan clara, salvo en la variable problemas de conducta, donde existen unas diferencias que llegan a ser significativas. Así, según la prueba de Student-Newman-Keuls, las madres que pasaban menos de 4 horas con sus hijos presentaban puntuaciones significativamente inferiores que aquellas que pasaban más de 6 horas con los mismos. Estos datos quedan representados gráficamente en la figura 6.51 y la tabla 6.41.

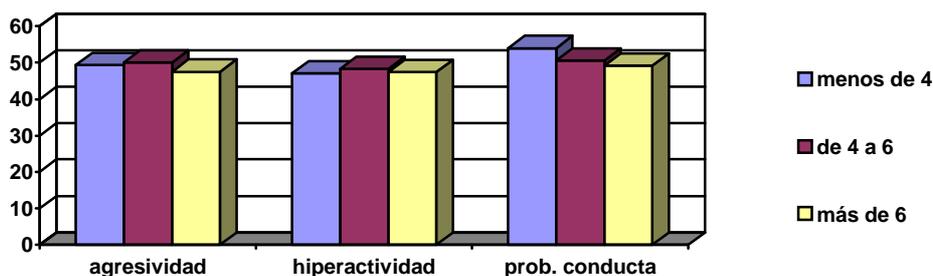


Figura 6.51. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según las horas que la madre pasa con el hijo.

Variables	Horas que la madre pasa con el hijo			F <sub>(2,336)*</sub> (2,337)** (2,252)***	Sig.
	< 4	4-6	> 6		
Agresividad	49,30	50,06	47,51	2,136*	0,120
Hiperactividad	47,10	48,28	47,43	0,280**	0,756
Prob. conducta	53,96	50,53	49,17	3,038***	0,050

Tabla 6.41. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según las horas que la madre pasa con el hijo.

Respecto a la variable **participación en actividades extraescolares** por parte del **padre**, los grupos establecidos en función de los distintos grados de participación no informaron niveles de agresividad, hiperactividad y problemas de conducta significativamente diferentes en sus hijos, como muestran la figura 6.52 y la tabla 6.42.

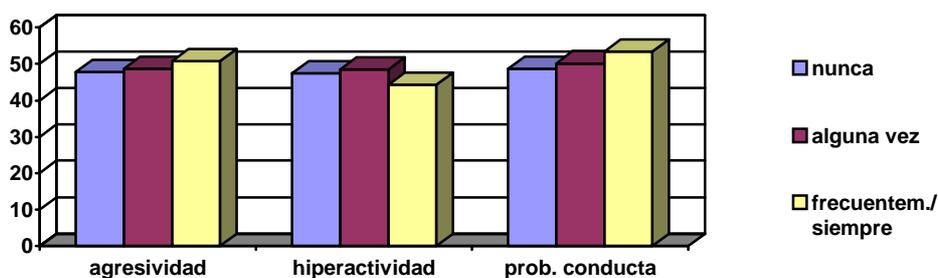


Figura 6.52. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según la participación en actividades extraescolares del padre.

Variables	Particip. actividades escolares padre			F <sub>(2,302)*</sub> (2,303)** (2,220)***	Sig.
	Nunca	Alguna vez	Frec./Siem.		
Agresividad	47,77	48,64	50,70	0,910	0,404
Hiperactividad	47,40	48,46	44,30	1,975	0,141
Prob. conducta	48,69	50,11	53,37	2,290	0,104

Tabla 6.42. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según la participación en actividades extraescolares del padre.

Al igual que en el caso de los padres, los problemas de tipo externalizante de los hijos tampoco mostraron puntuaciones significativamente distintas en función del grado de participación de las **madres** en las actividades extraescolares, lo que queda representado en la figura 6.53 y la tabla 6.43.

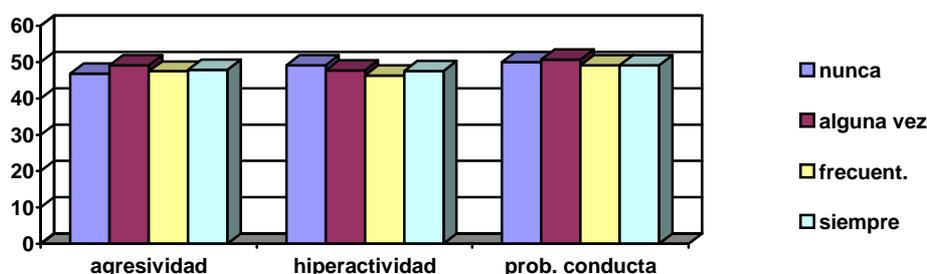


Figura 6.53. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según la participación en actividades extraescolares de la madre.

Variables	Particip. actividades escolares madre				F <sub>(3,336)*</sub> (3,337)** (3,252)***	Sig.
	Nunca	Alguna vez	Frecuen.	Siemp.		
Agresividad	46,78	49,12	47,43	47,95	0,909	0,437
Hiperactividad	49,17	47,72	46,29	47,50	0,849	0,468
Prob. conducta	49,95	50,67	49,15	49,08	0,488	0,691

Tabla 6.43. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según la participación en actividades extraescolares de la madre.

En cuanto a la variable **número de hijos**, los análisis de varianza llevados a cabo arrojaron resultados muy poco significativos (ver tabla 6.44), ya que apenas existían diferencias entre las puntuaciones obtenidas en cada una de las categorías establecidas, como muestra la figura 6.54.

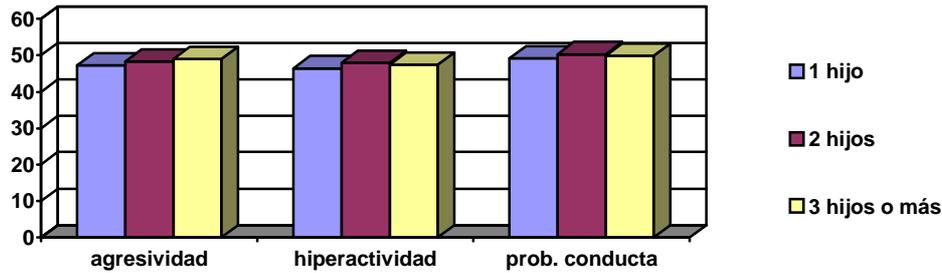


Figura 6.54. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el número de hijos.

Variables	Nº de hijos			F <sub>(2,342)*</sub> (2,343)** (2,256)***	Sig.
	1	2	3 o más		
Agresividad	47,19	48,28	49,04	0,518*	0,596
Hiperactividad	46,47	47,93	47,47	0,466**	0,628
Prob. conducta	49,17	50,30	49,89	0,160***	0,852

Tabla 6.44. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el número de hijos.

En el ANOVA empleado para la variable **orden de nacimiento** del hijo entre sus hermanos no se obtuvieron resultados significativos, siendo una de las variables con menor influencia de las estudiadas, a tenor de los resultados representados en la figura 6.55 y la tabla 6.45.

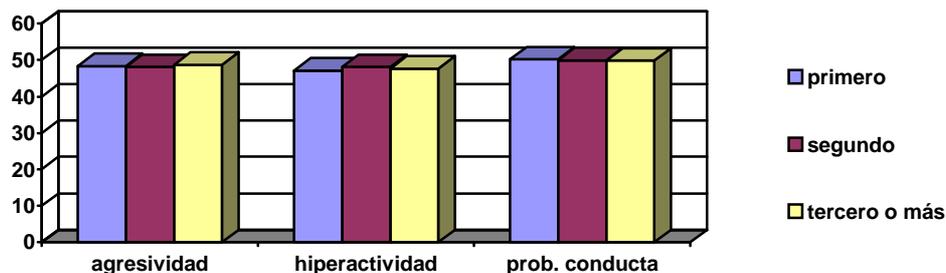


Figura 6.55. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el orden de nacimiento del hijo.

Variables	Orden que ocupa el hijo			F <sub>(2,341)*</sub> (2,342)** (2,245)***	Sig.
	1º	2º	3º o más		
Agresividad	48,38	48,10	48,74	0,076*	0,927
Hiperactividad	47,16	48,16	47,70	0,409**	0,665
Prob. conducta	50,28	49,97	49,83	0,044***	0,957

Tabla 6.45. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el orden de nacimiento del hijo.

Tampoco en el ANOVA realizado con la variable **número de horas semanales que el niño pasa al cuidado de otro familiar** se obtuvieron resultados significativos, pues los grupos formados según las categorías de esta variable presentaban diferencias mínimas en cuanto a la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta de sus hijos. Estos resultados quedan ilustrados en la figura 6.56 y la tabla 6.46.

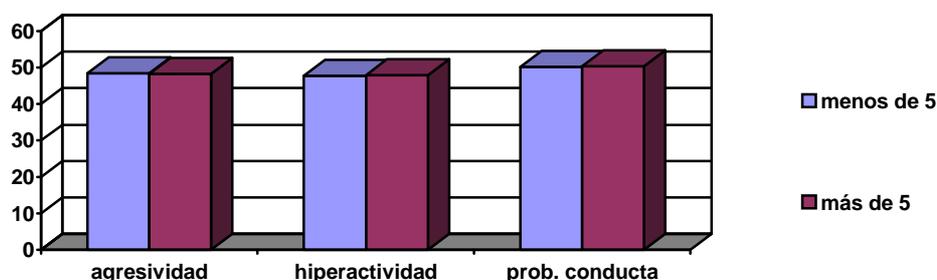


Figura 6.56. Puntuación obtenida en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el número de horas semanales que el niño pasa al cuidado de otro familiar.

Variables	Horas familiar		F <sub>(1,333)*</sub> (1,334)** (1,247)***	Sig.
	< 5	> 5		
Agresividad	48,42	48,21	0,026*	0,872
Hiperactividad	47,69	47,91	0,031**	0,861
Prob. conducta	50,16	50,44	0,036***	0,849

Tabla 6.46. ANOVA de la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta según el número de horas semanales que el niño pasa al cuidado de otro familiar.

En cuanto al **grado de implicación de los padres** en la educación de sus hijos desde la perspectiva del tutor, al correlacionar esta variable con la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta, se obtuvieron coeficientes de correlación negativos y significativos en todos los casos, como muestra la tabla 6.47.

Variables	Implicación padres	
	r de Pearson	Sig.
Agresividad (N= 316)	-0,171	0,002
Hiperactividad (N= 317)	-0,192	0,001
Prob. Conducta (N= 231)	-0,251	0,000

Tabla 6.47. Relación entre la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta y el grado de implicación de los padres.

Para tratar de describir la relación entre los factores externalizantes medidos en los chicos y el **estilo de crianza tanto de los padres como de las madres medido mediante el PCRI**, se han llevado a cabo una serie de correlaciones de Pearson.

En el caso de estilo de crianza de los **padres**, se han obtenido coeficientes de correlación negativos en todos los casos, lo que indica una relación inversa entre los factores del estilo de crianza y los factores de tipo externalizante medidos en los hijos. Todas las correlaciones son significativas, excepto las establecidas entre la autonomía con la agresividad y los problemas de conducta, el compromiso con la hiperactividad y la distribución de rol con las tres. Los coeficientes de correlación así como su grado de significatividad quedan representados en la tabla 6.48.

PCRI padre	Agresividad		Hiperactividad		Prob. conducta	
	r	sig.	r	sig.	r	sig.
Apoyo	-0,214	0,000	-0,197	0,001	-0,228	0,001
Satisfacción	-0,277	0,000	-0,178	0,002	-0,210	0,002
Compromiso	-0,280	0,000	-0,088	0,131	-0,178	0,009
Comunicación	-0,172	0,003	-0,144	0,013	-0,179	0,008
Disciplina	-0,372	0,000	-0,323	0,000	-0,330	0,000
Autonomía	-0,109	0,062	-0,179	0,002	-0,106	0,118
Distrib. rol	-0,106	0,069	-0,007	0,905	-0,033	0,626

Tabla 6.48. Relación entre la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta y el estilo de crianza de los padres.

En el caso del estilo de crianza de las **madres**, los datos son muy similares a los obtenidos por los padres, salvo para la variable compromiso, que en este caso sí correlaciona de manera significativa con la hiperactividad, como muestra la tabla 6.49.

PCRI madre	Agresividad		Hiperactividad		Prob. conducta	
	r	sig.	r	sig.	r	sig.
Apoyo	-0,297	0,000	-0,288	0,000	-0,168	0,008
Satisfacción	-0,226	0,000	-0,177	0,001	-0,156	0,015
Compromiso	-0,279	0,000	-0,153	0,006	-0,272	0,000
Comunicación	-0,125	0,025	-0,138	0,013	-0,257	0,000
Disciplina	-0,436	0,000	-0,374	0,000	-0,293	0,000
Autonomía	-0,085	0,126	-0,176	0,001	0,012	0,849
Distrib. rol	-0,089	0,112	-0,040	0,472	-0,029	0,657

Tabla 6.49. Relación entre la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta y el estilo de crianza de las madres.

Por último, para tratar de describir el efecto conjunto que ejercen todos los factores del estilo de crianza sobre las variables dependientes agresividad, hiperactividad y problemas de conducta, se ha aplicado en cada caso un **análisis de regresión múltiple**, mediante el que se obtiene un modelo predictor de cada una de las variables dependientes compuesto por una combinación de las independientes o factores predictores, cuyos coeficientes beta informan sobre su aportación al modelo como predictoras de puntuaciones de riesgo o de puntuaciones adaptadas.

En cada caso, se pueden plantear una gran cantidad de modelos en función de las variables independientes que tengamos en cuenta. Al emplear el método hacia delante, que es una de las maneras en que el paquete SPSS permite introducir las variables, se obtienen tantos modelos como variables vamos introduciendo. En este estudio se plantean dos modelos para cada variable dependiente: un modelo más simple donde se incluyen todas las variables cuya inclusión ha supuesto un cambio importante y significativo en el poder predictor del mismo y un segundo modelo predictor donde se incluyen todos los factores del estilo de crianza de padres y madres, independientemente de su significatividad, para poder valorar el efecto de cada factor.

En el caso de la **agresividad**, como se puede observar en la tabla 6.50, las cinco primeras variables introducidas son las que realmente suponen un cambio significativo en F y por lo tanto hacen una aportación significativa al modelo, que en este paso presenta una  $R^2$  de 0,270, prediciendo por lo tanto el 27% de la varianza respecto a la agresividad. En esta misma tabla se puede ver la aportación que cada variable nueva que se introduce hace tanto a la F como a la  $R^2$ . En este sentido, a partir del 10º paso, la aportación de las variables nuevas que se incluyen es prácticamente nula. En el modelo 14, donde están incluidos todos los factores del PCRI del padre y de la madre, se predice un porcentaje de la varianza del 29,5% respecto a la agresividad, aunque algunas de las variables incluidas hacen una aportación bastante escasa al modelo.

Los coeficientes B representados tanto en la tabla 6.51 como en la tabla 6.52 indican que la mayoría de las variables actúan como factores protectores respecto a la agresividad, aunque en algunos casos como el compromiso del padre no se puede afirmar con total seguridad, ya que el intervalo de confianza para B al 95% tiene sus límites inferior y superior por debajo y por encima de 0 respectivamente. Lo mismo ocurre con todas las variables introducidas a partir del modelo 5. Por su parte, la autonomía de la madre, que presenta un coeficiente B positivo, actúa como factor de riesgo respecto a la agresividad.

Por otro lado, respecto a la colinealidad entre las distintas variables, ésta es relativamente baja en ambos modelos, ya que la tolerancia (Tol.) no se acerca mucho a 0 mientras que el Factor de Inflación de la Varianza (FIV) queda bastante alejado de 4.

Modelo	R	R2	R2 corr.	Error típico	F	Sig.	Estadísticos de cambio		Sig. cambio F
							en R2	en F	
1	,424	,180	,177	9,138	60,610	,000	,180	60,610	,000
2	,469	,220	,214	8,926	38,921	,000	,040	14,317	,000
3	,496	,246	,238	8,790	29,951	,000	,026	9,590	,002
4	,509	,259	,248	8,732	23,932	,000	,013	4,673	,032
5	,519	,270	,256	8,685	20,149	,000	,011	3,976	,047
6	,528	,279	,263	8,647	17,503	,000	,009	3,394	,067
7	,534	,285	,267	8,623	15,452	,000	,007	2,546	,112
8	,536	,288	,267	8,624	13,632	,000	,002	,921	,338
9	,539	,290	,267	8,624	12,229	,000	,003	1,002	,318
10	,541	,293	,266	8,626	11,090	,000	,002	,888	,347
11	,542	,294	,265	8,635	10,098	,000	,001	,417	,519
12	,543	,295	,263	8,645	9,269	,000	,001	,401	,527
13	,543	,295	,260	8,660	8,531	,000	,000	,070	,792
14	,543	,295	,258	8,676	7,892	,000	,000	,003	,955

Tabla 6.50. Resumen de los distintos modelos para la agresividad.

Modelo 5	Coeficientes no estandarizados		Coef. estand. Beta	t	Sig.	Intervalo para B 95%		Estadísticos colinealidad	
	B	E. T.				Inf.	Sup.	Tol.	FIV
(Constante)	94,947	6,868		13,825	,000	81,426	108,468		
Disciplina madre	-,792	,141	-,378	-5,638	,000	-1,069	-,516	,594	1,684
Disciplina padre	-,338	,136	-,151	-2,477	,014	-,607	-,069	,721	1,386
Compromiso padre	-,241	,141	-,104	-1,715	,087	-,518	,036	,722	1,385
Autonomía madre	,434	,178	,147	2,440	,015	,084	,784	,735	1,360
Satisfacción padre	-,310	,156	-,124	-1,994	,047	-,616	-,004	,691	1,447

Tabla 6.51. Modelo de regresión múltiple para la agresividad en el paso 5.

Modelo 14	Coeficientes no estandarizados		Coef. estand. Beta	t	Sig.	Intervalo para B 95%		Estadísticos colinealidad	
	B	E. T.				Inf.	Sup.	Tol.	FIV
(Constante)	96,274	8,025		11,998	,000	80,474	112,074		
Disciplina madre	-,761	,161	-,364	-4,717	,000	-1,079	-,444	,449	2,226
Disciplina padre	-,342	,161	-,152	-2,126	,034	-,658	-,025	,519	1,927
Compromiso padre	-,150	,184	-,065	-,819	,413	-,512	,211	,423	2,367
Autonomía madre	,435	,205	,148	2,126	,034	,032	,838	,554	1,806
Satisfacción padre	-,395	,183	-,158	-2,158	,032	-,756	-,035	,498	2,009
Distribución madre	,208	,174	,083	1,197	,232	-,134	,550	,559	1,789
Apoyo madre	-,245	,183	-,100	-1,340	,181	-,606	,115	,478	2,091
Compromiso madre	-,306	,202	-,122	-1,519	,130	-,703	,091	,411	2,432
Satisfacción madre	,188	,185	,078	1,015	,311	-,177	,553	,452	2,215
Comunicación madre	,252	,213	,090	1,187	,236	-,166	,671	,460	2,172
Comunicación padre	-,163	,234	-,054	-,698	,486	-,623	,297	,441	2,267
Distribución padre	,102	,157	,042	,650	,516	-,208	,412	,638	1,567
Autonomía padre	-,056	,215	-,017	-,259	,796	-,479	,368	,648	1,544
Apoyo padre	-,011	,198	-,004	-,056	,955	-,400	,378	,529	1,892

Tabla 6.52. Modelo de regresión múltiple para la agresividad en el paso 14.

En el caso de la **hiperactividad**, también nos hemos detenido en dos de los modelos obtenidos principalmente: el modelo número 6, que es el último donde se produce un cambio significativo en F (ver tabla 6.53) y el modelo 14 donde se incluyen todas las variables predictoras. Para el modelo 6 se ha obtenido una R<sup>2</sup> de 0,217, prediciendo por lo tanto el 21,7% de la varianza respecto a la hiperactividad. Para el último modelo, la R<sup>2</sup> obtenida ha sido de 0,233, por lo que el incremento en R<sup>2</sup> producido por las variables introducidas desde el paso 7 es bastante pobre.

En el modelo número 6, como se puede observar en la tabla 6.54, todas las variables excepto la distribución de rol y el compromiso del padre actúan como factor protector frente a la hiperactividad. En el modelo 14 representado en la tabla 6.55, también se puede observar que casi todas las variables actúan como factor protector de la hiperactividad, aunque los límites de confianza para B impiden en muchos casos describir con seguridad la función de estas variables.

Tampoco en este caso se observa una colinealidad excesiva, ya que tanto la tolerancia como el FIV presentan valores bastante aceptables.

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corr.	Error típico	F	Sig.	Estadísticos de cambio en R <sup>2</sup>	Estadísticos de cambio en F	Sig. cambio F
1	,354	,125	,122	8,930	39,780	,000	,125	39,780	,000
2	,392	,154	,148	8,798	25,183	,000	,029	9,386	,002
3	,415	,172	,163	8,719	19,105	,000	,018	6,035	,015
4	,437	,191	,179	8,634	16,224	,000	,019	6,449	,012
5	,448	,201	,186	8,598	13,748	,000	,010	3,300	,070
6	,466	,217	,200	8,525	12,616	,000	,017	5,765	,017
7	,472	,222	,202	8,511	11,118	,000	,005	1,881	,171
8	,476	,226	,204	8,505	9,913	,000	,004	1,375	,242
9	,479	,229	,204	8,505	8,927	,000	,003	1,029	,311
10	,482	,232	,204	8,504	8,137	,000	,003	1,023	,313
11	,483	,233	,202	8,515	7,412	,000	,001	,354	,552
12	,483	,233	,199	8,530	6,775	,000	,000	,053	,819
13	,483	,233	,196	8,546	6,230	,000	,000	,002	,964
14	,483	,233	,193	8,562	5,763	,000	,000	,000	,999

Tabla 6.53. Resumen de los distintos modelos para la hiperactividad.

Modelo 6	Coeficientes no estandarizados		Coef. estand.	t	Sig.	Intervalo para B 95%		Estadísticos colinealidad	
	B	E. T.	Beta			Inf.	Sup.	Tol.	FIV
(Constante)	77,640	6,293		12,338	,000	65,252	90,029		
Disciplina madre	-,444	,134	-,224	-3,305	,001	-,708	-,179	,627	1,595
Disciplina padre	-,529	,132	-,249	-4,003	,000	-,789	-,269	,741	1,349
Distribución padre	,322	,133	,140	2,428	,016	,061	,584	,862	1,160
Apoyo madre	-,333	,147	-,143	-2,261	,025	-,623	-,043	,713	1,403
Comunicación padre	-,599	,205	-,210	-2,925	,004	-1,002	-,196	,554	1,804
Compromiso padre	,394	,164	,180	2,401	,017	,071	,716	,512	1,953

Tabla 6.54. Modelo de regresión múltiple para la hiperactividad en el paso 6.

Modelo 14	Coeficientes no estandarizados		Coef. estand. Beta	t	Sig.	Intervalo para B 95%		Estadísticos colinealidad	
	B	E. T.				Inf.	Sup.	Tol.	FIV
(Constante)	83,824	7,916		10,589	,000	68,238	99,410		
Disciplina madre	-,484	,159	-,244	-3,042	,003	-,798	-,171	,450	2,225
Disciplina padre	-,400	,159	-,188	-2,523	,012	-,712	-,088	,519	1,926
Distribución padre	,322	,155	,140	2,077	,039	,017	,628	,636	1,572
Apoyo madre	-,335	,181	-,144	-1,857	,064	-,691	,020	,478	2,091
Comunicación padre	-,487	,230	-,171	-2,114	,035	-,941	-,033	,441	2,266
Compromiso padre	,441	,181	,201	2,435	,016	,084	,798	,423	2,367
Autonomía padre	-,236	,212	-,074	-1,112	,267	-,653	,182	,646	1,547
Comunicación madre	-,257	,210	-,097	-1,224	,222	-,670	,156	,460	2,173
Satisfacción padre	-,232	,181	-,098	-1,282	,201	-,587	,124	,497	2,013
Satisfacción madre	,149	,183	,065	,815	,416	-,211	,509	,451	2,219
Distribución madre	,103	,171	,043	,603	,547	-,234	,440	,558	1,792
Apoyo padre	-,044	,195	-,017	-,225	,822	-,428	,340	,529	1,891
Compromiso madre	,009	,199	,004	,045	,964	-,383	,400	,412	2,428
Autonomía madre	-,002	,202	-,001	-,009	,993	-,400	,396	,552	1,810

Tabla 6.55. Modelo de regresión múltiple para la hiperactividad en el paso 14.

Por último, también se ha llevado a cabo el mismo tipo de análisis para los **problemas de conducta**. Como se puede observar en la tabla 6.56, a pesar de que los pasos 3 y 4 no producen cambios significativos en F, sí que lo hace el modelo 5, que es el que se ha representado en la tabla 6.57. Para este modelo, el valor de  $R^2$  es de 0,201, por lo que las cinco variables incluidas en éste predicen el 20,1% de la varianza respecto a los problemas de conducta. El modelo 14, representado en la tabla 6.58 donde se incluyen todas las variables, incrementa la  $R^2$  hasta 0,224, aunque realmente no hay cambios en la misma desde el paso 10.

Los coeficientes B de las distintas variables así como sus límites inferior y superior indican que todas las variables del modelo 5 actúan como factores protectores, excepto la distribución de rol de la madre que ejerce el efecto contrario. No obstante, el efecto del apoyo paterno no queda muy claro a la vista de los límites mencionados.

Tampoco en este caso la colinealidad supone un gran problema, pues no se observan valores extremos en ninguno de los estadísticos que la representan.

Modelo	R	R2	R2 corr.	Error típico	F	Sig.	Estadísticos de cambio en R2	Estadísticos de cambio en F	Sig. cambio F
1	,317	,101	,096	8,630	22,748	,000	,101	22,748	,000
2	,404	,163	,155	8,344	19,731	,000	,063	15,130	,000
3	,419	,175	,163	8,306	14,229	,000	,012	2,861	,092
4	,429	,184	,167	8,283	11,260	,000	,009	2,117	,147
5	,448	,201	,181	8,217	9,996	,000	,017	4,216	,041
6	,455	,207	,183	8,207	8,607	,000	,006	1,528	,218
7	,461	,212	,184	8,199	7,585	,000	,005	1,359	,245
8	,467	,218	,186	8,190	6,834	,000	,006	1,455	,229
9	,472	,223	,187	8,185	6,217	,000	,005	1,220	,271
10	,473	,224	,184	8,203	5,588	,000	,001	,167	,683
11	,473	,224	,180	8,223	5,060	,000	,000	,055	,815
12	,473	,224	,176	8,243	4,619	,000	,000	,037	,847
13	,473	,224	,171	8,264	4,243	,000	,000	,022	,883
14	,474	,224	,167	8,285	3,925	,000	,000	,055	,815

Tabla 6.56. Resumen de los distintos modelos para los problemas de conducta.

Modelo 5	Coeficientes no estandarizados		Coef. estand. Beta	t	Sig.	Intervalo para B 95%		Estadísticos colinealidad	
	B	E. T.				Inf.	Sup.	Tol.	FIV
(Constante)	88,685	6,435		13,781	,000	75,995	101,375		
Disciplina padre	-,368	,151	-,183	-2,440	,016	-,666	-,071	,713	1,402
Comunicación madre	-,630	,163	-,263	-3,873	,000	-,951	-,309	,870	1,149
Apoyo padre	-,295	,170	-,122	-1,732	,085	-,631	,041	,810	1,235
Disciplina madre	-,319	,150	-,164	-2,130	,034	-,615	-,024	,674	1,485
Distribución madre	,326	,159	,151	2,053	,041	,013	,639	,745	1,343

Tabla 6.57. Modelo de regresión múltiple para los problemas de conducta en el paso 5.

Modelo 14	Coeficientes no estandarizados		Coef. estand. Beta	t	Sig.	Intervalo para B 95%		Estadísticos colinealidad	
	B	E. T.				Inf.	Sup.	Tol.	FIV
(Constante)	87,786	8,883		9,883	,000	70,264	105,308		
Disciplina padre	-,391	,190	-,194	-2,062	,041	-,765	-,017	,459	2,178
Comunicación madre	-,468	,230	-,195	-2,035	,043	-,921	-,014	,443	2,258
Apoyo padre	-,470	,217	-,195	-2,164	,032	-,899	-,042	,505	1,979
Disciplina madre	-,366	,186	-,188	-1,963	,051	-,733	,002	,444	2,255
Distribución madre	,313	,189	,145	1,659	,099	-,059	,685	,536	1,866
Compromiso padre	,366	,203	,171	1,804	,073	-,034	,766	,454	2,203
Comunicación padre	-,347	,255	-,130	-1,359	,176	-,850	,156	,446	2,241
Compromiso madre	-,264	,219	-,119	-1,206	,229	-,695	,168	,422	2,371
Apoyo madre	,226	,214	,102	1,053	,294	-,197	,648	,433	2,310
Autonomía madre	,055	,226	,021	,245	,807	-,391	,502	,530	1,888
Distribución padre	,033	,173	,016	,193	,848	-,309	,376	,614	1,629
Autonomía padre	,045	,243	,016	,185	,854	-,435	,525	,565	1,769
Satisfacción padre	,048	,203	,021	,236	,813	-,352	,448	,519	1,926
Satisfacción madre	-,046	,197	-,022	-,235	,815	-,435	,342	,460	2,174

Tabla 6.58. Modelo de regresión múltiple para los problemas de conducta en el paso 14.

Este tercer bloque de resultados del primer estudio se planteaba con la finalidad de obtener datos que permitieran valorar el efecto de determinadas características de padres y madres y del entorno familiar, así como el estilo de crianza de ambos progenitores sobre la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta descritos en sus hijos. Por lo tanto, los datos más relevantes se resumen a continuación:

Los análisis de varianza empleados para describir las posibles diferencias existentes entre la puntuaciones medias en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta obtenidas por los distintos grupos de la muestra no han arrojado resultados significativos para variables como el nivel de estudios o el nivel profesional de padres y madres, aunque sí en el caso de las horas de trabajo fuera de casa de las madres, pues las madres que trabajan fuera menos de 6 horas tienen hijos más agresivos que las demás.

Otras variables como la participación en actividades extraescolares de padres y madres, el número de hijos, el orden de los mismos o las horas que pasa el niño al cuidado de algún familiar no han aportado datos significativos, aunque sí lo ha hecho la variable horas con el hijo en el caso de la madre, donde los problemas de conducta eran mayores en los casos donde las madres pasaban menos horas en compañía del hijo.

Por su parte, la implicación de los padres desde la perspectiva del tutor está significativamente relacionada con las tres variables dependientes, relación que además es inversa. Lo mismo ocurre con la gran mayoría de los factores del PCRI de padres y madres, donde se han obtenido una gran cantidad de correlaciones inversas y significativas. Así, la agresividad y los problemas de conducta correlacionan significativamente y de manera inversa con el apoyo, la satisfacción, el compromiso, la comunicación y la disciplina de padres y madres, mientras que la hiperactividad lo hace con el apoyo, la satisfacción, la comunicación, la disciplina y la autonomía de ambos progenitores y el compromiso de la madre.

En los análisis de regresión múltiple aplicados, para cada una de las variables dependientes se han obtenido modelos a partir de los factores del PCRI que explican buenos porcentajes de la variabilidad, siendo éstos del 29,5% para la agresividad, el 23,3% para la hiperactividad y el 22,4% para los problemas de conducta. No obstante, los modelos reducidos obtenidos también en cada caso contemplan las variables con mayor poder predictor. Entre estas se pueden citar la disciplina del padre y de la madre, que forman parte de los tres modelos u otras como el compromiso del padre que entra en los modelos para la agresividad y la hiperactividad. Otras sólo forman parte de alguno de los modelos, como se ha podido observar en las tablas precedentes.

## **CAPÍTULO VII: SEGUNDO ESTUDIO**

### **1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.**

Tal y como se planteaba en el primer estudio, una de las principales conclusiones extraídas del análisis de la literatura es que tanto el estilo parental como determinadas variables de tipo sociodemográfico y contextual influyen en numerosos ámbitos del desarrollo del niño, dentro del que pueden surgir multitud de problemas como los de tipo externalizante. En buena medida, los resultados obtenidos en el primer estudio coinciden con estas conclusiones extraídas de la revisión teórica.

Partiendo de estos antecedentes tanto teóricos como empíricos, el presente estudio pretende poner a prueba la hipótesis teóricamente fundamentada de que existen diferencias entre el estilo de crianza y los factores contextuales percibidos por un grupo de chicos con puntuaciones de riesgo en agresividad y los percibidos por otro grupo de chicos con puntuaciones bajas en esta variable.

La aportación de este segundo estudio es que, mediante el análisis de regresión logística, se pretende comparar dos grupos opuestos respecto a una variable dependiente dicotómica derivada de la variable agresividad, de manera que determinadas puntuaciones en los factores del estilo de crianza o en las variables sociodemográficas nos permitan clasificar a cada sujeto como sujeto en riesgo o con baja agresividad.

Por lo tanto, el objetivo de este segundo estudio coincide con el cuarto objetivo planteado en el capítulo de “justificación del estudio, objetivos e hipótesis”, según el cual se pretende analizar las diferencias existentes en las variables demográficas y el estilo de crianza recibido por dos grupos de chicos que han obtenido puntuaciones bajas y de riesgo respectivamente en agresividad y determinar cuales son las variables demográficas y de crianza parental relacionadas con la presencia o ausencia de la misma.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes:

De los 432 sujetos de los que se obtuvo información en el primer estudio, se seleccionaron 66 divididos en dos grupos de 33 de manera que, en el primer grupo, todos los sujetos estaban situados en la zona de riesgo respecto a la variable Agresividad informada por sus padres (grupo de riesgo), siendo su puntuación T superior a 60. En el segundo grupo todos los sujetos tenían una puntuación T por debajo de 40 en esta variable (grupo de baja Agresividad).

El grupo de riesgo estaba formado por 21 chicos y 12 chicas con edades comprendidas entre 3 y 14 años, siendo la media de edad de 7,82 ( $S= 3,486$ ). El grupo de baja Agresividad estaba formado por 20 chicos y 13 chicas con el mismo rango de edad y una edad media de 7,64 ( $S= 3,343$ ). Cada grupo quedaba a su vez distribuido del siguiente modo en cuanto al nivel escolar: 13 sujetos de Educación Infantil, 6 del primer ciclo de Educación Primaria, 2 del segundo, 8 del tercero y 4 del primer ciclo de ESO.

### 2.2. Instrumentos:

Para la recogida de la información se utilizaron los mismos instrumentos mencionados en el primer estudio, que quedaban divididos en tres grandes bloques: BLOQUE 1: cuestionario de datos demográficos generales de padres y madres y del entorno familiar.

BLOQUE 2: Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) de Roa y Del Barrio (2001) adaptado del *Parent-Child Relationship Inventory* (Gerard, 1994), que medía las actitudes paternas y maternas hacia la crianza de sus hijos.

BLOQUE 3: Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC) (Reynold y Kamphaus, 2004), que era una adaptación al español del original en lengua inglesa *Behavior Assessment System for Children*.

### 2.3. Procedimiento:

Para valorar el posible efecto de las distintas variables en la Agresividad, se aplicó un diseño ex-post-facto retrospectivo con dos grupos, uno de ellos cuasicontrol. Así pues, como variable dependiente se empleó una variable dicotómica, derivada de la puntuación obtenida en Agresividad. Las dos opciones de esta variable eran 0 para los sujetos con baja puntuación en Agresividad y 1 para los sujetos situados en la zona de

riesgo. Para ello, se seleccionaron aquellos sujetos cuya puntuación en Agresividad informada por sus padres les situaba por encima del nivel de riesgo (puntuación T superior a 60) y se seleccionó otro grupo con baja Agresividad (puntuación T inferior a 40) equiparable al anterior en cuanto a sexo y nivel escolar. Se realizó entonces un análisis de regresión logística binomial donde, partiendo de los coeficientes estimados por la regresión logística en cada una de las variables, en función de su probabilidad de pertenecer a uno u otro nivel de la variable dependiente, nos permite situar a cada sujeto en una de las dos categorías propuestas.

Este tipo de análisis suele utilizarse cuando se dispone de una variable dependiente con dos opciones de respuesta, en este caso la pertenencia o no al grupo de riesgo, y se quiere saber con qué probabilidad puede darse una u otra opción en función de las variables independientes (Visauta, 1998).

Antes de llevar a cabo el análisis de regresión logística, se trató de determinar las semejanzas y diferencias entre los dos grupos en que quedó dividida la muestra en función de su puntuación en Agresividad, para lo que se llevaron a cabo una serie de pruebas chi-cuadrado, test de Levene para la igualdad de las varianzas y pruebas T para el contraste de medias.

La prueba no paramétrica de chi-cuadrado es una medida de ajuste que señala, con sus niveles de significación estadística, la probabilidad de que las diferencias entre las frecuencias observadas en una distribución de una variable y las esperadas se deban solamente a variaciones de la muestra (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2000).

El test de Levene de igualdad de varianzas es la prueba más indicada para probar la homocedasticidad entre dos muestras. Cuando esta prueba no resulta significativa indica la homogeneidad de dos grupos respecto a alguna característica. Así mismo, el contraste de medias informa sobre las diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por dos grupos formados en función de una variable independiente dicotómica.

Lo ideal es que no haya diferencias significativas en cuanto a las características que deberían ser iguales en ambos grupos y estudiar aquellas variables que apunten diferencias para su posible inclusión en un modelo de regresión logística como el que se describe a continuación.

Para homogeneizar las muestras y neutralizar la influencia de variables como el sexo del sujeto, la edad o el nivel educativo, se ha seleccionado un grupo de 33 sujetos con puntuaciones de riesgo en Agresividad y se han extraído otros 33 sujetos

emparejados a los anteriores en cuanto al sexo y nivel educativo dentro de las posibilidades que ofrecía la muestra principal, con puntuación baja en Agresividad.

El objetivo principal que se pretende con este tipo de análisis es tratar de predecir a la variable dependiente mediante un modelo capaz de predecir la pertenencia a un grupo u otro de esta variable, teniendo en cuenta que, en la medida de lo posible, el número de variables incluidas en el modelo no sea superior a la quinta parte del número de sujetos (Hair et al., 2000). Para ello, se pueden establecer múltiples combinaciones, de manera que se puede extraer un modelo completo en el que figuran todas las variables incluidas en el análisis por su significatividad y un modelo simplificado que predice el máximo de casos con el menor número de variables posibles, existiendo también una serie de pasos intermedios, con mayores o menores niveles de predicción.

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. Diferencias entre las características familiares y el estilo educativo recibido por los grupos de riesgo y baja agresividad.**

En primer lugar se presentan los estadísticos descriptivos establecidos mediante pruebas T para el contraste de medias con sus respectivos test de Levene para la igualdad de las varianzas y pruebas chi-cuadrado, representados mediante una serie de figuras y tablas, para las variables demográficas, contextuales y referentes al estilo de crianza analizadas en el estudio, comparando los resultados obtenidos por el grupo de riesgo y por el grupo de baja agresividad.

La variable **sexo** del alumno fue una de las variables controladas para la selección del grupo cuasi-control o grupo de baja agresividad, de modo que la prueba de chi-cuadrado no debería arrojar resultados significativos. La figura 7.1 muestra distribuciones muy semejantes, siendo 21 chicos y 12 chicas los que componen el grupo de riesgo y 20 chicos y 13 chicas los que componen el de baja agresividad. La prueba de chi-cuadrado representada en la tabla 7.1 no muestra diferencias entre las distribuciones observadas y esperadas ni para chicas ni para chicos, lo que indica homogeneidad en cuanto a la distribución del sexo, cumpliendo así el supuesto de homocedasticidad.

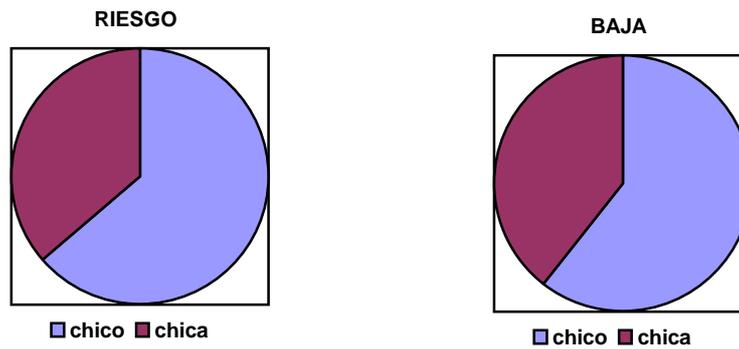


Figura 7.1. Distribución de los grupos de la muestra según sexo.

Sexo	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Chico	21	20	0,24	1	0,876
Chica	12	13	0,40	1	0,841

Tabla 7.1. Prueba X<sup>2</sup> para la variable sexo.

La otra variable controlada para la selección del grupo cuasi-control era el **ciclo educativo** en que se encontraban escolarizados los sujetos de la muestra. En este sentido, cada grupo estaba formado por 13 sujetos de Educación Infantil, 6 del primer ciclo de Educación Primaria, 2 del segundo, 8 del tercero y 4 del primer ciclo de ESO, como puede observarse en la figura 7.2. En este caso, el presupuesto de homocedasticidad se cumple sobradamente a la vista de los resultados de la prueba chi-cuadrado contenidos en la tabla 7.2.

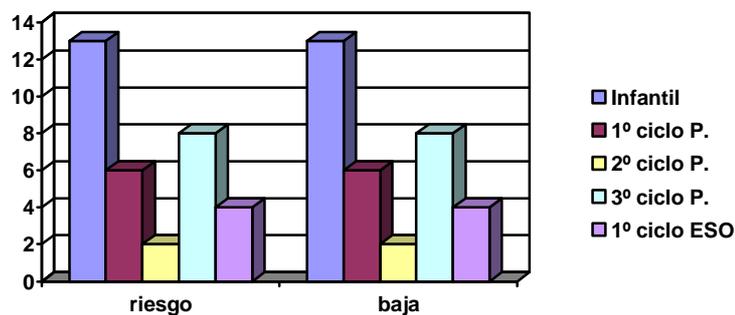


Figura 7.2. Distribución de los grupos de la muestra según ciclo educativo.

Ciclo	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Infantil	13	13	0	1	1
1° ciclo P.	6	6	0	1	1
2° ciclo P.	2	2	0	1	1
3° ciclo P.	8	8	0	1	1
1° ciclo ESO	4	4	0	1	1

Tabla 7.2. Prueba X<sup>2</sup> para la variable ciclo educativo.

Teniendo en cuenta que la variable ciclo educativo no arrojó resultados significativos, la relación directa existente entre esta variable y la **edad** permitía presagiar resultados en la misma línea al comparar la edad media de los dos grupos estudiados. En este sentido, el test de Levene de igualdad de varianzas señala una varianza homogénea respecto a la variable edad, ya que  $F_{(1,64)} = 0,026$  ( $p = 0,873$ ). Del mismo modo, a pesar de algunas diferencias que se pueden observar en la figura 7.3, la prueba T para el contraste de medias tampoco arrojó diferencias significativas, como queda reflejado en la tabla 7.3.

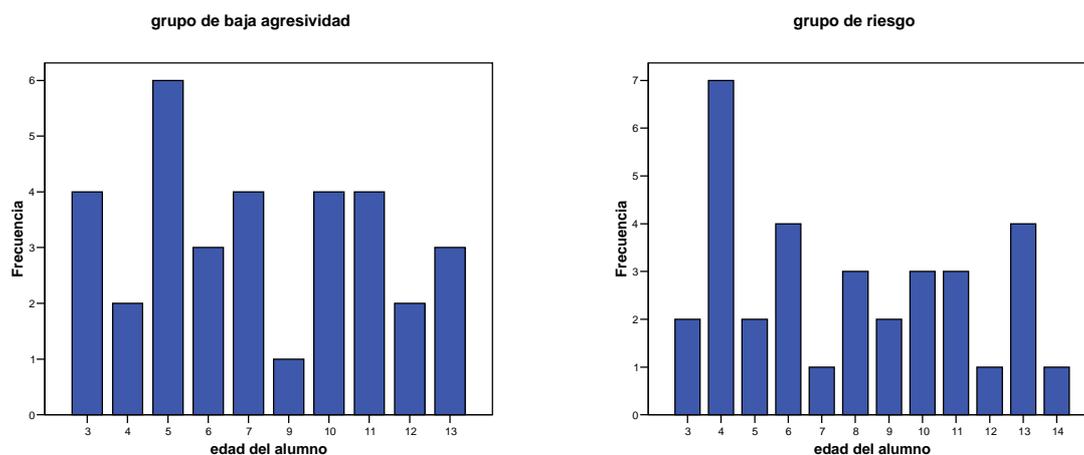


Figura 7.3. Distribución de los grupos de la muestra según su edad.

Grupo	Media	D.T.	T de Student	sig.
Riesgo	7,82	3,486	-0,216	0,829
Baja	7,64	3,343		

Tabla 7.3. Contraste de medias para la variable edad.

En cuanto a la **edad del padre**, el grupo de baja agresividad mostraba una media de 39,27 ( $S = 5,439$ ) años, con un rango entre 32 y 59 años. Por su parte, el grupo de

riesgo presentaba una media de edad de 39,24 ( $S= 3,961$ ) años situándose el rango en este caso entre 31 y 47 años, como puede observarse en la figura 7.4. Para esta variable, el test de Levene utilizado para comprobar la homogeneidad de las varianzas arrojó una  $F_{(1,64)}= 1,272$  ( $p=0,264$ ). Además, en la prueba para el contraste de medias representada en la tabla 7.4 no se obtuvieron resultados significativos, luego se podría decir que la edad de los padres no puede explicar la diferencia entre los grupos formados en función de la variable dependiente.

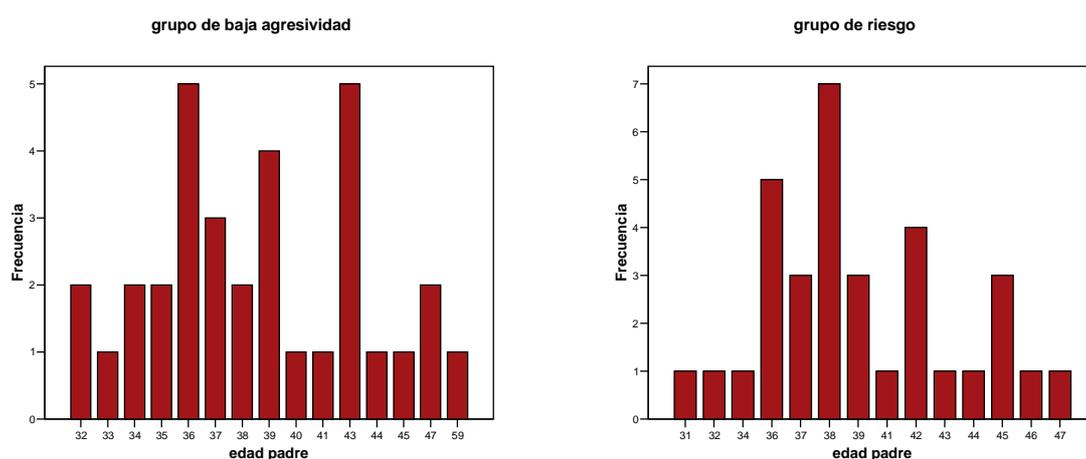


Figura 7.4. Distribución de los grupos de la muestra según la edad de sus padres.

Grupo	Media	D.T.	T de Student	sig.
Riesgo	39,24	3,961	0,026	0,979
Baja	39,27	5,439		

Tabla 7.4. Contraste de medias para la variable edad del padre.

La variable **edad de la madre** presentaba medias algo más bajas que la de los padres, siendo estas de 37,70 ( $S= 4,889$ ) para el grupo de baja agresividad, con un rango entre 29 y 52 años, y 37,03 ( $S= 3,729$ ) para el grupo de riesgo, con un rango entre 29 y 44 años, como muestra la figura 7.5. En este caso, también se acepta la hipótesis de igualdad de las varianzas, al no obtenerse resultados significativos en el test de Levene, pues  $F_{(1,64)}= 1,915$  ( $p=0,171$ ). Además, como puede observarse en la tabla 7.5, la prueba T para el contraste de medias tampoco arrojó resultados significativos, siendo también esta una variable poco explicativa respecto a la agresividad.

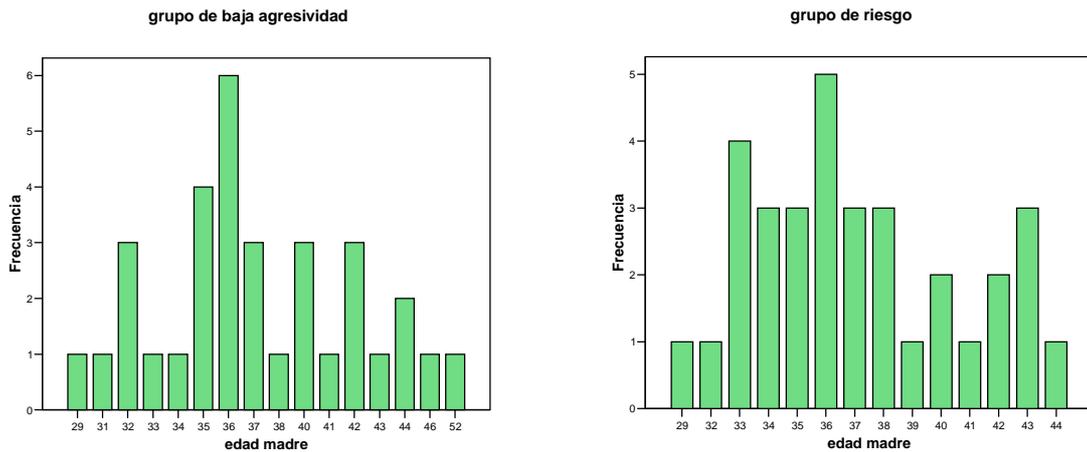


Figura 7.5. Distribución de los grupos de la muestra según la edad de sus madres.

Grupo	Media	D.T.	T de Student	sig.
Riesgo	37,03	3,729	0,623	0,536
Baja	37,70	4,889		

Tabla 7.5. Contraste de medias para la variable edad de la madre.

Respecto al **nivel de estudios del padre**, en la figura 7.6 quedan representadas las frecuencias correspondientes a esta variable, presentando unas distribuciones bastante parecidas. La prueba chi-cuadrado, cuyos resultados están representados en la tabla 7.6, no arrojó diferencias significativas entre ambos grupos, siendo esta variable por lo tanto poco importante en la predicción de la agresividad.

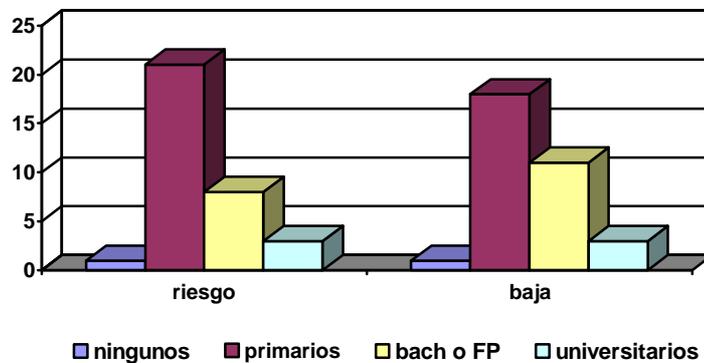


Figura 7.6. Distribución de los grupos de la muestra según nivel de estudios del padre.

Nivel padre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Sin estudios	1	1	0	1	1
Primarios	21	18	0,231	1	0,631
Bach. o FP	8	11	0,474	1	0,491
universitarios	3	3	0	1	1

Tabla 7.6. Prueba X<sup>2</sup> para la variable nivel de estudios del padre.

En el caso del **nivel de estudios de la madre**, como puede observarse en la figura 7.7, se ha obtenido una distribución también bastante parecida entre los dos grupos, con algunas diferencias en el nivel universitario, que no llegan a ser significativas a la vista de los resultados de la prueba chi-cuadrado contenidos en la tabla 7.7. Por lo tanto, al igual que en el caso del padre, el nivel de estudios de la madre supone una variable poco determinante respecto a la agresividad.

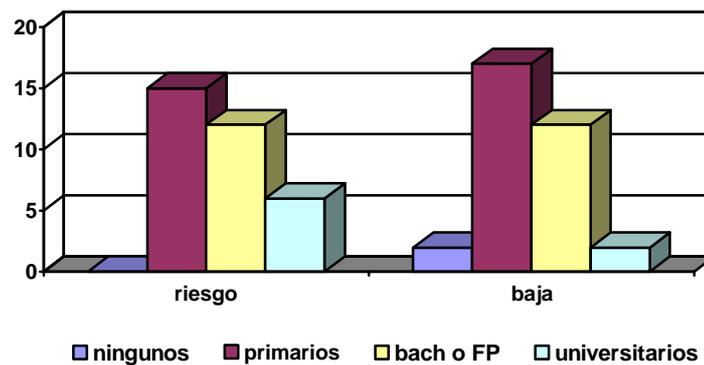


Figura 7.7. Distribución de los grupos de la muestra según nivel de estudios de la madre.

Nivel madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Sin estudios	0	2	--	--	--
Primarios	15	17	0,125	1	0,724
Bach. o FP	12	12	0	1	1
universitarios	6	2	2,000	1	0,157

Tabla 7.7. Prueba X<sup>2</sup> para la variable nivel de estudios de la madre.

La variable **trabajo del padre** muestra en el grupo de riesgo un mayor número de padres con trabajos sin cualificación que en grupo de baja agresividad, como se puede observar en la figura 7.8. A pesar de que la prueba chi-cuadrado no arrojó resultados significativos, como muestra la tabla 7.8, esta variable resultó ser uno de los factores predictores incluidos en el modelo de regresión presentado más adelante.

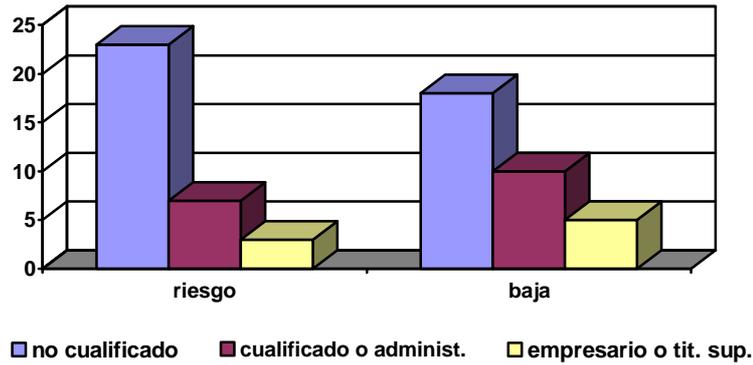


Figura 7.8. Distribución de los grupos de la muestra según el trabajo del padre.

Trabajo padre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
No cualificado	23	18	0,610	1	0,435
Cualificado o administ.	7	10	0,529	1	0,467
Empresario o tit. sup.	3	5	0,500	1	0,480

Tabla 7.8. Prueba X<sup>2</sup> para la variable trabajo del padre.

Respecto al **trabajo de la madre**, existen ciertas diferencias en las distribuciones de los dos grupos, ya que, como puede verse en la figura 7.9, existe un mayor número de madres sin trabajo o con trabajos cualificados en el grupo de riesgo, mientras que el número de madres con trabajo no cualificado es mayor en el grupo de baja agresividad. Aunque estas diferencias no llegan a ser significativas en virtud de los resultados de la prueba chi-cuadrado contenidos en la tabla 7.9, esta variable también formaba parte del modelo predictor de la agresividad obtenido mediante el análisis de regresión logística.

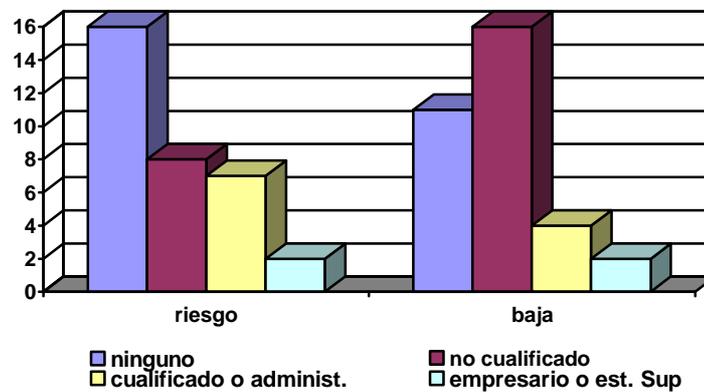


Figura 7.9. Distribución de los grupos de la muestra según el trabajo de la madre.

Trabajo madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Ninguno	16	11	0,926	1	0,336
No cualificado	8	16	2,667	1	0,102
Cualificado o administ.	7	4	0,818	1	0,366
Empresario o est. sup.	2	2	0	1	1

Tabla 7.9. Prueba X<sup>2</sup> para la variable trabajo de la madre.

Por su parte, la variable **horas de trabajo del padre** no presentaba grandes diferencias entre ambos grupos, ya que, como puede observarse en la figura 7.10, en ambos grupos existía una mayoría de padres que trabajaban entre 8 y 10 horas, no existiendo ningún padre que no trabajara. Con la prueba chi-cuadrado representada en la tabla 7.10 quedaba confirmada la inexistencia de significatividad en las diferencias apreciadas y la poca influencia de esta variable sobre la agresividad de los hijos.

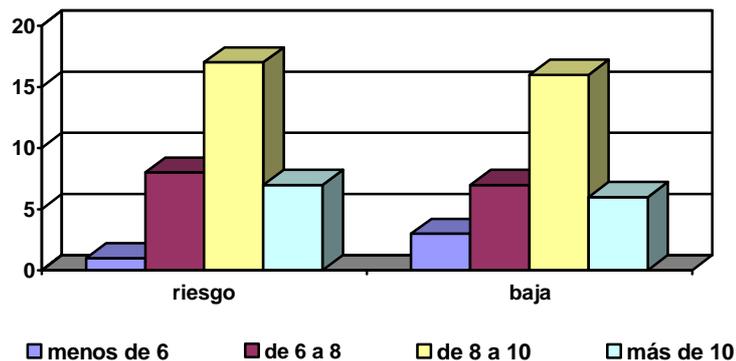


Figura 7.10. Distribución de los grupos de la muestra según las horas de trabajo del padre.

Horas trab. padre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Menos de 6	1	3	1,000	1	0,317
De 6 a 8	8	7	0,067	1	0,796
De 8 a 10	17	16	0,030	1	0,862
Más de 10	7	6	0,077	1	0,782

Tabla 7.10. Prueba X<sup>2</sup> para la variable horas de trabajo del padre.

Los resultados obtenidos en el caso de las **madres** para la variable **horas de trabajo** presentan ciertas diferencias con respecto a los padres, pues existe un buen número de madres que no trabajan (12 en cada grupo). Además, como puede observarse

en la figura 7.11, existen diferencias importantes en cuanto a las categorías “menos de 6 horas”, con 9 madres en el grupo de riesgo y ninguna en el de baja agresividad; o las categorías “de 6 a 8” y “de 8 a 10” donde el número de madres del grupo de baja agresividad es visiblemente mayor que en el grupo de riesgo. A pesar de estas diferencias, la prueba de chi-cuadrado no arrojó diferencias significativas en los casos en que pudo aplicarse, como puede observarse en la tabla 7.11.

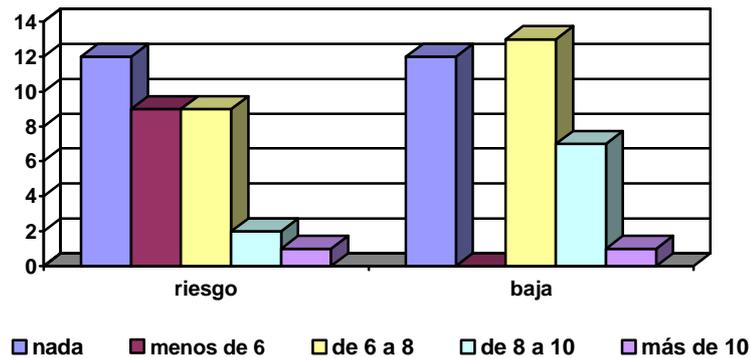


Figura 7.11. Distribución de los grupos de la muestra según las horas de trabajo de la madre.

Horas trab. madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Nada	12	12	0	1	1
Menos de 6	9	0	--	--	--
De 6 a 8	9	13	0,727	1	0,394
De 8 a 10	2	7	2,778	1	0,096
Más de 10	1	1	0	1	1

Tabla 7.11. Prueba X<sup>2</sup> para la variable horas de trabajo de la madre.

La distribución de la muestra en cuanto a la variable **horas que el padre pasa con el hijo**, representada en la figura 7.12, mostraba un mayor número de padres que pasaban entre 0 y 4 horas con el hijo en el grupo de riesgo, mientras que, para el grupo de baja agresividad, la categoría más señalada era de 4 a 6 horas, lo que indica un mayor número de horas de convivencia padre-hijo en los sujetos del grupo de baja agresividad. No obstante, aunque en algunos casos las diferencias eran bastante amplias, no se ha observado significatividad en las mismas, en virtud de los resultados de la prueba chi-cuadrado representados en la tabla 7.12.

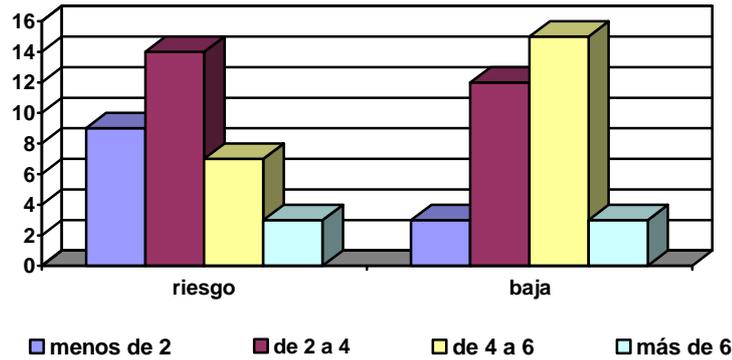


Figura 7.12. Distribución de los grupos de la muestra según las horas con el hijo del padre.

Horas con hijo padre	riesgo	Baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Menos de 2	9	3	3,000	1	0,083
De 2 a 4	14	12	0,154	1	0,695
De 4 a 6	7	15	2,909	1	0,088
Más de 6	3	3	0	1	1

Tabla 7.12. Prueba X<sup>2</sup> para la variable horas con el hijo del padre.

La tendencia observada anteriormente en los padres se presenta también en el caso de las **madres** pues, como muestra la figura 7.13, el número de madres que pasan de 4 a 6 horas con sus hijos es bastante mayor en el grupo de riesgo que en el de baja agresividad, mientras que en la categoría “más de 6 horas” ocurre lo contrario, lo que indica un mayor número de horas de relación madre-hijo en el grupo de baja agresividad. En este caso sí se puede hablar de diferencias significativas, al menos para la categoría “de 4 a 6 horas”, como puede observarse en la tabla 7.13.

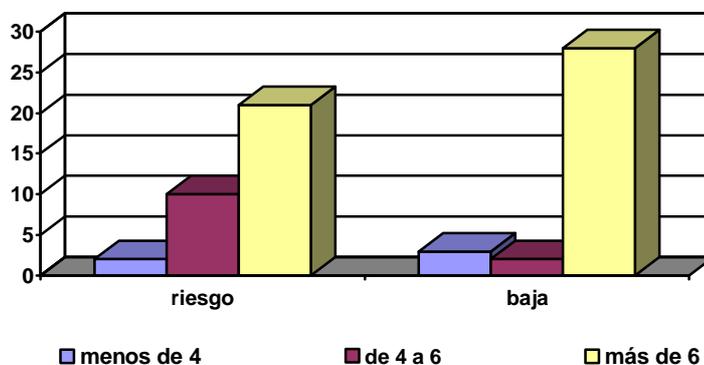


Figura 7.13. Distribución de los grupos de la muestra según las horas con el hijo de la madre.

Horas con hijo madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Menos de 4	2	3	0,200	1	0,655
De 4 a 6	10	2	5,333	1	0,021
Más de 6	21	28	1,000	1	0,317

Tabla 7.13. Prueba X<sup>2</sup> para la variable horas con el hijo de la madre.

La **participación en actividades extraescolares por parte del padre** presentaba unas puntuaciones bastante parecidas en ambos grupos de la variable dependiente, como se puede observar en la figura 7.14. Así, la prueba de chi-cuadrado aplicada en este caso, cuyos resultados se muestran en la tabla 7.14, no arrojó resultados significativos, lo que indica que no se trata de una variable moduladora de la mayor o menor agresividad percibida en los hijos.

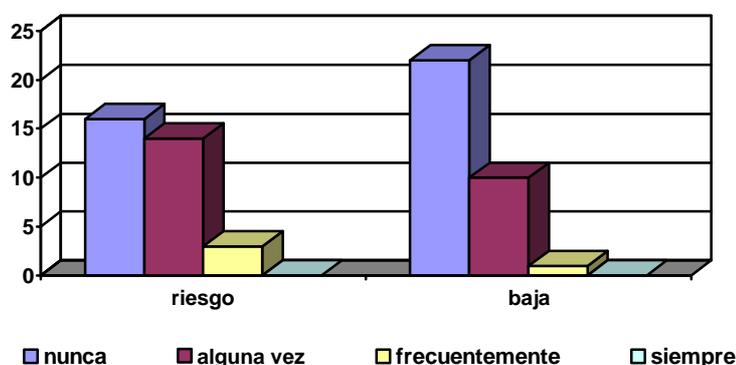


Figura 7.14. Distribución de los grupos de la muestra según la participación en actividades del padre.

Part. activ. padre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Nunca	16	22	0,947	1	0,330
Alguna vez	14	10	0,667	1	0,414
Frecuentemente	3	1	1,000	1	0,317
Siempre	0	0	--	--	--

Tabla 7.14. Prueba X<sup>2</sup> para la variable participación en actividades del padre.

Si bien en el caso de las **madres** las distribuciones respecto a la **participación en actividades extraescolares** son algo distintas, como puede verse en la figura 7.15, tampoco se han obtenido resultados significativos en las pruebas de chi-cuadrado realizadas en este caso, cuyos resultados se muestran en la tabla 7.15. De este modo, tanto en el caso de los padres como de las madres, esta variable parece poco importante para la determinación de la agresividad en los hijos. De hecho, ninguna de las dos formaba parte del modelo de regresión logística descrito más adelante.

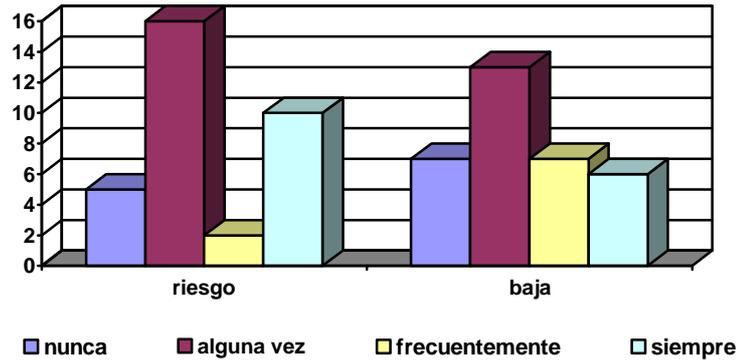


Figura 7.15. Distribución de los grupos de la muestra según la participación en actividades de la madre.

Part. activ. madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Nunca	5	7	0,333	1	0,564
Alguna vez	16	13	0,310	1	0,577
Frecuentemente	2	7	2,778	1	0,096
Siempre	10	6	1,000	1	0,317

Tabla 7.15. Prueba X<sup>2</sup> para la variable participación en actividades de la madre.

En la variable **número de hijos**, como puede verse en la figura 7.16, no se aprecian diferencias importantes entre los dos grupos formados en función de la variable dicotómica. De hecho, el número de familias con un hijo, dos hijos o más de tres hijos es casi idéntico en ambos grupos. En consecuencia, la prueba chi-cuadrado, cuyos resultados quedan representados en la tabla 7.16, no arrojó resultados significativos en ningún caso.

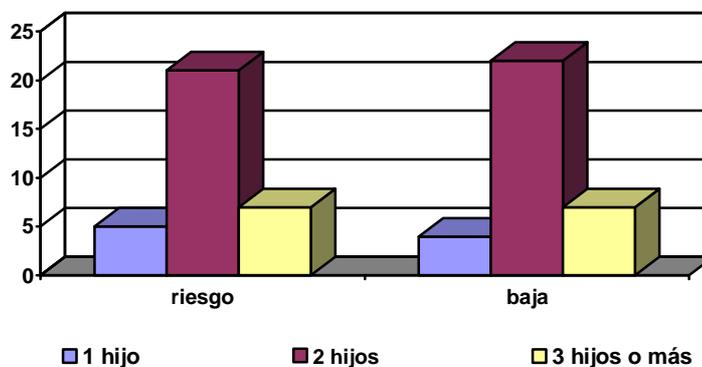


Figura 7.16. Distribución de los grupos de la muestra según el número de hijos.

Nº de hijos	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
1 hijo	5	4	0,111	1	0,739
2 hijos	21	22	0,023	1	0,879
3 hijos o más	7	7	0,000	1	1,000

Tabla 7.16. Prueba X<sup>2</sup> para la variable número de hijos.

En cuanto al orden que **ocupa el hijo entre sus hermanos**, las tres categorías establecidas, que eran primero, segundo y tercero o más, presentaban números bastante parecidos en los dos grupos de la variable dependiente, como puede verse en la figura 7.17. Por ello, los resultados de la prueba chi-cuadrado contenidos en la tabla 7.17 indican la inexistencia de diferencias significativas, de modo que el número de hijos de la unidad familiar no ejerce una especial influencia sobre la agresividad de los mismos.

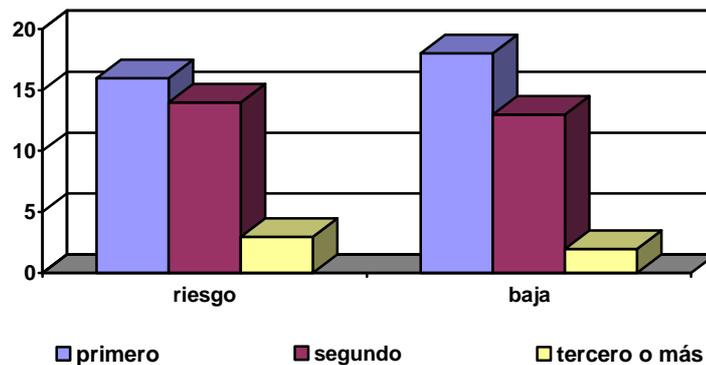


Figura 7.17. Distribución de los grupos de la muestra según el orden del hijo.

Orden del hijo	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Primero	16	18	0,118	1	0,732
Segundo	14	13	0,037	1	0,847
Tercero o más	3	2	0,200	1	0,655

Tabla 7.17. Prueba X<sup>2</sup> para la variable orden del hijo.

Tampoco se observaron grandes diferencias en cuanto al **número de horas semanales que los niños pasaban con otro familiar**, como puede verse en la figura 7.18. Así, la prueba de chi-cuadrado no arrojó resultados significativos para ninguna de las alternativas de respuesta, como muestra la tabla 7.18.

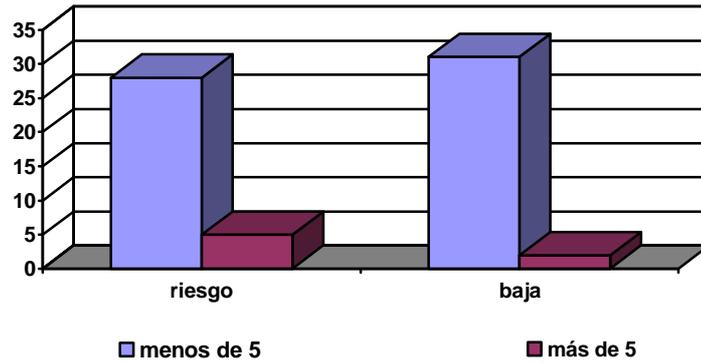


Figura 7.18. Distribución de los grupos de la muestra según el número de horas con otro familiar.

Horas familiar	riesgo	baja	$X^2$	g.l.	sig.
Menos de 5	28	31	0,153	1	0,696
Más de 5	5	2	1,286	1	0,257

Tabla 7.18. Prueba  $X^2$  para la variable número de horas con otro familiar.

El **grado de implicación de los padres** manifestado por los tutores de los chicos quedaba representado mediante una puntuación continua entre 1 y 4, como puede verse en la figura 7.19. Al comparar al grupo de riesgo con el de baja agresividad, el test de Levene de igualdad de varianzas cuya finalidad era comprobar la homocedasticidad de la muestra arrojó resultados no significativos, ya que  $F_{(1,64)} = 0,299$  ( $p = 0,587$ ), confirmando la homogeneidad de las varianzas. Por su parte, el contraste de medias llevado a cabo mediante la prueba T de Student arrojó resultados significativos como muestra la tabla 7.19, lo que indica la existencia de un mayor grado de implicación en los padres de niños con baja agresividad.

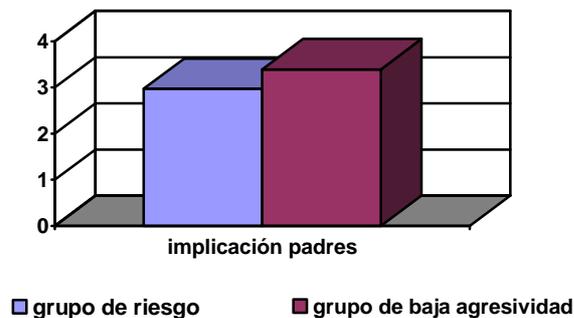


Figura 7.19. Puntuación media en grado de implicación de los padres para cada grupo.

<b>Implicación padres</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>	<b>T</b>	<b>sig.</b>
Riesgo	2,97	0,728	2,405	0,019
Baja	3,39	0,704		

Tabla 7.19. Contraste de medias para la variable implicación de los padres.

Los resultados referentes a las escalas del **estilo de crianza de los padres** no resultaron significativos en ningún caso para la prueba de igualdad de las varianzas. De este modo se obtuvieron los siguientes coeficientes F de Levene:  $F_{(1,64)} = 0,518$  ( $p = 0,474$ ) para el apoyo,  $F_{(1,64)} = 0,539$  ( $p = 0,444$ ) para la satisfacción con la crianza,  $F_{(1,64)} = 0,190$  ( $p = 0,664$ ) para el compromiso,  $F_{(1,64)} = 0,093$  ( $p = 0,762$ ) para la comunicación,  $F_{(1,64)} = 3,683$  ( $p = 0,059$ ) para la disciplina,  $F_{(1,64)} = 0,232$  ( $p = 0,632$ ) para la autonomía y  $F_{(1,64)} = 0,144$  ( $p = 0,705$ ) para la distribución de rol, luego el presupuesto de homocedasticidad se cumplía en todos los casos. En cuanto a la diferencia existente entre las puntuaciones medias obtenidas por los dos grupos, estas eran superiores en todos los casos para el grupo de baja agresividad, como puede verse en la figura 7.20. Al tratar de confirmar la significatividad de estas diferencias mediante la prueba T de Student para el contraste de medias, se obtuvieron resultados significativos para todas las variables excepto la comunicación y la autonomía (véase tabla 7.20).

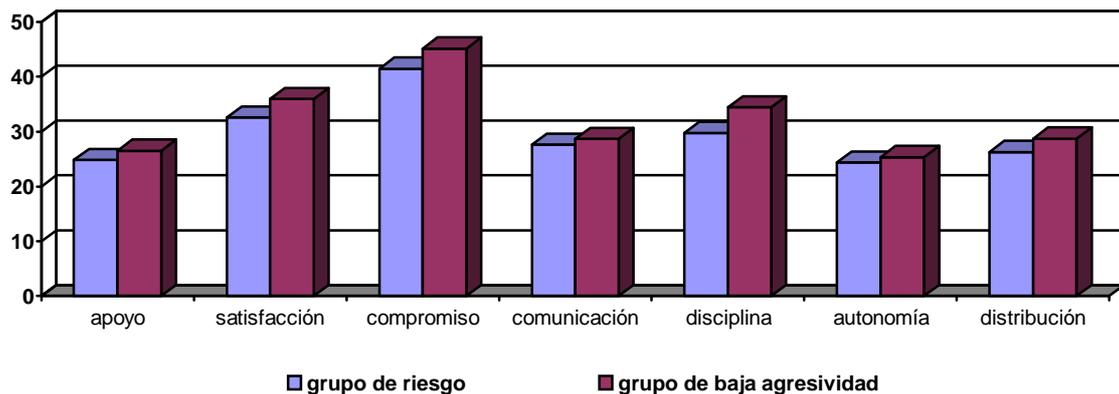


Figura 7.20. Puntuación en los factores del estilo de crianza del padre para cada grupo.

Variables	Grupo	Media	D.T.	T	Sig.
Apoyo	Riesgo	24,85	3,124	2,052	0,044
	Baja	26,52	3,465		
Satisfacción	Riesgo	32,58	4,294	3,439	0,001
	Baja	35,94	3,622		
Compromiso	Riesgo	41,48	4,665	3,178	0,002
	Baja	45,18	4,786		
Comunicación	Riesgo	27,61	3,733	1,174	0,245
	Baja	28,67	3,603		
Disciplina	Riesgo	29,73	5,647	3,968	0,000
	Baja	34,45	3,866		
Autonomía	Riesgo	24,36	2,690	1,598	0,115
	Baja	25,33	2,217		
Distrib. rol	Riesgo	26,27	4,389	2,429	0,018
	Baja	28,70	3,687		

Tabla 7.20. Contraste de medias para los factores del estilo de crianza del padre.

Tampoco en el caso de las **madres**, la prueba de Levene para la igualdad de las varianzas resultó significativa para las escalas del estilo de crianza al comparar los dos grupos. Los resultados obtenidos en esta prueba permiten la aceptación de la hipótesis nula, pues se ha obtenido:  $F_{(1,64)} = 0,655$  ( $p = 0,421$ ) para el apoyo,  $F_{(1,64)} = 0,363$  ( $p = 0,549$ ) para la satisfacción con la crianza,  $F_{(1,64)} = 0,120$  ( $p = 0,730$ ) para el compromiso,  $F_{(1,64)} = 0,000$  ( $p = 0,991$ ) para la comunicación,  $F_{(1,64)} = 3,402$  ( $p = 0,070$ ) para la disciplina,  $F_{(1,64)} = 3,140$  ( $p = 0,081$ ) para la autonomía y  $F_{(1,64)} = 0,003$  ( $p = 0,959$ ) para la distribución de rol. Al igual que en los padres, en las madres todas las variables han obtenido puntuaciones medias más altas en el grupo de baja agresividad, como queda reflejado en la figura 7.21, aunque la prueba T para el contraste de medias sólo ha arrojado resultados significativos para 3 de las 7 variables, que son el apoyo, el compromiso y la disciplina. Estos resultados quedan representados en la tabla 7.21.

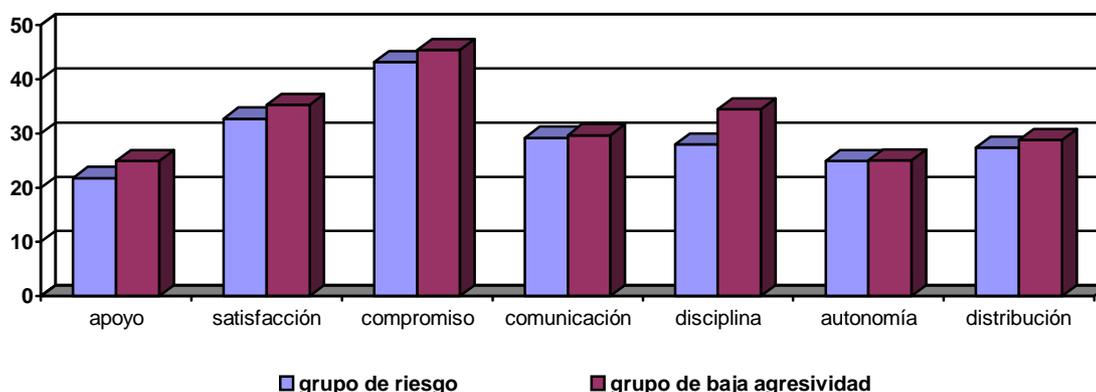


Figura 7.21. Puntuación en los factores del estilo de crianza de la madre para cada grupo.

<b>Variables</b>	<b>Grupo</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>	<b>T</b>	<b>Sig.</b>
Apoyo	Riesgo	21,82	3,340	3,426	0,001
	Baja	24,91	3,964		
Satisfacción	Riesgo	32,76	5,025	1,993	0,051
	Baja	35,24	5,105		
Compromiso	Riesgo	43,15	3,970	2,292	0,025
	Baja	45,42	4,085		
Comunicación	Riesgo	29,24	3,849	0,485	0,629
	Baja	29,70	3,762		
Disciplina	Riesgo	28,03	5,288	5,832	0,000
	Baja	34,45	3,474		
Autonomía	Riesgo	24,94	3,427	0,125	0,901
	Baja	25,03	2,365		
Distrib. rol	Riesgo	27,39	3,864	1,542	0,128
	Baja	28,82	3,635		

Tabla 7.21. Contraste de medias para los factores del estilo de crianza de la madre.

A modo de síntesis de este primer bloque de resultados del segundo estudio, hay que destacar la mayor presencia de niños que de niñas en los grupos, debido a que existen más niños que niñas con puntuaciones de riesgo y que el grupo de baja agresividad se ha seleccionado mediante el emparejamiento con los sujetos en riesgo según su sexo y el ciclo educativo en que están escolarizados.

Por este motivo, los grupos no muestran diferencias significativas respecto a estas variables, cumpliendo así el presupuesto de homocedasticidad. Tampoco se observan diferencias en función de variables como la edad tanto de los niños como de los padres y madres, el nivel de estudios de los padres, su nivel profesional, las horas de trabajo del padre, las horas que el padre pasa con el hijo, el número y orden de los hijos, las horas que el niño pasa al cuidado de algún familiar o la participación en las actividades extraescolares por parte de ambos progenitores.

Otras variables sí han aportado algunas diferencias como es el caso de las horas de trabajo de la madre, donde la categoría “menos de 6 horas” muestra un buen número de madres del grupo de riesgo frente a ninguna madre del grupo de baja agresividad. La variable horas que la madre pasa con el hijo también presenta algunas diferencias entre grupos pues, en general, las madres del grupo de baja agresividad pasan más horas que las del grupo de riesgo en compañía de sus hijos. También la implicación de los padres según el tutor ofrece diferencias significativas entre los dos grupos, siendo mayor en el grupo de baja agresividad.

Por último, respecto a los factores del PCRI de padres y madres, todos presentan puntuaciones medias superiores en el grupo de baja agresividad, si bien estas diferencias son significativas para el apoyo, el compromiso y la disciplina de ambos progenitores y para la satisfacción y la distribución de rol de los padres.

### **3.2. Modelo predictor de la agresividad.**

Una vez analizadas todas las variables incluidas en el estudio y las diferencias presentes en éstas en función de los grupos de riesgo y baja agresividad, se pasó al planteamiento del análisis de regresión logística, con el objetivo de obtener un modelo explicativo de la agresividad en la mayoría de casos posibles y con el menor número de variables posible.

Para alcanzar el mayor nivel explicativo posible se han establecido dos modelos a los que llamaremos “modelo completo” y “modelo simplificado o reducido”, de modo que, mientras el primero contiene a todas las variables que mayor poder predictor ejercen sobre la agresividad, el segundo lleva a cabo una predicción algo menos ambiciosa pero con un número de variables más reducido y por lo tanto un modelo más simple.

En cuanto al modelo completo, se incluyen en éste las variables que presentaban resultados significativos en los análisis previos y otras que, sin haber presentado significatividad, contribuían a un aumento del ajuste del modelo y del porcentaje de casos correctamente clasificados en interacción con las variables significativas.

Este modelo completo estaba compuesto por las siguientes variables:

1. Características del padre o madre: dentro de este tipo de variables se incluía el trabajo del padre, el trabajo de la madre y la implicación de ambos en la educación de su hijo.
2. Circunstancias familiares: las variables incluidas en el modelo, que pertenecían a esta categoría, eran el orden que ocupa el hijo entre sus hermanos y las horas semanales que pasaba el chico con otro familiar.
3. Estilo de crianza del padre: se incluyeron las variables satisfacción con la crianza y distribución de rol.
4. Estilo de crianza de la madre: en este caso formaban parte del modelo la comunicación, la disciplina y la autonomía.

En total fueron 10 las variables incluidas en un modelo que clasifica correctamente el 97% de los casos, siendo este mismo el porcentaje tanto para el grupo de riesgo como para el de baja agresividad. Estos excelentes porcentajes de clasificación correcta pertenecen al modelo que a su vez presenta los mejores niveles de ajuste.

En este modelo se ha obtenido una Chi-cuadrado de 76,136 con 10 grados de libertad. Este estadístico compara las probabilidades observadas con las predichas por el modelo. En cuanto a la R<sup>2</sup> de Cox y Snell y la R<sup>2</sup> de Nagelkerke han arrojado puntuaciones indicativas de un buen ajuste, pues se han obtenido valores de 0,684 y 0,913 respectivamente para valores entre 0 y 1. En la prueba de Hosmer y Lemeshow de correspondencia entre valores reales y predichos de la variable dependiente no se obtuvieron resultados significativos, lo que indica también un buen ajuste del modelo. Las tablas y la figura que se muestran a continuación describen más detalladamente los resultados obtenidos en el análisis de regresión logística así como el listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

<b>Casos seleccionados</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
Incluidos en el análisis	66	100,0
Casos perdidos	0	,0
Total	66	100,0

Tabla 7.22. Resumen del procesamiento de los casos.

<b>Valor original</b>	<b>Valor interno</b>
No riesgo	0
Riesgo	1

Tabla 7.23. Codificación de la variable dependiente.

Variables	B	Wald	g.l.	sig.	Exp(B)	IC 95% para Exp(B)	
						Inferior	Superior
Trabajo padre	-7,738	3,874	1	,049	,000	,000	,968
Trabajo madre	2,006	1,300	1	,254	7,431	,237	233,456
Orden del hijo	4,510	2,711	1	,100	90,956	,424	19527,4
Horas con familiar	6,725	2,142	1	,143	832,914	,102	6783599
Satisfacción padre	-1,092	3,423	1	,064	,336	,106	1,067
Distribución padre	-,321	1,104	1	,293	,725	,399	1,320
Comunicación madre	,520	1,411	1	,235	1,681	,713	3,963
Disciplina madre	-1,699	4,664	1	,031	,183	,039	,855
Autonomía madre	1,239	3,294	1	,070	3,451	,906	13,148
Implicación padres	-4,262	3,424	1	,064	,014	,000	1,287
Constante	67,704	3,674	1	,055	2,5E+29		

Tabla 7.24. Variables en la ecuación.

Paso 1	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso	76,136	10	,000
Bloque	76,136	10	,000
Modelo	76,136	10	,000

Tabla 7.25. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo.

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	15,359	,684	,913

Tabla 7.26. Resumen de los modelos.

Paso	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	3,819	7	,800

Tabla 7.27. Prueba de Hosmer y Lemeshow.



Caso	Observado		Grupo pronosticado	Variable temporal	
	Riesgo	Pronosticado		Resid	ZResid
1	n	,000	n	,000	,000
2	n	,000	n	,000	-,011
3	n	,000	n	,000	-,002
4	n	,375	n	-,375	-,775
5	n	,000	n	,000	-,008
6	n	,000	n	,000	,000
7	n	,000	n	,000	,000
8	n	,216	n	-,216	-,525
9	n	,011	n	-,011	-,108
10	n	,002	n	-,002	-,039
11	n	,004	n	-,004	-,064
12	n	,221	n	-,221	-,533
13	n	,005	n	-,005	-,072
14	n	,000	n	,000	-,010
15	n	,000	n	,000	-,014
16	n	,248	n	-,248	-,574
17	n	,000	n	,000	-,007
18	n**	,536	r	-,536	-1,074
19	n	,052	n	-,052	-,233
20	n	,000	n	,000	-,002
21	n	,356	n	-,356	-,744
22	n	,000	n	,000	-,003
23	n	,000	n	,000	,000
24	n	,076	n	-,076	-,287
25	n	,000	n	,000	-,004
26	n	,002	n	-,002	-,046
27	n	,001	n	-,001	-,024
28	n	,001	n	-,001	-,033
29	n	,000	n	,000	,000
30	n	,000	n	,000	,000
31	n	,145	n	-,145	-,413
32	n	,000	n	,000	,000
33	n	,001	n	-,001	-,031
34	r	,583	r	,417	,845
35	r	,564	r	,436	,879
36	r	,987	r	,013	,113
37	r	1,000	r	,000	,001
38	r	,976	r	,024	,156
39	r	1,000	r	,000	,001
40	r	,998	r	,002	,041
41	r	1,000	r	,000	,000
42	r	1,000	r	,000	,001
43	r	,761	r	,239	,560
44	r	1,000	r	,000	,000
45	r	1,000	r	,000	,005
46	r	1,000	r	,000	,000
47	r	,999	r	,001	,027
48	r	,999	r	,001	,029
49	r	1,000	r	,000	,000
50	r	,953	r	,047	,221
51	r**	,036	n	,964	5,169
52	r	1,000	r	,000	,001
53	r	,969	r	,031	,178
54	r	1,000	r	,000	,000
55	r	1,000	r	,000	,000
56	r	,984	r	,016	,128
57	r	1,000	r	,000	,000
58	r	,981	r	,019	,141
59	r	1,000	r	,000	,001
60	r	,972	r	,028	,169
61	r	,999	r	,001	,025
62	r	1,000	r	,000	,000
63	r	1,000	r	,000	,015
64	r	1,000	r	,000	,002
65	r	,998	r	,002	,049
66	r	,986	r	,014	,118

\*\* casos mal clasificados.

Tabla 7.30. Listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

La principal finalidad del análisis de regresión logística es el planteamiento de una ecuación que nos permita clasificar a los distintos sujetos en uno de los dos grupos de la variable dependiente y conocer su probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo en función de las variables independientes que componen el modelo.

Esta ecuación se expresa del siguiente modo:

$$\text{Probabilidad de } b_1 = \frac{1}{1+e^{-Z}}$$

$$\text{Donde } Z = B_0 + B_1.(X_1) + B_2.(X_2) + B_3.(X_3) + B_n.(X_n)$$

Siendo:

$b_1$  = probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

$e$  = base de logaritmos naturales (2,718).

$Z$  = combinación lineal de las variables.

$B_0$  = coeficiente estimado de regresión de la constante.

$B_1$  = coeficiente estimado para la variable 1.

$X_1$  = valor de la puntuación del sujeto en la variable 1.

Al trasladar a la ecuación los resultados de este estudio, ésta quedaría del siguiente modo:

$$Z = 67,704 + (-7,738).(X_1) + (2,006).(X_2) + (4,510).(X_3) + (6,725).(X_4) + (-1,092).(X_5) + (-0,321).(X_6) + (0,520).(X_7) + (-1,699).(X_8) + (1,239).(X_9) + (-4,262).(X_{10})$$

En la que:

$X_1$  = puntuación del sujeto X (cualquier sujeto) en trabajo del padre.

$X_2$  = puntuación del sujeto X en trabajo de la madre.

$X_3$  = puntuación del sujeto X en orden del hijo.

$X_4$  = puntuación del sujeto X en horas con otro familiar.

$X_5$  = puntuación del sujeto X en satisfacción del padre.

$X_6$  = puntuación del sujeto X en distribución de rol del padre.

$X_7$  = puntuación del sujeto X en comunicación de la madre.

$X_8$  = puntuación del sujeto X en disciplina de la madre.

$X_9$  = puntuación del sujeto X en autonomía de la madre.

$X_{10}$  = puntuación del sujeto X en implicación de los padres.

Una vez obtenido el valor de  $Z$ , se obtiene el valor de  $b_1$ , que era la probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo. Como las opciones de la variable dependiente eran  $0 =$  baja agresividad y  $1 =$  grupo de riesgo, la puntuación obtenida en  $b_1$ , que siempre oscilará entre  $0$  y  $1$  nos permitirá clasificar a los sujetos en el grupo de baja agresividad para puntuaciones entre  $0$  y  $0,5$  y en el grupo de riesgo si la puntuación está entre  $0,5$  y  $1$ . El paquete estadístico SPSS nos permite calcular de manera automática esta probabilidad para cada sujeto, representada en la tabla 7.30.

En el caso de que quisiéramos obtener la probabilidad de pertenecer al grupo de baja agresividad ( $b_2$ ), ésta se calcularía restando a  $1$  la probabilidad de  $b_1$ .

En este sentido, al escoger dos sujetos al azar, uno del grupo de baja agresividad (sujeto N° 10) y otro del grupo de riesgo (sujeto N° 65) y seleccionando sus puntuaciones en las distintas variables para aplicarlas a la ecuación, se obtuvo:

Puntuación en las variables del sujeto N° 10: trabajo del padre (2), trabajo de la madre (2), orden del hijo (1), horas con otro familiar (2), satisfacción del padre (39), distribución de rol del padre (31), comunicación de la madre (32), disciplina de la madre (36), autonomía de la madre (27), implicación de los padres (4).

Probabilidad de  $b_1 = 0,002$ . Como esta puntuación está entre  $0$  y  $0,5$ , el sujeto es correctamente clasificado por el modelo en el grupo de baja agresividad.

Puntuación en las variables del sujeto N° 65: trabajo del padre (2), trabajo de la madre (1), orden del hijo (1), horas con otro familiar (1), satisfacción del padre (34), distribución de rol del padre (27), comunicación de la madre (33), disciplina de la madre (28), autonomía de la madre (25), implicación de los padres (3).

Probabilidad de  $b_1 = 0,998$ . Como esta puntuación está entre  $0,5$  y  $1$ , el sujeto es correctamente clasificado por el modelo en el grupo de riesgo.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, también se ha establecido un modelo reducido con el objetivo de tratar de explicar el mayor número de casos con el menor número de variables posible.

Este modelo reducido quedó compuesto solamente por cuatro variables que eran: el trabajo del padre, la distribución de rol del padre y la disciplina y autonomía de la madre. Con estas cuatro variables se alcanzó un 87,9% de casos correctamente clasificados, obteniéndose nuevamente idénticos porcentajes tanto para el grupo de riesgo como para el de baja agresividad.

En esta ocasión se ha obtenido una Chi-cuadrado de 52,320 con 4 grados de libertad. La R<sup>2</sup> de Cox y Snell y la R<sup>2</sup> de Nagelkerke presentaban puntuaciones algo más bajas que en el modelo completo aunque proporcionaban un nivel de ajuste bastante aceptable, con valores de 0,547 y 0,730 respectivamente. En la prueba de Hosmer y Lemeshow tampoco se obtuvieron resultados significativos, reflejando también un buen ajuste para este modelo. En las tablas y la figura siguientes se muestran los resultados obtenidos para este modelo y el listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo según este modelo reducido.

<b>Casos seleccionados</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
Incluidos en el análisis	66	100,0
Casos perdidos	0	,0
Total	66	100,0

Tabla 7.31. Resumen del procesamiento de los casos.

<b>Valor original</b>	<b>Valor interno</b>
No riesgo	0
Riesgo	1

Tabla 7.32. Codificación de la variable dependiente.

Variables	B	Wald	g.l.	sig.	Exp(B)	IC 95% para Exp(B)	
						Inferior	Superior
Trabajo padre	-1,086	2,935	1	,087	,338	,098	1,169
Distribución padre	-,302	5,453	1	,020	,739	,574	,953
Disciplina madre	-,755	13,295	1	,000	,470	,313	,705
Autonomía madre	,887	8,278	1	,004	2,427	1,327	4,439
Constante	12,331	6,059	1	,014	226626,4		

Tabla 7.33. Variables en la ecuación.

Paso 1	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso	52,320	4	,000
Bloque	52,320	4	,000
Modelo	52,320	4	,000

Tabla 7.34. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo.

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	39,176	,547	,730

Tabla 7.35. Resumen de los modelos.

Paso	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	8,880	7	,261

Tabla 7.36. Prueba de Hosmer y Lemeshow.



Caso	Observado	Pronosticado	Grupo pronosticado	Variable temporal	
	Riesgo			Resid	ZResid
1	n	,000	n	,000	-,011
2	n	,179	n	-,179	-,467
3	n	,001	n	-,001	-,034
4	n**	,653	r	-,653	-1,371
5	n	,006	n	-,006	-,078
6	n	,001	n	-,001	-,024
7	n	,033	n	-,033	-,183
8	n	,020	n	-,020	-,144
9	n	,190	n	-,190	-,484
10	n	,080	n	-,080	-,294
11	n**	,677	r	-,677	-1,449
12	n	,094	n	-,094	-,323
13	n	,350	n	-,350	-,734
14	n	,442	n	-,442	-,891
15	n	,007	n	-,007	-,084
16	n**	,680	r	-,680	-1,457
17	n	,022	n	-,022	-,151
18	n	,464	n	-,464	-,930
19	n	,445	n	-,445	-,895
20	n	,042	n	-,042	-,209
21	n**	,771	r	-,771	-1,835
22	n	,008	n	-,008	-,088
23	n	,019	n	-,019	-,139
24	n	,317	n	-,317	-,681
25	n	,011	n	-,011	-,104
26	n	,060	n	-,060	-,253
27	n	,007	n	-,007	-,085
28	n	,285	n	-,285	-,632
29	n	,080	n	-,080	-,294
30	n	,014	n	-,014	-,119
31	n	,182	n	-,182	-,472
32	n	,000	n	,000	-,003
33	n	,039	n	-,039	-,203
34	r**	,088	n	,912	3,216
35	r**	,054	n	,946	4,183
36	r	,597	r	,403	,822
37	r	,983	r	,017	,132
38	r	,884	r	,116	,362
39	r	,834	r	,166	,446
40	r	,978	r	,022	,149
41	r	,998	r	,002	,049
42	r	,690	r	,310	,670
43	r	,613	r	,387	,794
44	r	,694	r	,306	,664
45	r	,998	r	,002	,047
46	r	,999	r	,001	,029
47	r	,970	r	,030	,176
48	r	,993	r	,007	,086
49	r	,977	r	,023	,154
50	r	,927	r	,073	,281
51	r	,686	r	,314	,677
52	r	,856	r	,144	,410
53	r	,940	r	,060	,252
54	r	1,000	r	,000	,008
55	r	,652	r	,348	,730
56	r	,754	r	,246	,571
57	r	,992	r	,008	,091
58	r	,991	r	,009	,096
59	r	,983	r	,017	,130
60	r	,832	r	,168	,449
61	r**	,492	n	,508	1,016
62	r	,997	r	,003	,056
63	r**	,463	n	,537	1,077
64	r	,975	r	,025	,160
65	r	,978	r	,022	,151
66	r	,954	r	,046	,220

\*\* casos mal clasificados.

Tabla 7.39. Listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

Para este modelo reducido, la ecuación sería bastante más simple y quedaría expresada del siguiente modo:

$$Z = 12,331 + (-1,086).(X_1) + (-0,302).(X_2) + (-0,755).(X_3) + (0,887).(X_4)$$

Recordando que la probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo se calculaba de la siguiente manera:

$$\text{Probabilidad de } b_1 = 1 / (1 + 2,718^{-Z})$$

Donde: Z = combinación lineal de las variables.

12,331 = coeficiente estimado de regresión de la constante.

-1,086 = coeficiente estimado de la variable trabajo del padre.

$X_1$  = puntuación del sujeto X en trabajo del padre.

-0,302 = coeficiente estimado de la variable distribución de rol del padre.

$X_2$  = puntuación del sujeto X en distribución de rol del padre.

-0,755 = coeficiente estimado de la variable disciplina de la madre.

$X_3$  = puntuación del sujeto X en disciplina de la madre.

0,887 = coeficiente estimado de la variable autonomía de la madre.

$X_4$  = puntuación del sujeto X en autonomía de la madre.

Al escoger nuevamente dos sujetos al azar como pueden ser el sujeto N° 3 perteneciente al grupo de baja agresividad y el sujeto N° 48 perteneciente al grupo de riesgo y aplicar sus puntuaciones a la ecuación, se obtuvo:

Puntuación en las variables del sujeto N° 3: trabajo del padre (2), distribución de rol del padre (29), disciplina de la madre (39), autonomía de la madre (24).

Probabilidad de  $b_1 = 0,001$ . Como esta puntuación está entre 0 y 0,5, el sujeto es correctamente clasificado por el modelo en el grupo de baja agresividad.

Puntuación en las variables del sujeto N° 48: trabajo del padre (2), distribución de rol del padre (30), disciplina de la madre (29), autonomía de la madre (29).

Probabilidad de  $b_1 = 0,993$ . Como esta puntuación está entre 0,5 y 1, el sujeto es correctamente clasificado por el modelo en el grupo de riesgo.

En resumen, se puede decir que se han obtenido dos buenos modelos predictores de la agresividad, dado el alto porcentaje de sujetos correctamente clasificados del primero y el pequeño número de variables incluido en el segundo. Además, presentan unos índices de bondad de ajuste muy buenos en el caso del modelo completo y bastante aceptables en el caso del modelo reducido o simplificado.

En cuanto a las variables que se han incluido en cada modelo debido a su mayor significatividad, presentan coeficientes beta positivos para algunas y negativos para otras. Del mismo modo, el valor de  $\text{Exp}(B)$  representativo de la Odds Ratio es mayor que 1 en algunos casos y menor que 1 en otros. Esto indica que mientras que algunas variables predicen la probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo, otras predicen lo contrario.

Entre las variables que predicen la probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo se encuentran el trabajo de la madre, el orden del hijo entre sus hermanos, las horas en compañía de otro familiar y la comunicación y autonomía de la madre.

Entre las variables que predicen la probabilidad de pertenecer al grupo de baja agresividad están el trabajo del padre, la satisfacción con la crianza y distribución de rol del padre, la disciplina de la madre y la implicación de ambos desde la perspectiva del tutor.

En ambos modelos, los gráficos de clasificación presentan una mayor concentración de los sujetos en los polos, tanto en torno al valor 0 representativo de la baja agresividad como en torno al valor 1 representativo del riesgo.

## **CAPÍTULO VIII: TERCER ESTUDIO**

### **1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.**

Para el planteamiento de este tercer estudio, se parte de los mismos supuestos teóricos y empíricos que en el segundo estudio, según los cuales determinadas variables sociodemográficas y contextuales junto con determinados factores del estilo de crianza parental pueden determinar la aparición de problemas de tipo externalizante como la hiperactividad.

Tanto los principales datos contenidos en el capítulo II de la revisión teórica, donde se analiza la influencia de determinados factores familiares y contextuales sobre la hiperactividad, como los datos obtenidos en el primer estudio referentes a las tres dimensiones de la exteriorización y los obtenidos en el segundo estudio referentes a la agresividad, permiten emitir y poner a prueba la hipótesis de que existen diferencias entre el estilo de crianza y los factores contextuales percibidos por un grupo de chicos con puntuaciones de riesgo en hiperactividad y los percibidos por otro grupo de chicos con puntuaciones bajas en esta variable.

Ya en el 2º estudio se ha comentado la idoneidad del análisis de regresión logística cuando queremos describir los aspectos en que difieren principalmente dos grupos de sujetos clasificados en función de una condición determinada. En este caso, la condición es presentar una puntuación en hiperactividad en la zona de riesgo ( $> 60$ ) o en la zona de puntuación baja ( $< 40$ ).

Por lo tanto, este tercer estudio pretende cumplir el quinto objetivo planteado en el capítulo de “justificación del estudio, objetivos e hipótesis”. Según este objetivo, se pretende determinar si existen diferencias en las variables demográficas y el estilo de crianza recibido por dos grupos de chicos que han obtenido puntuaciones bajas y de riesgo respectivamente en hiperactividad y determinar cuales son las variables de crianza parental relacionadas con la presencia o ausencia de las conductas referentes a la hiperactividad e impulsividad como principales características.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes:**

Del mismo modo que en el segundo estudio, de los 432 sujetos de los que se obtuvo información en el primer estudio, se seleccionaron en este caso 64 sujetos divididos en dos grupos de 32. Todos los sujetos del primer grupo estaban situados en la zona de riesgo respecto a la variable Hiperactividad informada por sus padres (grupo de riesgo), siendo su puntuación T superior a 60. El grupo dos estaba compuesto por sujetos que tenían una puntuación T por debajo de 40 en esta variable (grupo de baja Hiperactividad).

Tanto el grupo de riesgo como el de baja hiperactividad estaban compuestos por 23 chicos y 9 chicas cada uno, con un rango de edad entre 3 y 14 años, siendo la media de edad de 8,63 ( $S= 3,220$ ) para el grupo de riesgo y 8,44 ( $S= 3,202$ ) para el grupo de baja hiperactividad. En cuanto al nivel escolar, ambos grupos se distribuían de la siguiente manera: 8 sujetos de Educación Infantil, 6 del primer ciclo de Educación Primaria, 4 del segundo, 9 del tercero y 5 del primer ciclo de ESO.

Al estudiar una variable dependiente distinta a la estudiada en el segundo estudio, la muestra de chicos es muy distinta, de manera que sólo el 34,4% de los sujetos que forman parte de la muestra de este estudio lo hacían también en el segundo estudio.

### **2.2. Instrumentos:**

Para la recogida de la información se utilizaron los mismos instrumentos mencionados en el primer y segundo estudio, divididos en tres bloques, compuestos básicamente por un cuestionario de datos epidemiológicos generales de padres y madres y del entorno familiar, el Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) y el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC).

### **2.3. Procedimiento:**

Al igual que en el segundo estudio, se aplicó un diseño ex-post-facto retrospectivo con dos grupos, uno de ellos cuasicontrol, tomando como variable dependiente una variable dicotómica derivada, en este caso, de la puntuación obtenida en Hiperactividad. Las dos opciones de esta variable eran igualmente 0 para los sujetos con baja puntuación en Hiperactividad y 1 para los sujetos situados en la zona de riesgo.

La selección de sujetos se llevó a cabo de la misma manera que se explica en el segundo estudio, pasando posteriormente a la realización del análisis de regresión logística binomial con el objetivo de situar a cada sujeto en una de las dos categorías propuestas.

Antes de llevar a cabo el análisis de regresión logística, se trató también de determinar las semejanzas y diferencias entre los dos grupos de la muestra, para lo que se llevaron a cabo una serie de pruebas chi-cuadrado, test de Levene para la igualdad de las varianzas y pruebas T para el contraste de medias, cuya utilidad se explicó ya en el segundo estudio.

En este estudio, también han sido emparejados los sujetos con puntuaciones de riesgo y de baja hiperactividad en función de las variables sexo y nivel educativo.

También en este caso se ha establecido un modelo de predicción completo formado por todas las variables incluidas en el análisis por su significatividad y un modelo simplificado que predice el máximo de casos con el menor número de variables posibles.

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. Diferencias entre las características familiares y el estilo educativo recibido por los grupos de riesgo y baja hiperactividad.**

La estructura con que se presentan los resultados de este estudio responde a los mismos parámetros que la establecida en el segundo estudio, llevando a cabo una primera descripción de la influencia de las variables demográficas y contextuales y de los factores del estilo de crianza parental sobre la hiperactividad, por medio de análisis estadísticos como la prueba no paramétrica de chi-cuadrado y el contraste de medias.

La variable **sexo**, que fue controlada del mismo modo que en el segundo estudio, presentaba distribuciones idénticas, siendo 23 chicos y 9 chicas los que componían tanto el grupo de riesgo como el de baja hiperactividad. Por ello, las distribuciones observadas y las esperadas en la prueba chi-cuadrado eran exactamente iguales, siendo por lo tanto 0 el valor de este estadístico. La distribución de la muestra según sexo y los resultados de la prueba de homocedasticidad quedan representadas en la figura 8.1 y tabla 8.1 respectivamente.

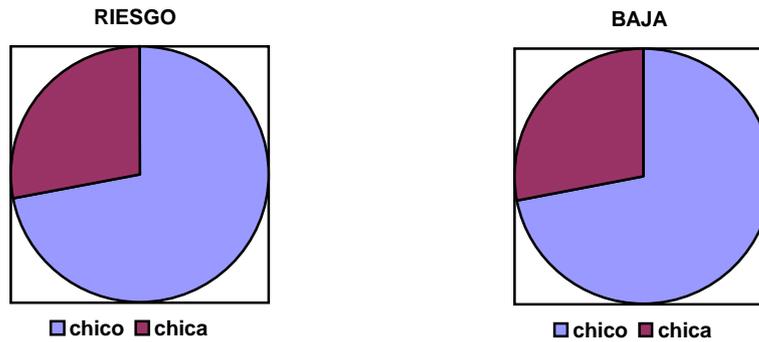


Figura 8.1. Distribución de los grupos de la muestra según sexo.

Sexo	riesgo	baja	$X^2$	g.l.	sig.
Chico	23	23	0	1	1
Chica	9	9	0	1	1

Tabla 8.1. Prueba  $X^2$  para la variable sexo.

En cuanto al **ciclo educativo**, que también había sido controlado, cada grupo estaba formado por 8 sujetos de Educación Infantil, 6 del primer ciclo de Educación Primaria, 4 del segundo, 9 del tercero y 5 del primer ciclo de ESO, como muestra la figura 8.2. La igual distribución de ambos grupos reduce a 0 las diferencias entre las frecuencias observadas y las esperadas, por lo que los resultados de la prueba chi-cuadrado, contenidos en la tabla 8.2, no son significativos en ningún caso.

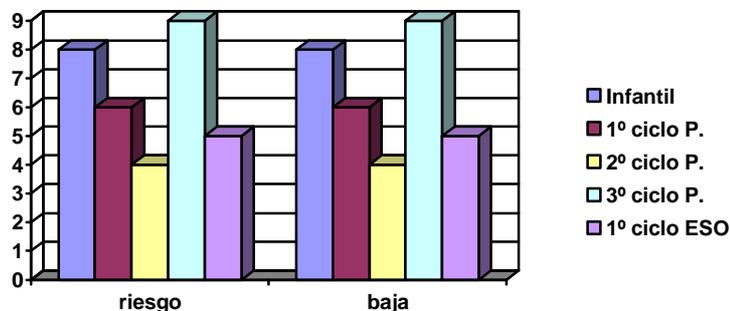


Figura 8.2. Distribución de los grupos de la muestra según ciclo educativo.

Ciclo	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Infantil	8	8	0	1	1
1º ciclo P.	6	6	0	1	1
2º ciclo P.	4	4	0	1	1
3º ciclo P.	9	9	0	1	1
1º ciclo ESO	5	5	0	1	1

Tabla 8.2. Prueba X<sup>2</sup> para la variable ciclo educativo.

En cuanto a la **edad**, cuyas frecuencias quedan representadas en la figura 8.3, el test de Levene de igualdad de varianzas señala una varianza homogénea respecto a esta variable, pues  $F_{(1,62)} = 0,003$  ( $p = 0,959$ ). La prueba T para el contraste de medias tampoco arrojó diferencias significativas, como puede observarse en la tabla 8.3, a pesar de que la edad media del grupo de riesgo era algo mayor que la del grupo de baja hiperactividad.

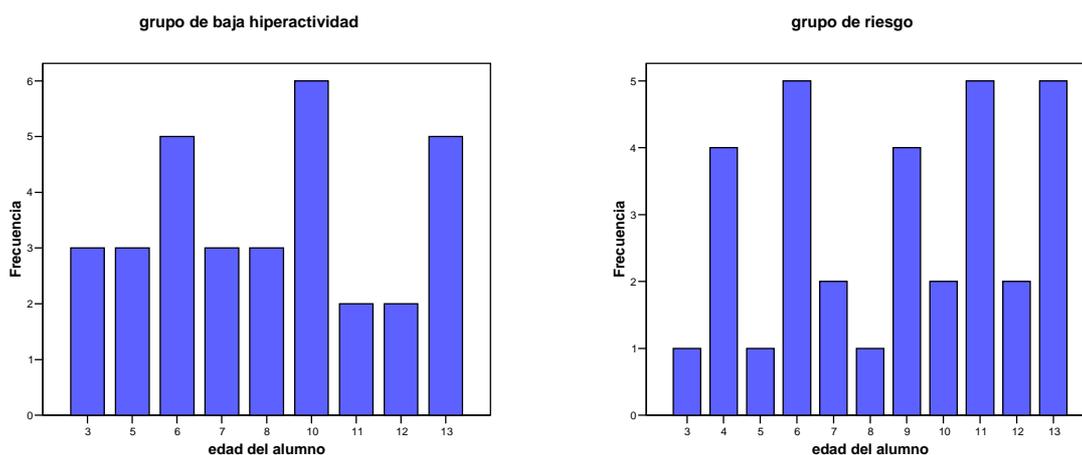


Figura 8.3. Distribución de los grupos de la muestra según su edad.

Grupo	Media	D.T.	T de Student	sig.
Riesgo	8,63	3,220		
Baja	8,44	3,202	-0,234	0,816

Tabla 8.3. Contraste de medias para la variable edad.

La **edad** media del **padre** para el grupo de baja hiperactividad era 39,75 ( $S = 5,842$ ) años, oscilando ésta entre los 30 años del mas joven y los 59 del mayor. Por otro lado, la edad media del grupo de riesgo era ligeramente mayor, siendo 40,09 ( $S = 5,127$ ) años aunque el rango era menos amplio, oscilando entre 30 y 54 años, como muestra la

figura 8.4. El test de Levene arrojó una  $F_{(1,62)} = 0,255$  ( $p=0,615$ ) para esta variable, por lo que existía igualdad en las varianzas. Asimismo, la prueba T para el contraste de medias no aportó resultados significativos, como puede observarse en la tabla 8.4.

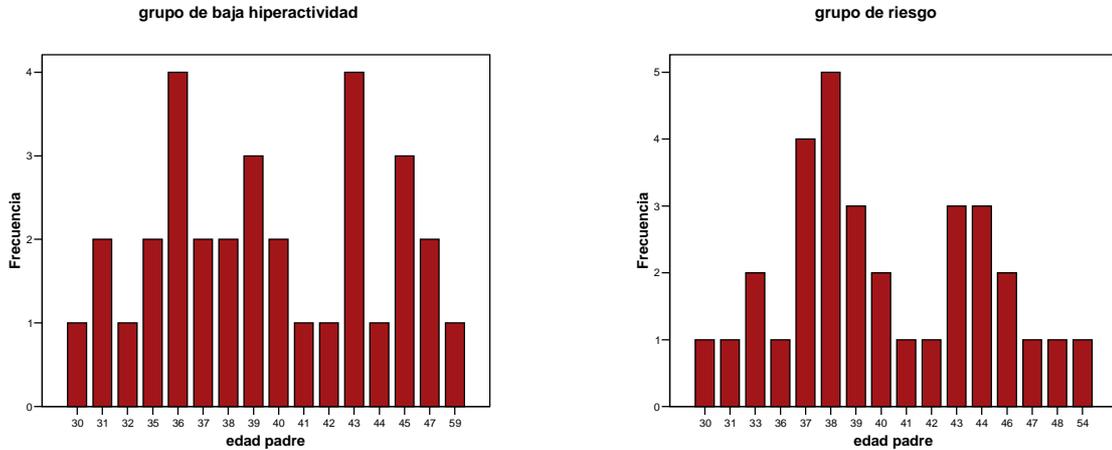


Figura 8.4. Distribución de los grupos de la muestra según la edad de sus padres.

Grupo	Media	D.T.	T de Student	sig.
Riesgo	40,09	5,127	-0,250	0,803
Baja	39,75	5,842		

Tabla 8.4. Contraste de medias para la variable edad del padre.

Al igual que en el segundo estudio, la **edad de la madre** presentaba medias más bajas que en el caso de los padres. En este caso, la media de edad para el grupo de baja hiperactividad era 38,50 ( $S= 5,187$ ), situándose el rango entre 27 y 52 años. Para el grupo de riesgo, la media de edad era 37,78 ( $S= 5,185$ ), por lo que era algo más baja a pesar de tener rangos muy parecidos, oscilando entre 26 y 52 años para este grupo, como se puede ver en la figura 8.5. El test de Levene no arrojó resultados significativos en este caso, pues  $F_{(1,62)} = 0,055$  ( $p=0,815$ ). Tampoco arrojó resultados significativos la prueba T para el contraste de medias, como muestran los datos contenidos en la tabla 8.5, por lo que se puede decir que tanto la edad del padre como la de la madre por sí solas tienen poca importancia en cuanto a la explicación de la hiperactividad en los hijos.

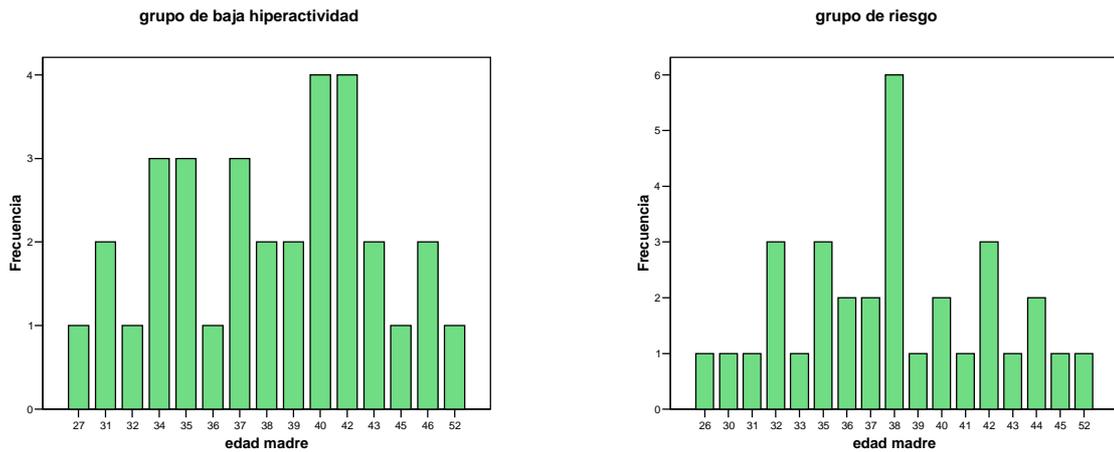


Figura 8.5. Distribución de los grupos de la muestra según la edad de sus madres.

Grupo	Media	D.T.	T de Student	sig.
Riesgo	37,78	5,185	0,623	0,536
Baja	38,50	5,187		

Tabla 8.5. Contraste de medias para la variable edad de la madre.

En cuanto al **nivel de estudios del padre**, la categoría más abundante en ambos grupos era “estudios primarios”, con 17 sujetos en cada grupo, seguida de “bachillerato o FP” y “universitarios”. La categoría “sin estudios” estaba representada por un solo sujeto en cada grupo, como muestra la figura 8.6. La prueba chi-cuadrado no arrojó diferencias significativas entre ambos grupos, como puede verse en la tabla 8.6.

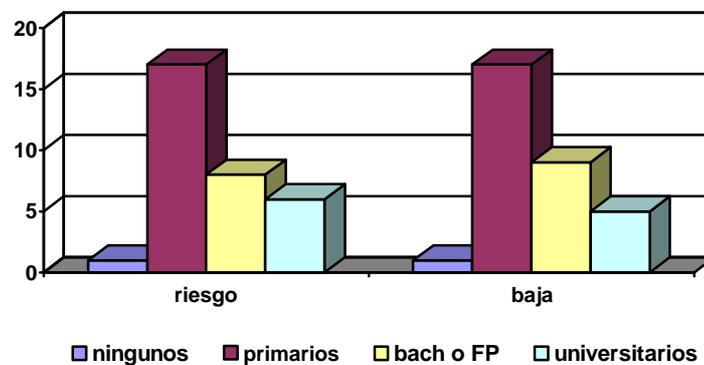


Figura 8.6. Distribución de los grupos de la muestra según nivel de estudios del padre.

Nivel padre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Sin estudios	1	1	0	1	1
Primarios	17	17	0	1	1
Bach. o FP	8	9	0,059	1	0,808
universitarios	6	5	0,091	1	0,763

Tabla 8.6. Prueba X<sup>2</sup> para la variable nivel de estudios del padre.

La distribución de la muestra según el **nivel de estudios de la madre** era similar a la del padre aunque, como puede observarse en la figura 8.7, existía un mayor número de madres con estudios primarios en el grupo de riesgo mientras que en el de baja agresividad había más madres con bachillerato o FP y con estudios universitarios que en el anterior. No obstante, estas diferencias no eran significativas según los resultados obtenidos en la prueba chi-cuadrado, que están contenidos en la tabla 8.7. Por lo tanto, ni el nivel de estudios del padre ni el de la madre parecen tener mucha influencia sobre la hiperactividad. De hecho, ninguna de estas variables fue incluida en el modelo de regresión logística que se muestra más adelante.

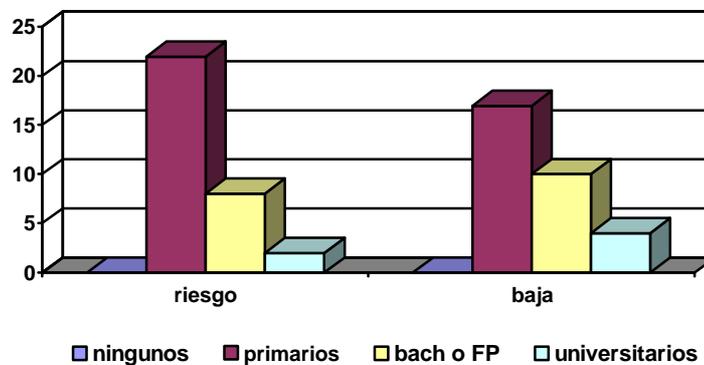


Figura 8.7. Distribución de los grupos de la muestra según nivel de estudios de la madre.

Nivel madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Sin estudios	0	0	--	--	--
Primarios	22	17	0,641	1	0,423
Bach. o FP	8	10	0,222	1	0,637
universitarios	2	4	0,667	1	0,414

Tabla 8.7. Prueba X<sup>2</sup> para la variable nivel de estudios de la madre.

En cuanto al **trabajo del padre**, la tendencia no queda muy clara, pues si bien en el grupo de baja hiperactividad existe un mayor número de padres con trabajos no cualificados o con titulación superior que en el de riesgo, para la categoría “cualificado o administrativo” ocurre lo contrario, como se puede observar en la figura 8.8. No obstante, la prueba chi-cuadrado no arrojó resultados significativos, como muestra la figura 8.8. Además, esta variable no formó parte del modelo predictor de la hiperactividad obtenido mediante el análisis de regresión logística.

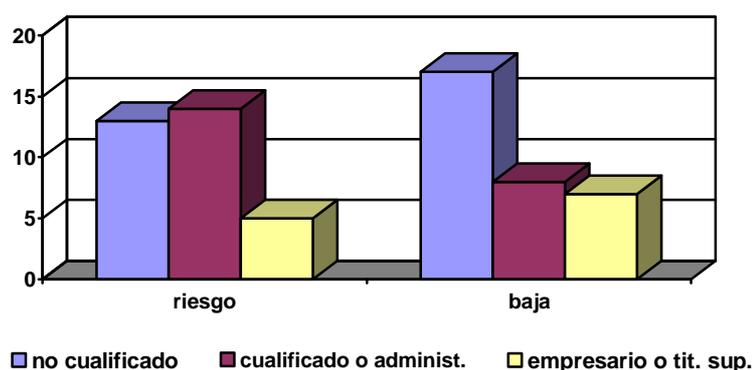


Figura 8.8. Distribución de los grupos de la muestra según el trabajo del padre.

Trabajo padre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
No cualificado	13	17	0,533	1	0,465
Cualificado o administ.	14	8	1,636	1	0,201
Empresario o tit. sup.	5	7	0,333	1	0,564

Tabla 8.8. Prueba X<sup>2</sup> para la variable trabajo del padre.

En el caso de las **madres**, sí que se observa una tendencia clara, ya que, como puede verse en la figura 8.9, el número de madres sin trabajo o con trabajo no cualificado es mayor en el grupo de riesgo que en el de baja hiperactividad, mientras que el número de madres con trabajos cualificados o con titulación superior es mayor en el grupo de baja hiperactividad que en el de riesgo. A pesar de que estas diferencias no son significativas o no son demostrables, como es el caso de la categoría “titulado superior” (ver tabla 8.9), esta variable sí fue contemplada como uno de los factores predictores de la hiperactividad en el análisis de regresión logística.

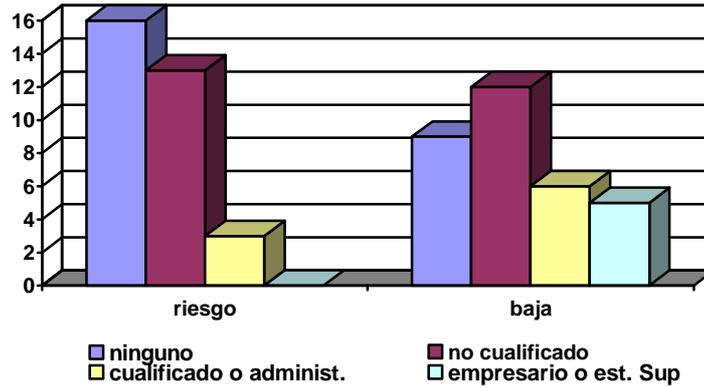


Figura 8.9. Distribución de los grupos de la muestra según el trabajo de la madre.

Trabajo madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Ninguno	16	9	1,960	1	0,162
No cualificado	13	12	0,040	1	0,841
Cualificado o administ.	3	6	1	1	0,317
Empresario o est. sup.	0	5	--	--	--

Tabla 8.9. Prueba X<sup>2</sup> para la variable trabajo de la madre.

Al igual que ocurrió en el segundo estudio cuando se analizó la variable **horas de trabajo del padre**, no se observaron grandes diferencias entre ambos grupos. Como muestra la figura 8.10, había un buen número de padres que trabajaban entre 8 y 10 horas y ninguno que no trabajara. Por lo tanto, no se observaron diferencias significativas entre la distribución observada y la esperada para cada categoría de la variable independiente, como puede verse en la tabla 8.10.

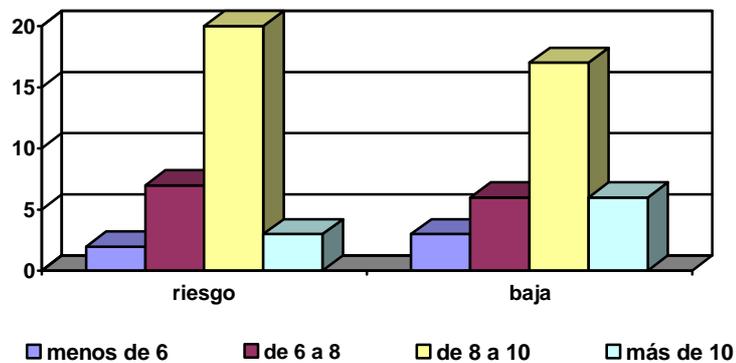


Figura 8.10. Distribución de los grupos de la muestra según las horas de trabajo del padre.

Horas trab. padre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Menos de 6	2	3	0,200	1	0,655
De 6 a 8	7	6	0,077	1	0,782
De 8 a 10	20	17	0,243	1	0,622
Más de 10	3	6	1	1	0,317

Tabla 8.10. Prueba X<sup>2</sup> para la variable horas de trabajo del padre.

La presencia de un gran número de **madres** que no dedicaban ninguna hora al trabajo fuera de casa era la principal diferencia respecto a los padres, aspecto que también fue observado en el segundo estudio. No obstante, a pesar de que tanto el grupo de riesgo como el de baja hiperactividad presentaban distribuciones muy parecidas respecto a la variable horas de trabajo de la madre (ver figura 8.11) y que no se obtuvieron diferencias significativas entre las frecuencias observadas y las esperadas según la prueba de chi-cuadrado representada en la tabla 8.11, esta variable formaba parte del modelo explicativo de la hiperactividad obtenido en este estudio mediante el análisis de regresión logística.

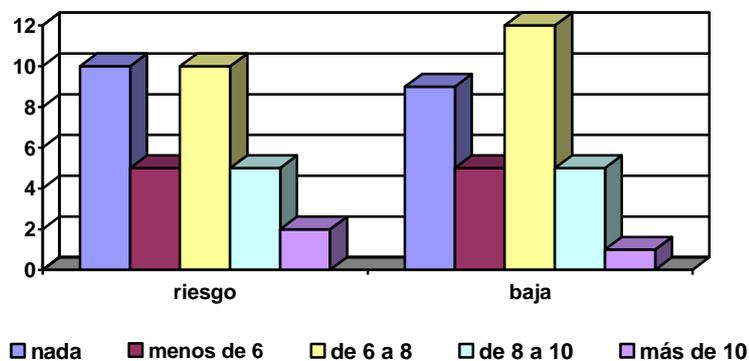


Figura 8.11. Distribución de los grupos de la muestra según las horas de trabajo de la madre.

Horas trab. madre	riesgo	Baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Nada	10	9	0,053	1	0,819
Menos de 6	5	5	0	1	1
De 6 a 8	10	12	0,182	1	0,670
De 8 a 10	5	5	0	1	1
Más de 10	2	1	0,333	1	0,564

Tabla 8.11. Prueba X<sup>2</sup> para la variable horas de trabajo de la madre.

La variable **horas que el padre pasa con el hijo** no mostraba grandes diferencias entre los dos grupos, si bien éstas se centraban sobre todo en la categoría “menos de 2 horas” donde el número de sujetos es mayor en el grupo de riesgo que en el de baja hiperactividad, o la categoría “de 4 a 6 horas” donde ocurre lo contrario, lo que muestra una cierta tendencia general a que el número de horas con el hijo es mayor en el grupo de baja hiperactividad. A pesar de ello, esta variable no muestra un fuerte carácter predictor, no siendo incluida en el posterior modelo predictor. La distribución de la muestra y los resultados de la prueba chi-cuadrado se muestran en la figura 8.12 y tabla 8.12 respectivamente.

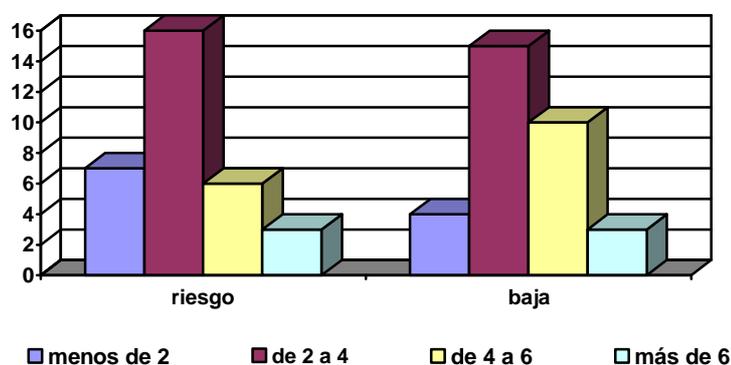


Figura 8.12. Distribución de los grupos de la muestra según las horas con el hijo del padre.

Horas con hijo padre	riesgo	baja	$X^2$	g.l.	sig.
Menos de 2	7	4	0,818	1	0,366
De 2 a 4	16	15	0,032	1	0,857
De 4 a 6	6	10	1	1	0,317
Más de 6	3	3	0	1	1

Tabla 8.12. Prueba  $X^2$  para la variable horas con el hijo del padre.

En el caso de las **madres**, en la figura 8.13 se observa una tendencia un tanto distinta, pues el número de madres que pasan menos de 4 horas con sus hijos es menor en el grupo de riesgo que en el de baja hiperactividad, mientras que con el número de madres que pasan más de 6 horas con su hijo ocurre lo contrario. A pesar de que la prueba de chi-cuadrado contenida en la tabla 8.13 no arrojó resultados significativos, esta variable está incluida en el modelo de regresión con un coeficiente B positivo, indicativo de un incremento en la misma dirección que la variable dependiente hiperactividad.

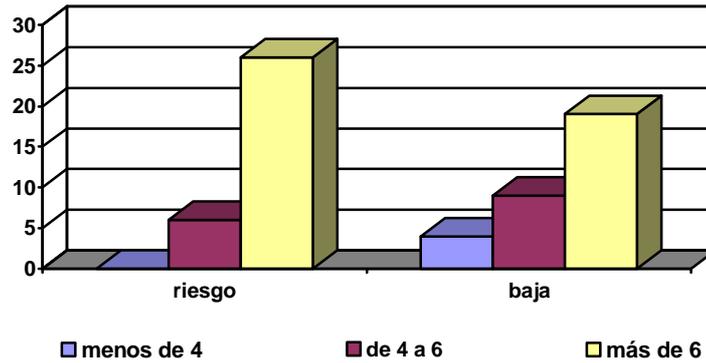


Figura 8.13. Distribución de los grupos de la muestra según las horas con el hijo de la madre.

Horas con hijo madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Menos de 4	0	4	--	--	--
De 4 a 6	6	9	0,600	1	0,439
Más de 6	26	19	1,089	1	0,297

Tabla 8.13. Prueba X<sup>2</sup> para la variable horas con el hijo de la madre.

La **participación en actividades extraescolares por parte del padre** no presentaba una tendencia clara en ninguno de los dos grupos, si bien todos los padres del grupo de riesgo y casi todos los del grupo de baja hiperactividad participaban nunca o alguna vez, como queda reflejado en la figura 8.14. La prueba de chi-cuadrado no aportó resultados significativos, como se puede ver en la tabla 8.14, luego no se encontraron diferencias entre la distribución esperada y la observada para cada categoría.

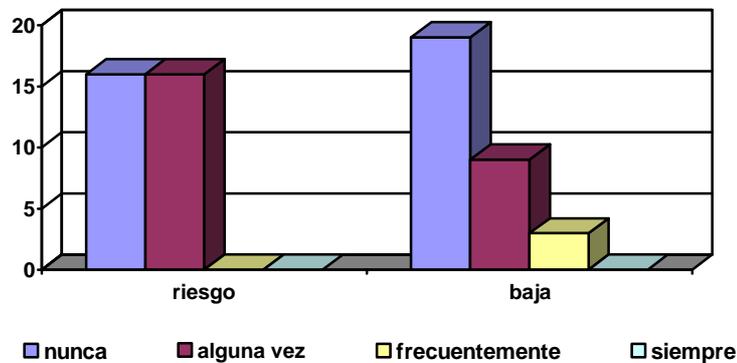


Figura 8.14. Distribución de los grupos de la muestra según la participación en actividades del padre.

<b>Part. activ. padre</b>	<b>riesgo</b>	<b>baja</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>g.l.</b>	<b>sig.</b>
Nunca	16	19	0,257	1	0,612
Alguna vez	16	9	1,960	1	0,162
Frecuentemente	0	3	--	--	--
Siempre	0	0	--	--	--

Tabla 8.14. Prueba X<sup>2</sup> para la variable participación en actividades del padre.

Respecto a la **participación de las madres** en este tipo de actividades, se observa en ambos grupos una alta frecuencia de la categoría de respuesta “alguna vez”, quedando el resto de categorías con puntuaciones bastante bajas, como puede apreciarse en la figura 8.15. Al igual que en el caso de los padres, la prueba chi-cuadrado no arrojó diferencias significativas entre las distribuciones observadas y esperadas, como puede verse en la tabla 8.15. No obstante, esta variable fue incluida en el modelo de regresión logística como uno de los factores predictores de la hiperactividad.

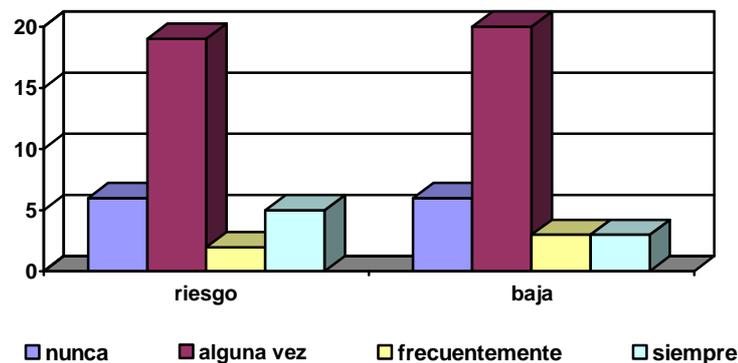


Figura 8.15. Distribución de los grupos de la muestra según la participación en actividades de la madre.

<b>Part. activ. madre</b>	<b>riesgo</b>	<b>baja</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>g.l.</b>	<b>sig.</b>
Nunca	6	6	0	1	1
Alguna vez	19	20	0,026	1	0,873
Frecuentemente	2	3	0,200	1	0,655
Siempre	5	3	0,500	1	0,480

Tabla 8.15. Prueba X<sup>2</sup> para la variable participación en actividades de la madre.

Respecto al **número de hijos**, como muestra la figura 8.16, no se observan diferencias importantes entre los dos grupos formados en función de la variable dicotómica, siendo bastante parecidas las distribuciones de ambos grupos, en los que

predominan, sobre todo, las familias con dos hijos. La prueba chi-cuadrado empleada también en este caso para detectar posibles diferencias entre las distribuciones de ambos grupos no arrojó resultados significativos en ningún caso, como muestra la tabla 8.16.

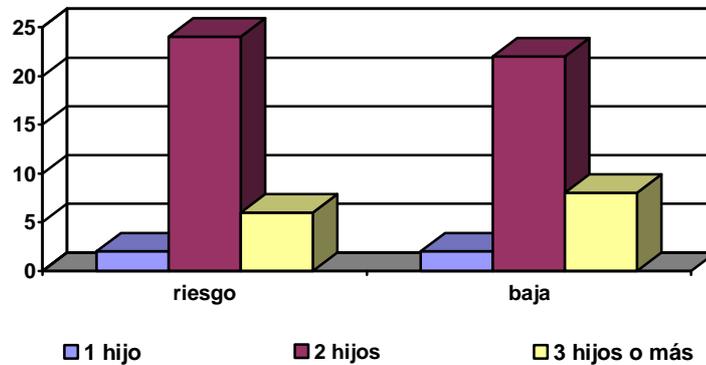


Figura 8.16. Distribución de los grupos de la muestra según el número de hijos.

Nº de hijos	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
1 hijo	2	2	0,000	1	1,000
2 hijos	24	22	0,087	1	0,768
3 hijos o más	6	8	0,286	1	0,593

Tabla 8.16. Prueba X<sup>2</sup> para la variable número de hijos.

En cuanto al **orden que ocupa el hijo entre sus hermanos**, las tres categorías de respuesta establecidas eran primero, segundo y tercero o más. Las distribuciones de ambos grupos eran bastante parecidas, como puede verse en la figura 8.17. En este sentido, la prueba de chi-cuadrado no arrojó diferencias significativas entre las distribuciones observadas y las esperadas en ningún caso, como muestra la tabla 8.17.

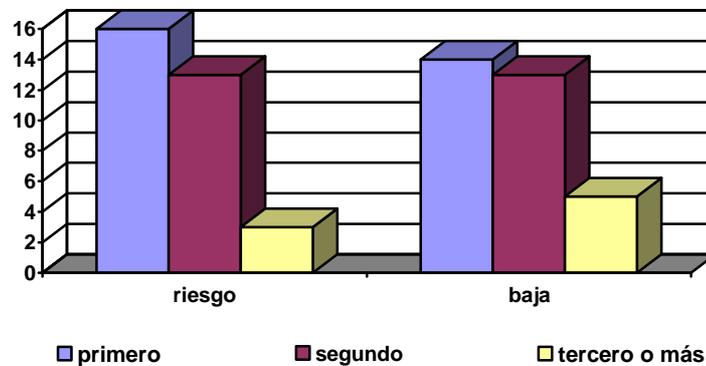


Figura 8.17. Distribución de los grupos de la muestra según el orden del hijo.

Orden del hijo	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Primero	16	14	0,133	1	0,715
Segundo	13	13	0	1	1
Tercero o más	3	5	0,500	1	0,480

Tabla 8.17. Prueba X<sup>2</sup> para la variable orden del hijo.

El **número de horas semanales que los niños pasaban con otro familiar** tampoco resultó ser una variable explicativa de la hiperactividad, ya que, como puede verse en la figura 8.18, apenas existen diferencias entre las distribuciones de ambos grupos. En este sentido, no se encontraron diferencias significativas entre las distribuciones observadas y las esperadas, como muestran los resultados de la prueba chi-cuadrado representados en la tabla 8.18.

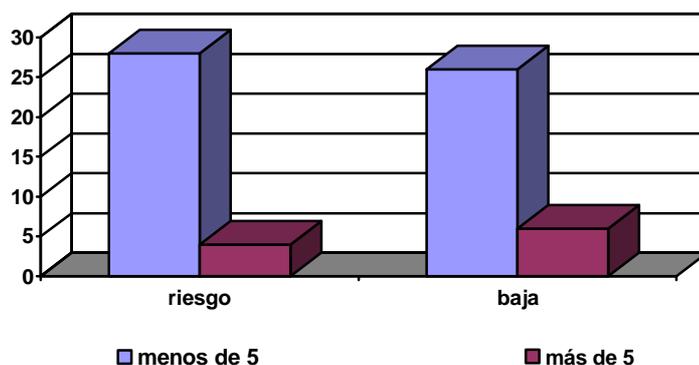


Figura 8.18. Distribución de los grupos de la muestra según el número de horas con otro familiar.

Horas familiar	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Menos de 5	28	26	0,074	1	0,785
Más de 5	4	6	0,400	1	0,527

Tabla 8.18. Prueba X<sup>2</sup> para la variable número de horas con otro familiar.

En cuanto al **grado de implicación de los padres**, que al igual que en el segundo estudio se midió mediante una puntuación entre 1 y 4 otorgada por los tutores de los hijos, en la figura 8.19 se puede observar como el grupo de baja hiperactividad presenta una puntuación más alta que el grupo de riesgo. El test de Levene de igualdad de varianzas no arrojó resultados significativos, ya que  $F_{(1,62)} = 0,007$  ( $p = 0,932$ ), por lo que las varianzas eran homogéneas. Por su parte, la prueba T para el contraste de

medias sí arrojó resultados significativos, como puede verse en la tabla 8.19, por lo que se puede decir que el grado de implicación de los padres era significativamente mayor en el grupo de baja hiperactividad que en el de riesgo.

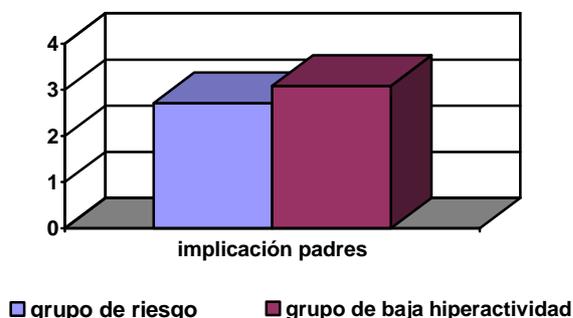


Figura 8.19. Puntuación media en grado de implicación de los padres para cada grupo.

<b>Implicación padres</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>	<b>T</b>	<b>sig.</b>
Riesgo	2,72	0,683	2,050	0,045
Baja	3,09	0,777		

Tabla 8.19. Contraste de medias para la variable implicación de los padres.

Por otro lado, al analizar la influencia de las escalas del **estilo de crianza de los padres** sobre la hiperactividad, el test de Levene para la igualdad de varianzas no arrojó resultados significativos para ninguna de estas escalas salvo para la comunicación, ya que los coeficientes F obtenidos fueron los siguientes:  $F_{(1,62)} = 2,102$  ( $p=0,152$ ) para el apoyo,  $F_{(1,62)} = 3,480$  ( $p= 0,067$ ) para la satisfacción con la crianza,  $F_{(1,62)} = 0,291$  ( $p= 0,592$ ) para el compromiso,  $F_{(1,62)} = 4,197$  ( $p= 0,045$ ) para la comunicación,  $F_{(1,62)} = 0,730$  ( $p= 0,396$ ) para la disciplina,  $F_{(1,62)} = 0,001$  ( $p= 0,976$ ) para la autonomía y  $F_{(1,62)} = 0,001$  ( $p= 0,982$ ) para la distribución de rol. Por lo tanto, el presupuesto de homocedasticidad se cumplía en todos los casos, excepto para la comunicación. Por otro lado, al igual que en el segundo estudio donde la puntuación de las escalas era mayor siempre en el grupo de baja agresividad, en este caso ocurre lo mismo para la hiperactividad, salvo en el caso de la distribución de rol, donde ocurre lo contrario aunque con unas diferencias mínimas y no significativas, como puede verse en la figura 8.20. Además, estas diferencias son significativas para las variables apoyo, satisfacción

con la crianza, comunicación, disciplina y autonomía, según los resultados de la prueba T para el contraste de medias contenidos en la tabla 8.20.

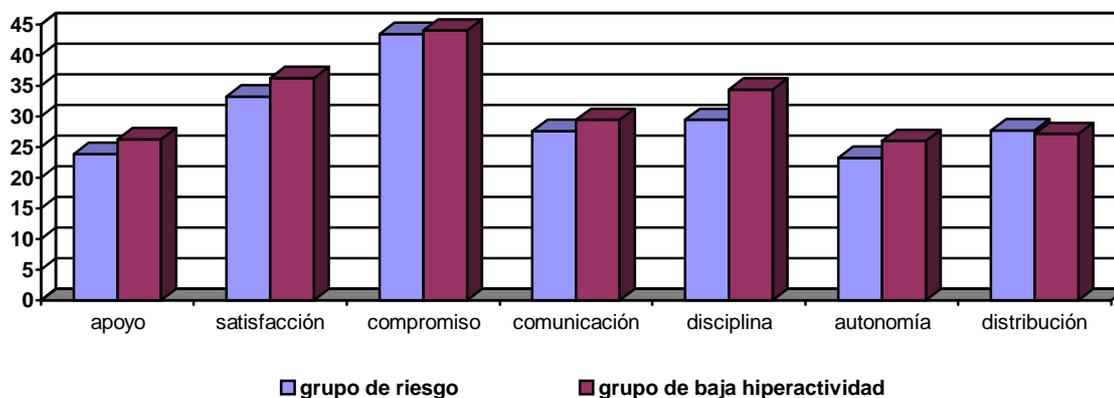


Figura 8.20. Puntuación en los factores del estilo de crianza del padre para cada grupo.

Variables	Grupo	Media	D.T.	T	Sig.
Apoyo	Riesgo	23,84	4,840	2,248	0,028
	Baja	26,25	3,637		
Satisfacción	Riesgo	33,19	5,257	2,658	0,010
	Baja	36,22	3,739		
Compromiso	Riesgo	43,44	3,860	0,611	0,543
	Baja	44,00	3,492		
Comunicación	Riesgo	27,59	2,936	2,146	0,036
	Baja	29,41	3,766		
Disciplina	Riesgo	29,41	5,041	4,163	0,000
	Baja	34,38	4,492		
Autonomía	Riesgo	23,25	3,152	3,326	0,001
	Baja	26,00	3,455		
Distrib. rol	Riesgo	27,72	5,094	-0,480	0,633
	Baja	27,13	4,791		

Tabla 8.20. Contraste de medias para los factores del estilo de crianza del padre.

A diferencia de los padres, donde la prueba de Levene para la igualdad de varianzas resultó significativa para la comunicación, en el caso de las **madres** no se obtuvieron resultados significativos en ningún caso. Así, los coeficientes F de Levene obtenidos fueron los siguientes:  $F_{(1,62)} = 0,184$  ( $p = 0,670$ ) para el apoyo,  $F_{(1,62)} = 2,541$  ( $p = 0,116$ ) para la satisfacción con la crianza,  $F_{(1,62)} = 2,078$  ( $p = 0,154$ ) para el

compromiso,  $F_{(1,62)} = 0,000$  ( $p = 1,000$ ) para la comunicación,  $F_{(1,62)} = 0,082$  ( $p = 0,776$ ) para la disciplina,  $F_{(1,62)} = 0,051$  ( $p = 0,823$ ) para la autonomía y  $F_{(1,62)} = 0,006$  ( $p = 0,939$ ) para la distribución de rol. Al igual que en el segundo estudio, todas las variables han obtenido puntuaciones medias más altas en el grupo de baja hiperactividad, como muestra la figura 8.21. Esta diferencia de puntuaciones entre el grupo de baja hiperactividad y el de riesgo era significativa para las variables apoyo, satisfacción con la crianza, comunicación, disciplina y autonomía, como muestran los resultados de la prueba T contenidos en la tabla 8.21.

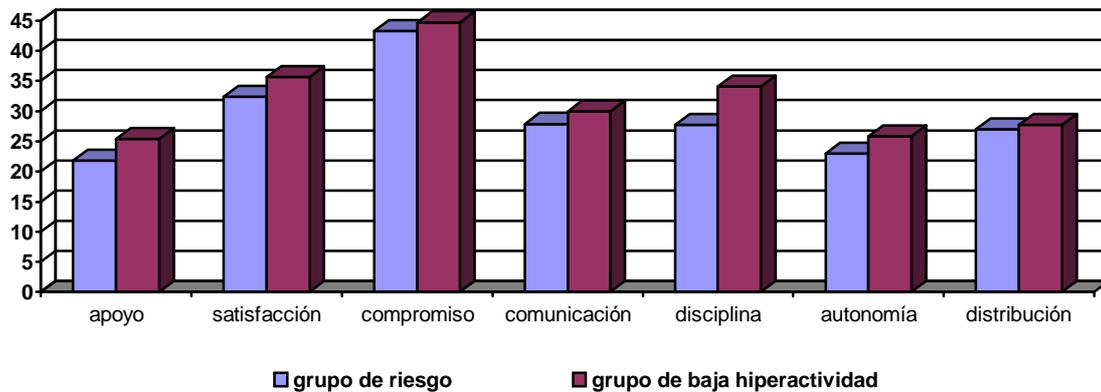


Figura 8.21. Puntuación en los factores del estilo de crianza de la madre para cada grupo.

Variables	Grupo	Media	D.T.	T	Sig.
Apoyo	Riesgo	21,78	3,850	3,603	0,001
	Baja	25,38	4,125		
Satisfacción	Riesgo	32,41	5,610	2,507	0,015
	Baja	35,63	4,612		
Compromiso	Riesgo	43,28	4,545	1,398	0,167
	Baja	44,69	3,421		
Comunicación	Riesgo	27,88	3,825	2,243	0,028
	Baja	29,97	3,641		
Disciplina	Riesgo	27,75	5,029	5,158	0,000
	Baja	34,06	4,758		
Autonomía	Riesgo	23,00	3,455	3,207	0,002
	Baja	25,84	3,638		
Distrib. rol	Riesgo	26,97	4,666	0,682	0,498
	Baja	27,75	4,501		

Tabla 8.21. Contraste de medias para los factores del estilo de crianza de la madre.

Tal y como se había hecho en el segundo estudio, en este tercer estudio los chicos también han sido emparejados en función de su sexo y ciclo educativo, tomando como referencia el grupo de chicos situados en la zona de riesgo respecto a su puntuación en hiperactividad. Por ello, el número de chicos es bastante mayor que el de chicas en ambos grupos.

Las diferencias presentadas por la muestra en las distintas variables son mínimas, por lo que el presupuesto de homocedasticidad se cumple para la mayoría de estas variables. Solamente la variable trabajo de la madre presenta diferencias en el sentido en que el grupo de baja hiperactividad presenta madres con mayores niveles de cualificación. Además, la implicación de los padres desde la perspectiva del tutor también es significativamente mayor en los chicos con baja hiperactividad que en los situados en la zona de riesgo.

Respecto a los factores del PCRI de padres y madres, también se han obtenido algunas diferencias entre ambos grupos como ocurría en el caso de la agresividad. En este caso todas las variables presentan puntuaciones superiores en el grupo de baja hiperactividad excepto la distribución de rol del padre. Estas diferencias han resultado significativas para el apoyo, la satisfacción, la comunicación, la disciplina y la autonomía de ambos progenitores.

### **3.2. Modelo predictor de la hiperactividad.**

Llegados a este punto en que se han analizado todas las variables incluidas en el estudio del mismo modo en que se hizo en el segundo estudio, se planteó un nuevo análisis de regresión logística, con el objetivo de obtener un modelo explicativo en este caso de la hiperactividad.

En este estudio también se han establecido un modelo completo compuesto por las variables que han aportado resultados significativos y aquellas que contribuyen a un aumento de la capacidad explicativa del modelo, y un modelo simplificado o reducido que pretende explicar un porcentaje de casos aceptable con el menor número de variables posible.

En este estudio, el modelo completo estaba compuesto por 11 variables, que eran las siguientes:

1. Características del padre o madre: las variables de este tipo incluidas en el modelo eran: trabajo de la madre, horas de trabajo de la madre, horas con el hijo de la madre y participación de la madre en actividades extraescolares.
2. Circunstancias familiares: dentro de este tipo de variables, el modelo incluía la variable número de hijos y edad del hijo.
3. Estilo de crianza del padre: se incluyeron las variables comunicación, autonomía y distribución de rol.
4. Estilo de crianza de la madre: se incluyeron las variables apoyo y disciplina.

El modelo obtenido clasifica correctamente el 93,8% de los casos, siendo este mismo el porcentaje tanto para el grupo de riesgo como para el de baja hiperactividad, por lo que se puede decir que los resultados son excelentes.

La Chi-cuadrado obtenida en este modelo era de 62,606 con 11 grados de libertad. En lo referente a la bondad de ajuste del modelo, se ha obtenido una R2 de Cox y Snell de 0,624 y una R2 de Nagelkerke de 0,832, lo que indica un buen ajuste. Este buen ajuste lo corrobora la prueba de Hosmer y Lemeshow de correspondencia entre valores reales y predichos de la variable dependiente, que no arrojó resultados significativos. Las tablas y la figura incluidas en las siguientes páginas muestran los resultados obtenidos en el análisis de regresión logística así como el listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

<b>Casos seleccionados</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
Incluidos en el análisis	64	100,0
Casos perdidos	0	,0
Total	64	100,0

Tabla 8.22. Resumen del procesamiento de los casos.

<b>Valor original</b>	<b>Valor interno</b>
No riesgo	0
Riesgo	1

Tabla 8.23. Codificación de la variable dependiente.

Variables	B	Wald	g.l.	sig.	Exp(B)	IC 95% para Exp(B)	
						Inferior	Superior
Trabajo madre	-2,234	3,696	1	,055	,107	,011	1,044
Horas trabajo madre	1,557	2,734	1	,098	4,746	,749	30,059
Horas hijo madre	2,685	4,635	1	,031	14,652	1,272	168,786
Part. Actividades madre	1,909	4,349	1	,037	6,749	1,122	40,598
Número de hijos	-1,889	3,657	1	,056	,151	,022	1,048
Comunicación padre	-,723	6,829	1	,009	,485	,282	,835
Autonomía padre	-1,013	7,442	1	,006	,363	,175	,752
Distribución padre	,308	3,081	1	,079	1,361	,965	1,920
Apoyo madre	-,598	5,632	1	,018	,550	,336	,901
Disciplina madre	-,166	1,357	1	,244	,847	,640	1,120
Edad del hijo	,387	3,194	1	,074	1,472	,963	2,250
Constante	45,539	7,679	1	,006	6,0E+19		

Tabla 8.24. Variables en la ecuación.

Paso 1	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso	62,606	11	,000
Bloque	62,606	11	,000
Modelo	62,606	11	,000

Tabla 8.25. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo.

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	26,117	,624	,832

Tabla 8.26. Resumen de los modelos.

Paso	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	12,620	8	,126

Tabla 8.27. Prueba de Hosmer y Lemeshow.



Caso	Observado	Pronosticado	Grupo pronosticado	Variable temporal	
	riesgo			Resid	ZResid
1	n	,004	n	-,004	-,061
2	n	,000	n	,000	-,005
3	n	,013	n	-,013	-,113
4	n	,000	n	,000	-,001
5	n	,188	n	-,188	-,481
6	n**	,521	r	-,521	-1,043
7	n	,034	n	-,034	-,188
8	n	,021	n	-,021	-,145
9	n	,000	n	,000	-,011
10	n	,190	n	-,190	-,484
11	n	,361	n	-,361	-,751
12	n	,271	n	-,271	-,610
13	n	,153	n	-,153	-,425
14	n	,001	n	-,001	-,037
15	n	,015	n	-,015	-,121
16	n**	,829	r	-,829	-2,200
17	n	,002	n	-,002	-,049
18	n	,089	n	-,089	-,313
19	n	,001	n	-,001	-,032
20	n	,000	n	,000	-,009
21	n	,026	n	-,026	-,163
22	n	,003	n	-,003	-,053
23	n	,127	n	-,127	-,382
24	n	,001	n	-,001	-,035
25	n	,000	n	,000	-,002
26	n	,182	n	-,182	-,472
27	n	,142	n	-,142	-,408
28	n	,116	n	-,116	-,362
29	n	,000	n	,000	-,002
30	n	,045	n	-,045	-,217
31	n	,357	n	-,357	-,745
32	n	,000	n	,000	-,014
33	r	,990	r	,010	,098
34	r	,805	r	,195	,492
35	r	1,000	r	,000	,002
36	r	,830	r	,170	,453
37	r**	,011	n	,989	9,638
38	r	,998	r	,002	,045
39	r	1,000	r	,000	,003
40	r	1,000	r	,000	,005
41	r	,846	r	,154	,426
42	r	1,000	r	,000	,005
43	r	,775	r	,225	,538
44	r**	,459	n	,541	1,085
45	r	,931	r	,069	,271
46	r	1,000	r	,000	,006
47	r	1,000	r	,000	,019
48	r	,991	r	,009	,095
49	r	,997	r	,003	,055
50	r	,954	r	,046	,220
51	r	,553	r	,447	,899
52	r	,964	r	,036	,194
53	r	,974	r	,026	,163
54	r	,999	r	,001	,031
55	r	1,000	r	,000	,001
56	r	,533	r	,467	,936
57	r	,997	r	,003	,059
58	r	,959	r	,041	,207
59	r	,887	r	,113	,357
60	r	,868	r	,132	,389
61	r	,990	r	,010	,101
62	r	1,000	r	,000	,000
63	r	,999	r	,001	,038
64	r	1,000	r	,000	,001

\*\* casos mal clasificados.

Tabla 8.30: Listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

Tal y como se hizo en el segundo estudio, recordamos que la probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo se calculaba mediante la siguiente ecuación:

$$\text{Probabilidad de } b_1 = 1/1+e^{-Z}$$

$$\text{Donde } Z = B_0 + B_1.(X_1) + B_2.(X_2) + B_3.(X_3) + B_n.(X_n)$$

Siendo:

$b_1$  = probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

$e$  = base de logaritmos naturales (2,718).

$Z$  = combinación lineal de las variables.

$B_0$  = coeficiente estimado de regresión de la constante.

$B_1$  = coeficiente estimado para la variable 1.

$X_1$  = valor de la puntuación del sujeto en la variable 1.

Al trasladar a la ecuación los resultados de este tercer estudio, ésta quedaría expresada de este modo:

$$Z = 45,539 + (-2,234).(X_1) + (1,557).(X_2) + (2,685).(X_3) + (1,909).(X_4) + (-1,889).(X_5) + (-0,723).(X_6) + (-1,013).(X_7) + (0,308).(X_8) + (-0,598).(X_9) + (-0,166).(X_{10}) + (0,387).(X_{11})$$

En la que:

$X_1$  = puntuación del sujeto X (cualquier sujeto) en trabajo de la madre.

$X_2$  = puntuación del sujeto X en horas de trabajo de la madre.

$X_3$  = puntuación del sujeto X en horas con el hijo de la madre.

$X_4$  = puntuación del sujeto X en participación en actividades de la madre.

$X_5$  = puntuación del sujeto X en número de hijos.

$X_6$  = puntuación del sujeto X en comunicación del padre.

$X_7$  = puntuación del sujeto X en autonomía del padre.

$X_8$  = puntuación del sujeto X en distribución de rol del padre.

$X_9$  = puntuación del sujeto X en apoyo de la madre.

$X_{10}$  = puntuación del sujeto X en disciplina de la madre.

$X_{11}$  = puntuación de sujeto X en edad del hijo.

Recordamos que, una vez que se había obtenido  $Z$ , se podía obtener la probabilidad de  $b_1$ , que oscilaba entre 0 y 0,5 para los sujetos del grupo de baja hiperactividad y entre 0,5 y 1 para los sujetos del grupo de riesgo. El valor de  $b_1$  para cada sujeto queda expresado en la tabla 8.30 anteriormente expuesta.

Al aplicar a la ecuación la puntuación obtenida por dos sujetos escogidos al azar, como pueden ser el sujeto N° 8 perteneciente al grupo de baja hiperactividad y el sujeto N° 58 perteneciente al grupo de riesgo, comprobamos que la probabilidad de  $b_1$  es exactamente la que indica la tabla 8.30, tal y como ocurrió en el segundo estudio:

Puntuación en las variables del sujeto N° 8: trabajo de la madre (2), horas de trabajo de la madre (0), horas con el hijo de la madre (4), participación en actividades de la madre (2), número de hijos (2), comunicación del padre (30), autonomía del padre (24), distribución de rol del padre (27), apoyo de la madre (28), disciplina de la madre (31), edad del hijo (10).

Probabilidad de  $b_1 = 0,021$ . Como esta puntuación está entre 0 y 0,5, el sujeto es correctamente clasificado por el modelo en el grupo de baja hiperactividad.

Puntuación en las variables del sujeto N° 58: trabajo de la madre (1), horas de trabajo de la madre (0), horas con el hijo de la madre (4), participación en actividades de la madre (1), número de hijos (2), comunicación del padre (24), autonomía del padre (26), distribución de rol del padre (27), apoyo de la madre (22), disciplina de la madre (24), edad del hijo (9).

Probabilidad de  $b_1 = 0,959$ . Como esta puntuación está entre 0,5 y 1, el sujeto es correctamente clasificado por el modelo en el grupo de riesgo.

También en este estudio, como se mencionó anteriormente, se ha establecido un modelo reducido compuesto por las variables trabajo de la madre, autonomía y distribución de rol del padre y disciplina de la madre. Este modelo clasificaba correctamente el 84,4% de los casos, con iguales porcentajes para el grupo de riesgo y para el de baja hiperactividad.

La Chi-cuadrado obtenida en este caso era de 40,284 con 4 grados de libertad. La  $R^2$  de Cox y Snell era 0,467 mientras que la  $R^2$  de Nagelkerke era 0,623, lo que indica unos buenos valores de ajuste dado el reducido número de variables. Este buen ajuste también, como en otros casos, fue comprobado mediante la prueba de Hosmer y

Lemeshow, donde tampoco se obtuvieron resultados significativos. A continuación se muestran los resultados obtenidos para este modelo y el listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

<b>Casos seleccionados</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
Incluidos en el análisis	64	100,0
Casos perdidos	0	,0
Total	64	100,0

Tabla 8.31. Resumen del procesamiento de los casos.

<b>Valor original</b>	<b>Valor interno</b>
No riesgo	0
Riesgo	1

Tabla 8.32. Codificación de la variable dependiente.

<b>Variabes</b>	<b>B</b>	<b>Wald</b>	<b>g.l.</b>	<b>sig.</b>	<b>Exp(B)</b>	<b>IC 95% para Exp(B)</b>	
						<b>Inferior</b>	<b>Superior</b>
Trabajo madre	-1,200	6,308	1	,012	,301	,118	,768
Autonomía padre	-,270	3,873	1	,049	,764	,584	,999
Distribución padre	,257	6,294	1	,012	1,293	1,058	1,581
Disciplina madre	-,355	9,289	1	,002	,701	,558	,881
Constante	12,860	10,690	1	,001	384720,7		

Tabla 8.33. Variables en la ecuación.

<b>Paso 1</b>	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
Paso	40,284	4	,000
Bloque	40,284	4	,000
Modelo	40,284	4	,000

Tabla 8.34. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo.

<b>Paso</b>	<b>-2 log de la verosimilitud</b>	<b>R cuadrado de Cox y Snell</b>	<b>R cuadrado de Nagelkerke</b>
1	48,438	,467	,623

Tabla 8.35. Resumen de los modelos.

<b>Paso</b>	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
1	10,742	8	,217

Tabla 8.36. Prueba de Hosmer y Lemeshow.

Paso 1	riesgo = no riesgo		riesgo = riesgo		Total
	Observado	Esperado	Observado	Esperado	
1	6	5,954	0	,046	6
2	5	5,781	1	,219	6
3	6	5,458	0	,542	6
4	6	4,222	0	1,778	6
5	2	3,489	4	2,511	6
6	4	2,878	2	3,122	6
7	1	2,214	5	3,786	6
8	1	1,439	5	4,561	6
9	1	,408	5	5,592	6
10	0	,157	10	9,843	10

Tabla 8.37. Tabla de contingencias para la prueba de Hosmer y Lemeshow.

		Pronosticado		Porcentaje correcto
		No riesgo	Riesgo	
Observado	No riesgo	27	5	84,4
	Riesgo	5	27	84,4
Porcentaje global				84,4

Tabla 8.38. Tabla de clasificación.

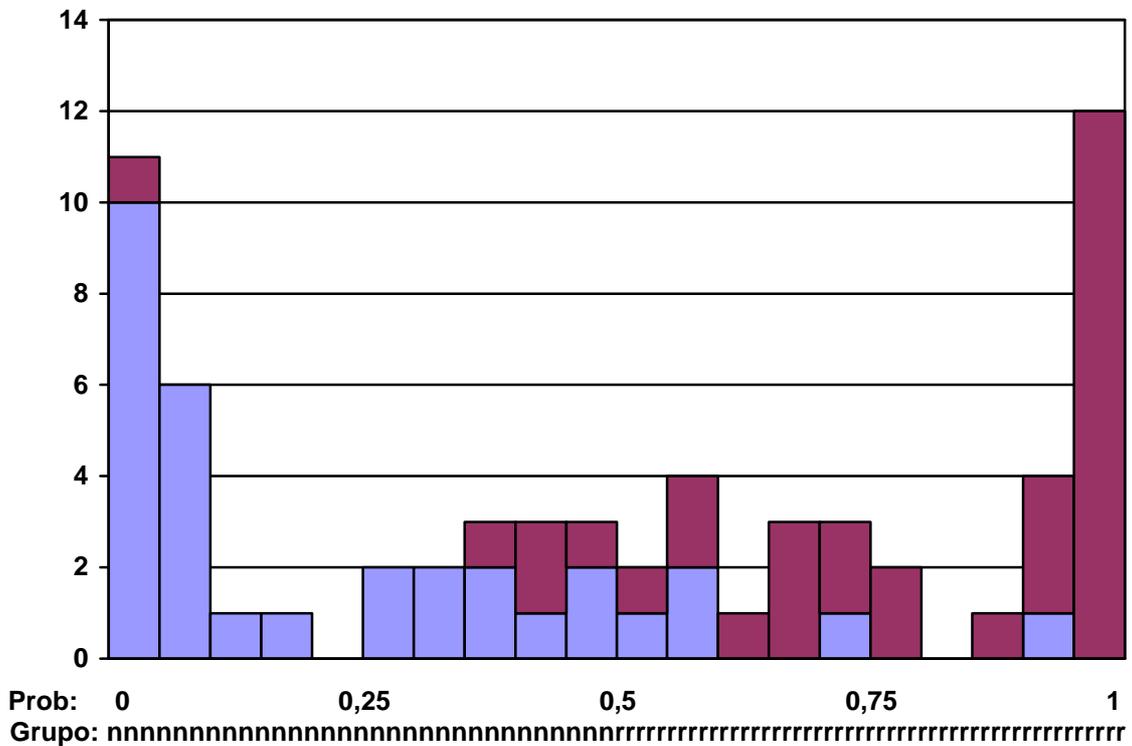


Figura 8.23. Grupos observados y predicción de probabilidades.

Caso	Observado riesgo	Pronosticado	Grupo pronosticado	Variable temporal	
				Resid	ZResid
1	n	,072	n	-,072	-,279
2	n	,006	n	-,006	-,078
3	n	,057	n	-,057	-,247
4	n	,008	n	-,008	-,091
5	n	,373	n	-,373	-,771
6	n**	,593	r	-,593	-1,206
7	n	,342	n	-,342	-,721
8	n	,480	n	-,480	-,961
9	n	,015	n	-,015	-,124
10	n	,444	n	-,444	-,893
11	n	,367	n	-,367	-,762
12	n**	,941	r	-,941	-4,006
13	n**	,731	r	-,731	-1,647
14	n	,193	n	-,193	-,490
15	n	,477	n	-,477	-,955
16	n**	,514	r	-,514	-1,028
17	n**	,562	r	-,562	-1,133
18	n	,099	n	-,099	-,331
19	n	,076	n	-,076	-,288
20	n	,031	n	-,031	-,178
21	n	,025	n	-,025	-,162
22	n	,005	n	-,005	-,070
23	n	,253	n	-,253	-,582
24	n	,003	n	-,003	-,055
25	n	,087	n	-,087	-,308
26	n	,332	n	-,332	-,704
27	n	,125	n	-,125	-,379
28	n	,035	n	-,035	-,190
29	n	,009	n	-,009	-,096
30	n	,041	n	-,041	-,208
31	n	,291	n	-,291	-,641
32	n	,083	n	-,083	-,300
33	r	,970	r	,030	,176
34	r	,726	r	,274	,615
35	r	,970	r	,030	,176
36	r**	,432	n	,568	1,147
37	r**	,029	n	,971	5,818
38	r**	,425	n	,575	1,163
39	r	,906	r	,094	,323
40	r	,711	r	,289	,637
41	r	,563	r	,437	,881
42	r	,920	r	,080	,295
43	r	,756	r	,244	,568
44	r**	,381	n	,619	1,273
45	r	,526	r	,474	,949
46	r	,987	r	,013	,114
47	r	,987	r	,013	,116
48	r	,998	r	,002	,041
49	r	,757	r	,243	,567
50	r	,586	r	,414	,840
51	r	,967	r	,033	,186
52	r	,650	r	,350	,733
53	r	,966	r	,034	,188
54	r	,991	r	,009	,095
55	r	,991	r	,009	,096
56	r	,666	r	,334	,707
57	r	,987	r	,013	,113
58	r	,956	r	,044	,216
59	r	,677	r	,323	,690
60	r	,613	r	,387	,795
61	r**	,456	n	,544	1,092
62	r	,880	r	,120	,369
63	r	,903	r	,097	,327
64	r	,995	r	,005	,068

\*\* casos mal clasificados.

Tabla 8.39: Listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

Para este modelo reducido, la expresión sería la siguiente:

$$\text{Probabilidad de } b_1 = 1 / (1 + 2,718^{-Z})$$

$$\text{En la que } Z = 12,860 + (-1,200).(X_1) + (-0,270).(X_2) + (0,257).(X_3) + (-0,355).(X_4)$$

Donde: Z = combinación lineal de las variables.

12,860 = coeficiente estimado de regresión de la constante.

-1,200 = coeficiente estimado de la variable trabajo de la madre.

$X_1$  = puntuación del sujeto X en trabajo de la madre.

-0,270 = coeficiente estimado de la variable autonomía del padre.

$X_2$  = puntuación del sujeto X en autonomía del padre.

0,257 = coeficiente estimado de la variable distribución de rol del padre.

$X_3$  = puntuación del sujeto X en distribución de rol del padre.

-0,355 = coeficiente estimado de la variable disciplina de la madre.

$X_4$  = puntuación del sujeto X en disciplina de la madre.

Los sujetos escogidos al azar en este caso han sido el sujeto N° 1 del grupo de baja hiperactividad y el sujeto N° 62 del grupo de riesgo. Al calcular su probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo, se comprobó que ambos estaban bien clasificados por el modelo, tal y como aparecía en la tabla 8.39:

Puntuación en las variables del sujeto N° 1: trabajo de la madre (2), autonomía del padre (26), distribución de rol del padre (25), disciplina de la madre (35).

Probabilidad de  $b_1 = 0,072$ . Al estar esta puntuación entre 0 y 0,5, el sujeto es correctamente clasificado en el grupo de baja hiperactividad.

Puntuación en las variables del sujeto N° 62: trabajo de la madre (1), autonomía del padre (22), distribución de rol del padre (20), disciplina de la madre (25).

Probabilidad de  $b_1 = 0,880$ . Al estar esta puntuación entre 0,5 y 1, el sujeto es correctamente clasificado en el grupo de riesgo.

Como se ha indicado anteriormente, al igual que en el segundo estudio, en este tercer estudio centrado en la hiperactividad como variable dependiente y dicotómica, se han obtenido también un modelo completo y un modelo simplificado.

Los índices de bondad de ajuste son algo más bajos que en el caso de la agresividad, aunque aún siguen siendo bastante aceptables.

En este caso, los modelos obtenidos son bastante equilibrados en el sentido en que no se han obtenido coeficientes beta excesivamente altos, como ocurría en el caso de la agresividad con las variables trabajo del padre u horas con otro familiar.

En el modelo completo, las variables con coeficientes beta positivos y  $\text{Exp}(B)$  mayores que 1, que por lo tanto son predictoras de la probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo son las horas de trabajo de la madre, las horas que la madre pasa con el hijo, la participación en actividades de la madre, la distribución de rol del padre y la edad del hijo. Por su parte, las variables con coeficientes beta negativos y  $\text{Exp}(B)$  menores que 1 y por lo tanto predictoras de la probabilidad de pertenecer al grupo de baja hiperactividad son el trabajo de la madre, el número de hijos, la comunicación y autonomía del padre y el apoyo y disciplina de la madre.

En el modelo reducido, sólo la distribución de rol del padre predice la probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo, mientras que el trabajo de la madre, la autonomía del padre y la disciplina de la madre predicen la probabilidad de pertenecer al grupo de baja hiperactividad.

En cuanto a la distribución de la muestra en cada modelo, representada en las figuras 8.22 y 8.23 respectivamente, se observa una alta polarización, aunque en la figura 8.23 los sujetos están bastante más dispersos a lo largo del continuo representativo de la probabilidad de pertenecer a uno u otro grupo.

## **CAPÍTULO IX: CUARTO ESTUDIO**

### **1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.**

Este cuarto y último estudio comparte con los anteriores el punto de partida, ya que, al igual que en los casos anteriores, se asume que determinadas variables sociodemográficas y contextuales junto con determinados factores del estilo de crianza parental pueden determinar la aparición de problemas de tipo externalizante como es el caso de los problemas de conducta, que en este estudio nos ocupan.

Esta relación ha sido minuciosamente analizada en el capítulo IV, donde se ha llegado a la conclusión de que los problemas de conducta dependen en buena medida de las pautas de crianza de sus padres y de las posibilidades de su entorno.

Teniendo en cuenta estos datos y los resultados obtenidos en los estudios precedentes, se puede hipotetizar en este caso que existen diferencias entre el estilo de crianza y los factores contextuales percibidos por un grupo de chicos con puntuaciones de riesgo en problemas de conducta y los percibidos por otro grupo de chicos que no presentan una alta puntuación respecto a estos problemas.

Al igual que en los estudios anteriores, se plantea el análisis de regresión logística como el mejor método para describir los aspectos en que difieren principalmente los dos grupos de sujetos clasificados en función de su puntuación baja o de riesgo en problemas de conducta.

Por lo tanto, coincidiendo con el sexto y último objetivo de este trabajo de investigación, mediante este cuarto estudio se pretende analizar si existen diferencias en las variables demográficas y el estilo de crianza recibido por dos grupos de chicos que han obtenido puntuaciones bajas y de riesgo respectivamente en problemas de conducta y determinar cuales son las variables de crianza parental relacionadas con la presencia o ausencia de las conductas problemáticas.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes:**

A diferencia del segundo y tercer estudio, donde la selección de los sujetos de los grupos de riesgo y cuasi-control se realizó sobre un total de 432 sujetos, en este estudio se ha llevado a cabo la selección de estos grupos sobre un total de 318 sujetos, pues no se obtuvo información sobre problemas de conducta en los sujetos de Educación Infantil. Por lo tanto, esta vez se han seleccionado 58 sujetos divididos en dos grupos de 29. Como en los casos anteriores, todos los sujetos del primer grupo presentaban puntuaciones de riesgo ( $T > 60$ ) en la variable dependiente, que en este caso se denominaba problemas de conducta informados por sus padres. El segundo grupo lo componían sujetos que tenían una puntuación T por debajo de 40 en esta variable.

El grupo de riesgo estaba compuesto por 22 chicos y 7 chicas, con edades comprendidas entre 6 y 13 años, situándose la media en 9,31 ( $S = 2,206$ ) años. Por su parte, el grupo de baja puntuación en problemas de conducta estaba compuesto por 20 chicos y 9 chicas con un rango de edad entre 6 y 14 años y una media de 9,28 ( $S = 2,313$ ) años. En cuanto al nivel escolar, el grupo de riesgo estaba formado por 10 chicos del primer ciclo de Educación Primaria, 5 del segundo, 13 del tercero y 1 del primer ciclo de ESO, mientras que el grupo de baja puntuación en problemas de conducta se componía de 10 chicos del primer ciclo de Educación Primaria, 5 del segundo, 12 del tercero y 2 del primer ciclo de ESO.

El grado de coincidencia con las muestras de los estudios 2º y 3º es bajo, ya que sólo el 37,9% de los sujetos que forman parte de la muestra de este estudio lo hacían también en el estudio 2º y sólo el 34,5% en el estudio 3º.

### **2.2. Instrumentos:**

Para la recogida de la información se utilizaron los mismos instrumentos mencionados en los estudios precedentes, divididos en tres bloques compuestos básicamente por un cuestionario de datos epidemiológicos generales de padres y madres y del entorno familiar, el Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) y el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC).

### **2.3. Procedimiento:**

El diseño aplicado, al igual que en el segundo y tercer estudio, consistía en un diseño ex-post-facto retrospectivo con dos grupos, uno de ellos cuasicontrol, donde la variable dependiente era una variable dicotómica derivada de la puntuación obtenida en problemas de conducta, siendo las dos opciones de esta variable 0 para los sujetos con baja puntuación y 1 para el grupo de riesgo. La selección de los sujetos se llevó a cabo de la misma manera que se explica en el segundo estudio.

Los análisis llevados a cabo en este estudio consisten básicamente en un análisis de regresión logística precedida de una serie de pruebas de chi-cuadrado, test de Levene para la igualdad de las varianzas y pruebas T para el contraste de medias, cuya finalidad coincide con la expuesta en los estudios anteriores.

En este estudio también se ha establecido un modelo de predicción completo formado por todas las variables incluidas en el análisis por su poder predictivo y un modelo simplificado que predice el máximo de casos con el menor número de variables posibles.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1. Diferencias entre las características familiares y el estilo educativo recibido por los grupos de riesgo y baja puntuación en problemas de conducta.**

Los resultados de este apartado se han obtenido por medio de los mismos tipos de pruebas y análisis estadísticos que en los estudios precedentes, usando la prueba de chi-cuadrado y el contraste de medias para describir la influencia de las variables epidemiológicas y contextuales y de los factores del estilo de crianza parental sobre los problemas de conducta manifestados en los hijos.

En función del **sexo**, la muestra, como puede verse en la figura 9.1, estaba compuesta por 22 chicos y 7 chicas para el grupo de riesgo y 20 chicos y 9 chicas para el grupo de baja puntuación en problemas de conducta. Como ambos grupos eran bastante similares, no se observaron diferencias significativas entre las distribuciones observadas y las esperadas en la prueba chi-cuadrado, cuyos resultados quedan expresados en la tabla 9.1.

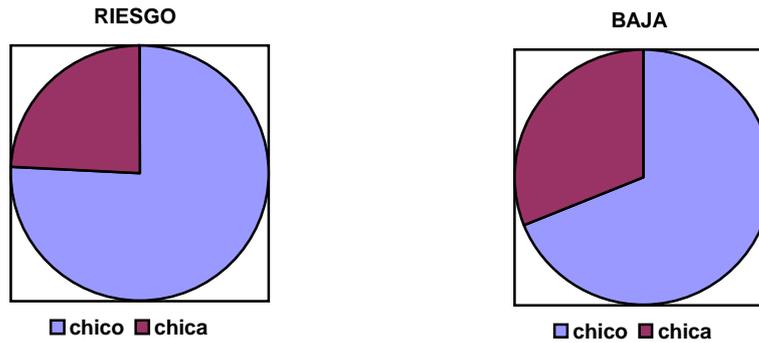


Figura 9.1. Distribución de los grupos de la muestra según sexo.

Sexo	riesgo	baja	$X^2$	g.l.	sig.
Chico	22	20	0,095	1	0,758
Chica	7	9	0,250	1	0,617

Tabla 9.1. Prueba  $X^2$  para la variable sexo.

Respecto al **ciclo educativo**, que al igual que en los estudios anteriores había sido tenido en cuenta para la selección de la muestra, se habían escogido 10 chicos del primer ciclo de Educación Primaria, 5 del segundo, 13 del tercero y 1 del primer ciclo de ESO para el grupo de riesgo, y 10 chicos del primer ciclo de Educación Primaria, 5 del segundo, 12 del tercero y 2 del primer ciclo de ESO para el de baja puntuación en problemas de conducta, como se puede ver en la figura 9.2. Dada la similitud de ambos grupos, no se obtuvieron resultados significativos en la prueba de chi-cuadrado, como muestra la tabla 9.2.

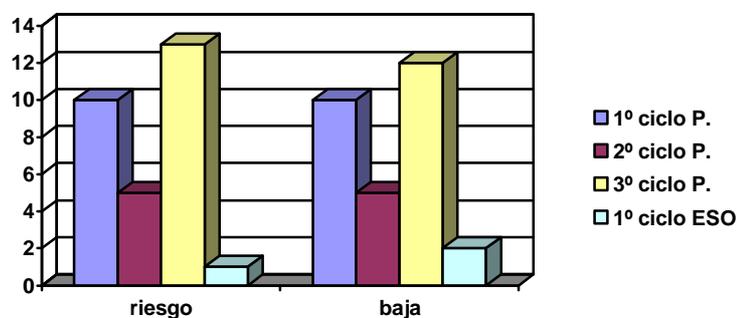


Figura 9.2. Distribución de los grupos de la muestra según ciclo educativo.

Ciclo	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
1º ciclo P.	10	10	0	1	1
2º ciclo P.	5	5	0	1	1
3º ciclo P.	13	12	0,040	1	0,841
1º ciclo ESO	1	2	0,333	1	0,564

Tabla 9.2. Prueba X<sup>2</sup> para la variable ciclo educativo.

Para la **edad**, el test de Levene de igualdad de varianzas señalaba una varianza homogénea, siendo  $F_{(1,56)} = 0,018$  ( $p = 0,893$ ). La prueba T para el contraste de medias, representada en la tabla 9.3, tampoco arrojó diferencias significativas dada la similitud de las edades medias de ambos grupos. No obstante, las distribuciones de ambos grupos eran un tanto diferentes, como puede observarse en la figura 9.3.

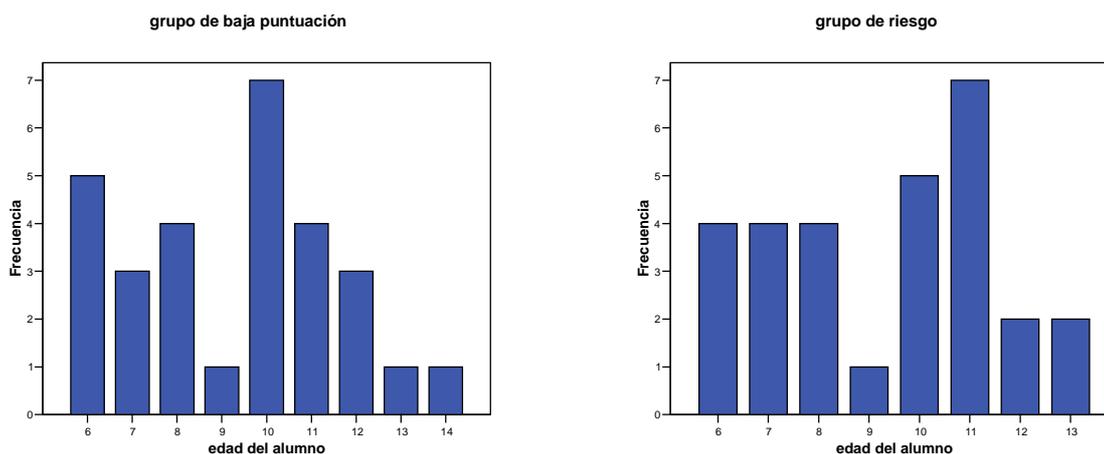


Figura 9.3. Distribución de los grupos de la muestra según su edad.

Grupo	Media	D.T.	T de Student	sig.
Riesgo	9,31	2,206	-0,058	0,954
Baja	9,28	2,313		

Tabla 9.3. Contraste de medias para la variable edad.

En cuanto a la **edad de los padres**, la media para el grupo de baja puntuación en problemas de conducta era 40,76 ( $S = 4,867$ ), situándose el rango entre 32 y 59 años. Para el grupo de riesgo, la media de edad era 41,38 ( $S = 4,271$ ), oscilando el rango entre 32 y 50 años en este caso, como se puede ver en la figura 9.4. El test de Levene no

arrojó resultados significativos, pues  $F_{(1,56)} = 0,010$  ( $p=0,919$ ). Tampoco arrojó resultados significativos la prueba T para el contraste de medias, como muestran los datos contenidos en la tabla 9.4.

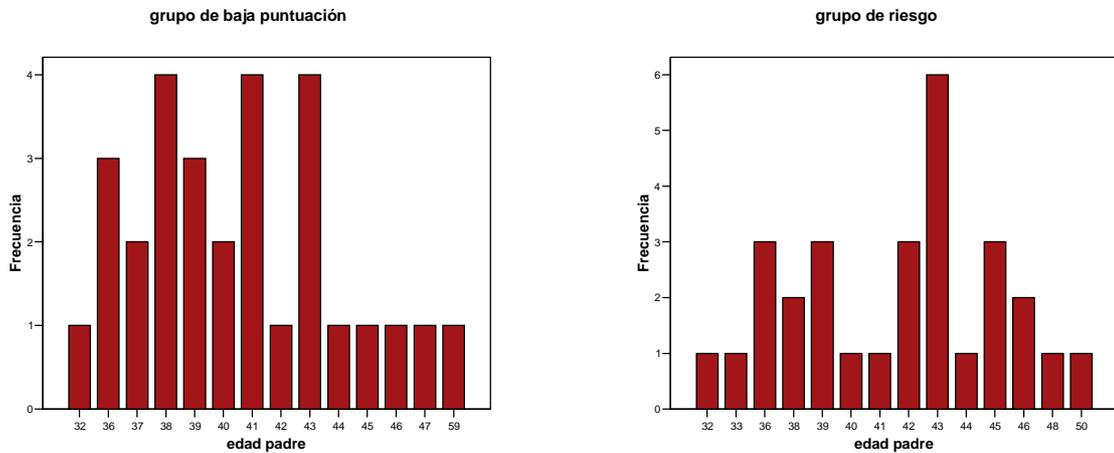


Figura 9.4. Distribución de los grupos de la muestra según la edad de sus padres.

Grupo	Media	D.T.	T de Student	sig.
Riesgo	41,38	4,271	-0,516	0,608
Baja	40,76	4,867		

Tabla 9.4. Contraste de medias para la variable edad del padre.

En el caso de las **madres**, la **edad** media para el grupo de baja puntuación en problemas de conducta era 38,55 ( $S= 4,364$ ) años, oscilando ésta entre los 30 años de la más joven y los 52 de la mayor. En cuanto al grupo de riesgo, la media era ligeramente mayor, siendo 39,21 ( $S= 4,491$ ) años, aunque el rango era menos amplio, oscilando entre 29 y 46 años, como muestra la figura 9.5. El test de Levene arrojó una  $F_{(1,56)} = 0,825$  ( $p=0,368$ ) para esta variable, por lo que existía igualdad en las varianzas. Asimismo, la prueba T para el contraste de medias no aportó resultados significativos, como puede observarse en la tabla 9.5.

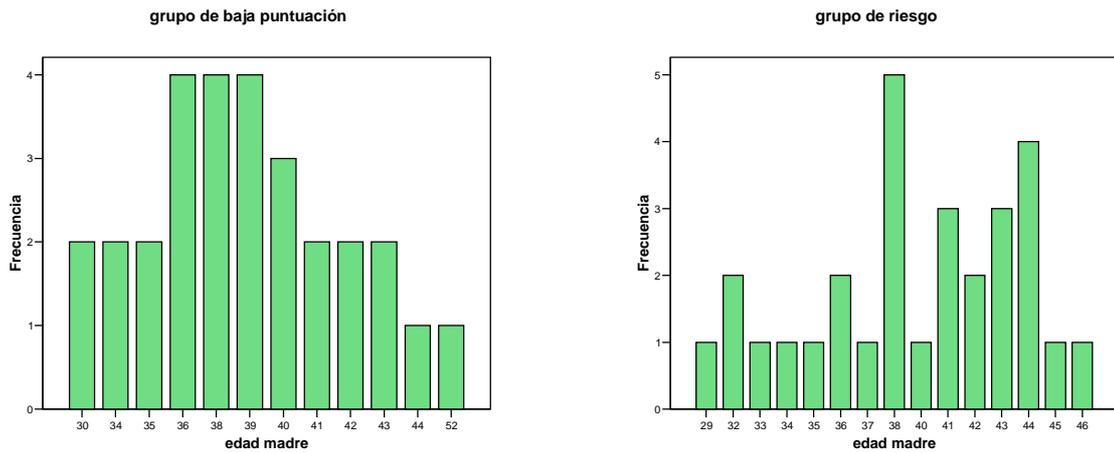


Figura 9.5. Distribución de los grupos de la muestra según la edad de sus madres.

Grupo	Media	D.T.	T de Student	sig.
Riesgo	39,21	4,491	-0,563	0,575
Baja	38,55	4,364		

Tabla 9.5. Contraste de medias para la variable edad de la madre.

En la variable **nivel de estudios del padre**, existe una mayor frecuencia de sujetos con estudios primarios, al igual que en los estudios anteriores, mientras que apenas existen sujetos sin estudios. Como puede verse en la figura 9.6, ambos grupos presentan distribuciones muy parecidas, por lo que la prueba chi-cuadrado no arrojó diferencias significativas en ningún caso, según los datos representados en la tabla 9.6.

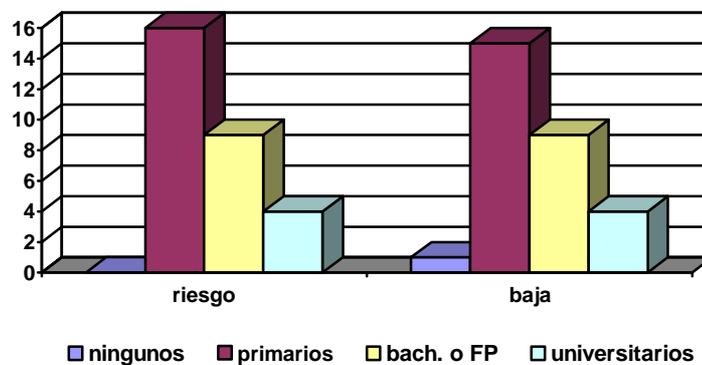


Figura 9.6. Distribución de los grupos de la muestra según nivel de estudios del padre.

Nivel padre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Sin estudios	0	1	--	--	--
Primarios	16	15	0,032	1	0,857
Bach. o FP	9	9	0	1	1
universitarios	4	4	0	1	1

Tabla 9.6. Prueba X<sup>2</sup> para la variable nivel de estudios del padre.

Tampoco se encontraron diferencias significativas entre las distribuciones observadas y las esperadas en el caso del **nivel de estudios de las madres**, pues, al igual que en los padres, ambos grupos eran bastante parecidos respecto a esta variable, siendo las madres con estudios primarios las predominantes en ambos casos. La distribución de la muestra según el nivel de estudios de la madre así como los resultados obtenidos en la prueba chi-cuadrado quedan representados en la figura 9.7 y la tabla 9.7 respectivamente.

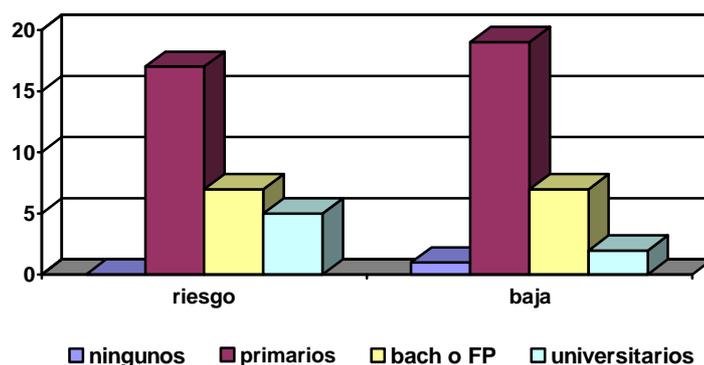


Figura 9.7. Distribución de los grupos de la muestra según nivel de estudios de la madre.

Nivel madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Sin estudios	0	1	--	--	--
Primarios	17	19	0,111	1	0,739
Bach. o FP	7	7	0	1	1
Universitarios	5	2	1,286	1	0,257

Tabla 9.7. Prueba X<sup>2</sup> para la variable nivel de estudios de la madre.

En la variable **trabajo del padre**, sí que se han observado algunas diferencias entre ambos grupos, sobre todo para las categorías “no cualificado” donde el grupo de riesgo presenta una frecuencia más alta que la del grupo de baja puntuación en

problemas de conducta y “empresario o con titulación superior” donde ocurre lo contrario (véase figura 9.8). A pesar de que estas diferencias no resultaron significativas según la prueba chi-cuadrado representada en la tabla 9.8, esta variable formó parte del modelo predictor de los problemas de conducta obtenido mediante el análisis de regresión logística.

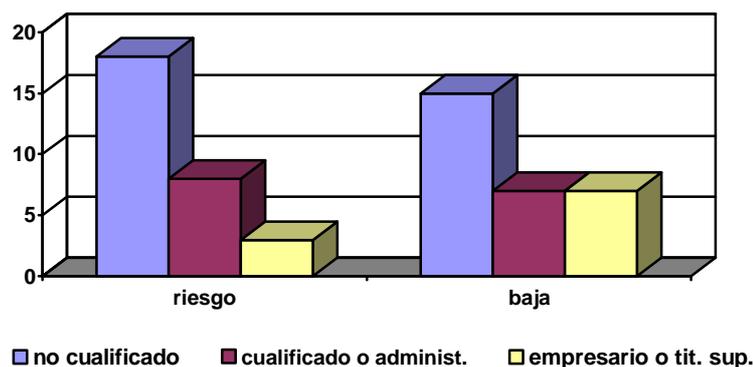


Figura 9.8. Distribución de los grupos de la muestra según el trabajo del padre.

Trabajo padre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
No cualificado	18	15	0,273	1	0,602
Cualificado o administ.	8	7	0,067	1	0,796
Empresario o tit. sup.	3	7	1,600	1	0,206

Tabla 9.8. Prueba X<sup>2</sup> para la variable trabajo del padre.

En el caso de las **madres**, la distribución representada en la figura 9.9 es bastante distinta a la de los padres debido a la alta frecuencia de madres que no trabajaban fuera de casa. Se observan algunas diferencias, sobre todo en la distribución de las categorías “cualificado o administrativo” y “empresario o con titulación superior”, aunque no llegan a ser significativas en virtud de los resultados de la prueba chi-cuadrado contenidos en la tabla 9.9.

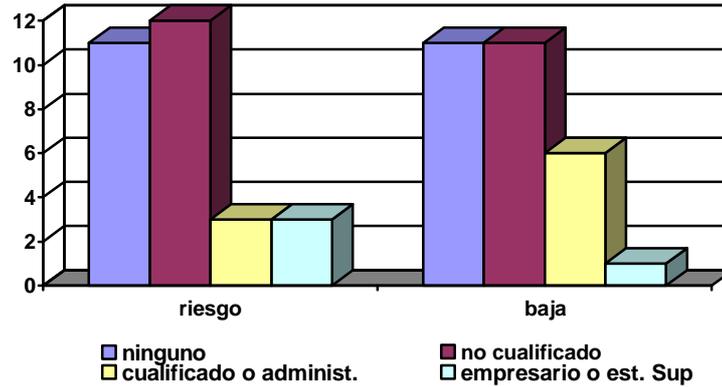


Figura 9.9. Distribución de los grupos de la muestra según el trabajo de la madre.

Trabajo madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Ninguno	11	11	0	1	1
No cualificado	12	11	0,043	1	0,845
Cualificado o administ.	3	6	1	1	0,317
Empresario o est. sup.	3	1	1	1	0,317

Tabla 9.9. Prueba X<sup>2</sup> para la variable trabajo de la madre.

Aunque, a simple vista, en la figura 9.10 se observan diferencias en la distribución de ambos grupos respecto a las **horas que trabajan los padres fuera de casa**, no se puede hablar de una tendencia clara. Además, las diferencias observadas no distan lo suficiente de las esperadas como para ser consideradas significativas según la prueba de chi-cuadrado cuyos resultados están representados en la tabla 9.10.

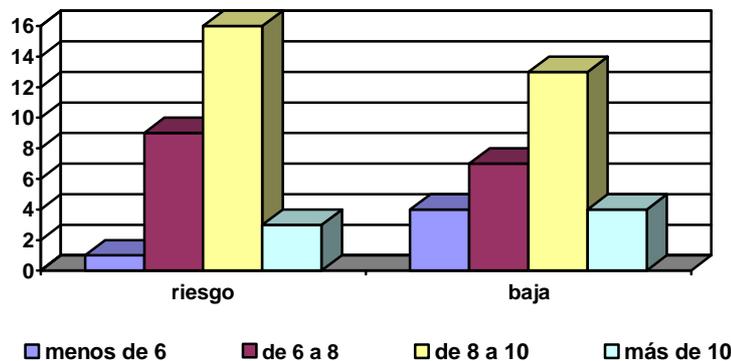


Figura 9.10. Distribución de los grupos de la muestra según las horas de trabajo del padre.

Horas trab. padre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Menos de 6	1	4	1,800	1	0,180
De 6 a 8	9	7	0,250	1	0,617
De 8 a 10	16	13	0,310	1	0,577
Más de 10	3	4	0,143	1	0,705

Tabla 9.10. Prueba X<sup>2</sup> para la variable horas de trabajo del padre.

Al igual que en los estudios anteriores, la presencia de un gran número de **madres** que no dedican ninguna hora al trabajo fuera de casa era la principal diferencia respecto a los padres. Por otro lado, el hecho de que ambos grupos presenten distribuciones muy parecidas, como se puede ver en la figura 9.11, concuerda con la ausencia de significatividad en los resultados de la prueba chi-cuadrado representados en la tabla 9.11.

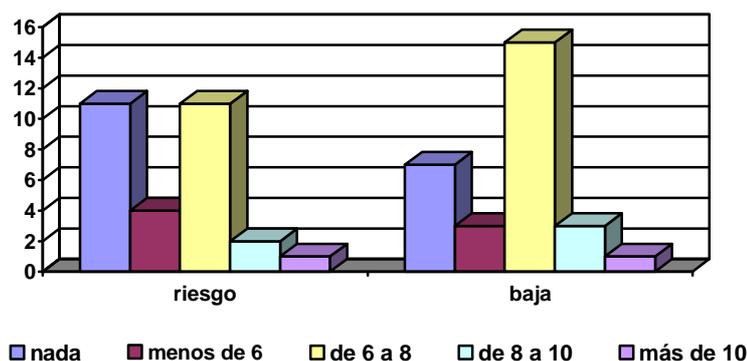


Figura 9.11. Distribución de los grupos de la muestra según las horas de trabajo de la madre.

Horas trab. madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Nada	11	7	0,889	1	0,346
Menos de 6	4	3	0,143	1	0,705
De 6 a 8	11	15	0,615	1	0,433
De 8 a 10	2	3	0,200	1	0,655
Más de 10	1	1	0	1	1

Tabla 9.11. Prueba X<sup>2</sup> para la variable horas de trabajo de la madre.

La variable **horas que el padre pasa con el hijo** muestra cierta relación inversa con los problemas de conducta. En este sentido, como puede verse en la figura 9.12, las categorías que indicaban un menor número de horas en compañía del hijo presentaban unas frecuencias más altas en el grupo de riesgo que en el de baja puntuación, mientras

que las categorías que indicaban más de 4 horas con el hijo presentaban lo contrario. A pesar de que los resultados de la prueba de chi-cuadrado contenidos en la tabla 9.12 no indicaban significatividad en ningún caso, esta variable fue incluida en el modelo por su capacidad predictiva.

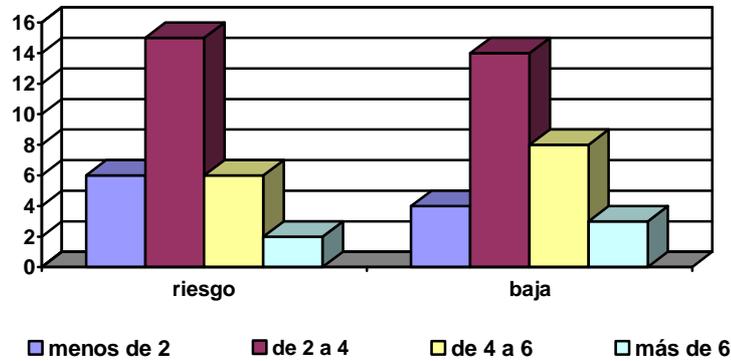


Figura 9.12. Distribución de los grupos de la muestra según las horas con el hijo del padre.

Horas con hijo padre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Menos de 2	6	4	0,400	1	0,527
De 2 a 4	15	14	0,034	1	0,853
De 4 a 6	6	8	0,286	1	0,593
Más de 6	2	3	0,200	1	0,655

Tabla 9.12. Prueba X<sup>2</sup> para la variable horas con el hijo del padre.

En el caso de las **madres**, a excepción de la categoría “menos de 4 horas” donde las frecuencias son muy bajas, la tendencia que podemos observar en la figura 9.13 es similar a la de los padres, pues el número de madres que pasan entre 4 y 6 horas con sus hijos es mayor en el grupo de riesgo que en el de baja puntuación, mientras que con el número de madres que pasan más de 6 horas con su hijo ocurre lo contrario. No obstante, la prueba de chi-cuadrado no arrojó resultados significativos en ningún caso, como puede observarse en la tabla 9.13, ni tampoco fue incluida esta variable en el modelo predictor de los problemas de conducta.

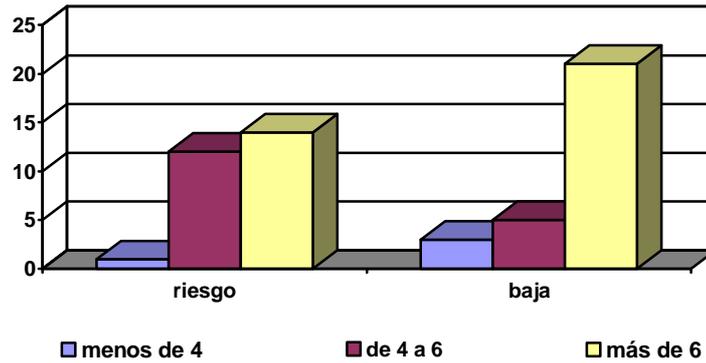


Figura 9.13. Distribución de los grupos de la muestra según las horas con el hijo de la madre.

Horas con hijo madre	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Menos de 4	1	3	1	1	0,317
De 4 a 6	12	5	2,882	1	0,090
Más de 6	14	21	1,400	1	0,237

Tabla 9.13. Prueba X<sup>2</sup> para la variable horas con el hijo de la madre.

La **participación en actividades extraescolares por parte** del padre aportó datos un tanto contradictorios, ya que las categorías indicativas de un mayor nivel de participación eran las que presentaban una mayor frecuencia en el grupo de riesgo y viceversa (vease figura 9.14). Aunque la prueba de chi-cuadrado no aportó resultados significativos en ningún caso como se puede ver en la tabla 9.14, las diferencias existentes resultaron suficientes para que esta variable formara parte del modelo de regresión logística.

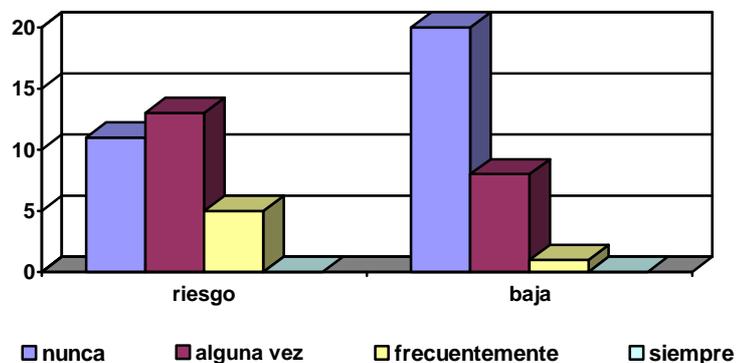


Figura 9.14. Distribución de los grupos de la muestra según la participación en actividades del padre.

<b>Part. activ. padre</b>	<b>riesgo</b>	<b>baja</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>g.l.</b>	<b>sig.</b>
Nunca	11	20	2,613	1	0,106
Alguna vez	13	8	1,190	1	0,275
Frecuentemente	5	1	2,667	1	0,102
Siempre	0	0	--	--	--

Tabla 9.14. Prueba X<sup>2</sup> para la variable participación en actividades del padre.

En cuanto a la **participación de las madres en las actividades extraescolares**, en la figura 9.15 se observa una mayor concentración de las madres del grupo de riesgo en torno a la categoría “alguna vez”, mientras que en el grupo de baja puntuación las frecuencias están algo más repartidas. Aunque, al igual que en el caso de los padres, la prueba chi-cuadrado no arrojó diferencias significativas en ningún caso (ver tabla 9.15), a diferencia de los anteriores, la participación de las madres no fue incluida en el modelo de regresión.

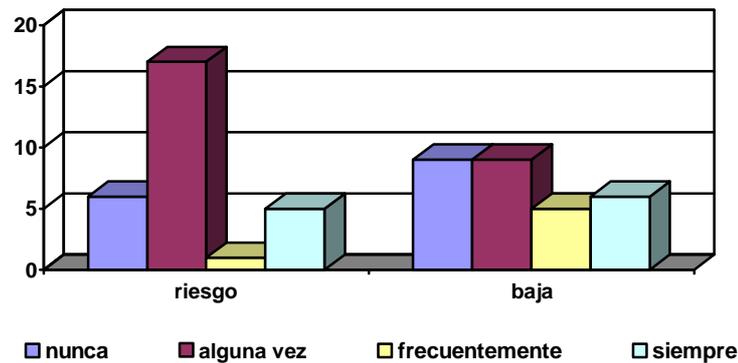


Figura 9.15. Distribución de los grupos de la muestra según la participación en actividades de la madre.

<b>Part. activ. madre</b>	<b>riesgo</b>	<b>baja</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>g.l.</b>	<b>sig.</b>
Nunca	6	9	0,600	1	0439
Alguna vez	17	9	2,462	1	0,117
Frecuentemente	1	5	2,667	1	0,102
Siempre	5	6	0,091	1	0,763

Tabla 9.15. Prueba X<sup>2</sup> para la variable participación en actividades de la madre.

En lo referente al **número de hijos**, la figura 9.16 muestra la distribución de ambos grupos en función de las tres categorías establecidas que eran: 1 hijo, dos hijos y tres hijos o más. Al igual que en los estudios anteriores, no se aprecian diferencias importantes, por lo que la prueba chi-cuadrado no arrojó resultados significativos en ningún caso, como muestra la tabla 9.16.

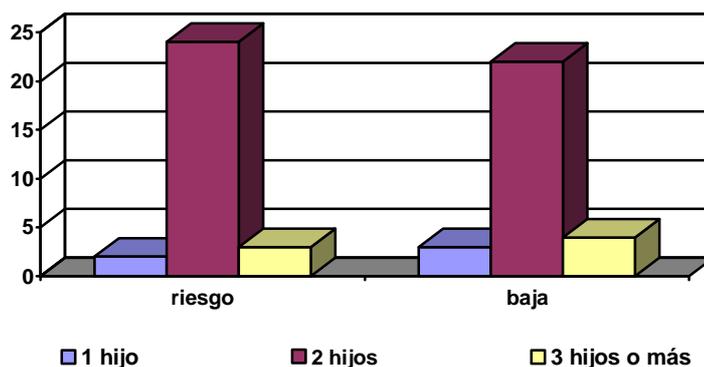


Figura 9.16. Distribución de los grupos de la muestra según el número de hijos.

Nº de hijos	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
1 hijo	2	3	0,200	1	0,655
2 hijos	24	22	0,087	1	0,768
3 hijos o más	3	4	0,143	1	0,705

Tabla 9.16. Prueba X<sup>2</sup> para la variable número de hijos.

En cuanto al **orden que ocupa el hijo entre sus hermanos**, como se puede ver en la figura 9.17, las distribuciones de ambos grupos eran bastante parecidas. Por ello, no se obtuvieron diferencias significativas entre las frecuencias observadas y las esperadas para ninguna de las categorías de la variable independiente, como muestran los datos contenidos en la tabla 9.17.

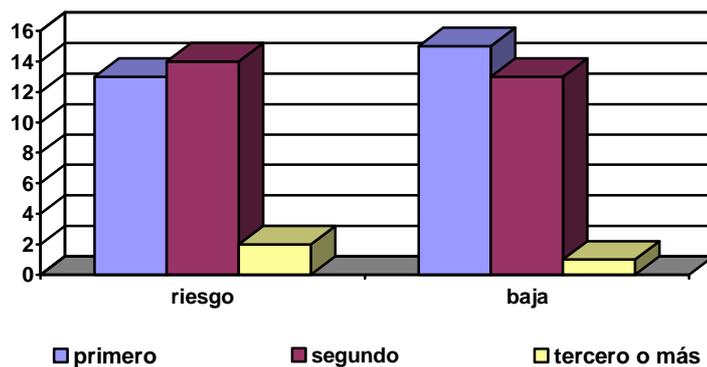


Figura 9.17. Distribución de los grupos de la muestra según el orden del hijo.

Orden del hijo	riesgo	baja	$X^2$	g.l.	sig.
Primero	13	15	0,143	1	0,705
Segundo	14	13	0,037	1	0,847
Tercero o más	2	1	0,333	1	0,564

Tabla 9.17. Prueba  $X^2$  para la variable orden del hijo.

Tampoco el **número de horas semanales que los niños pasaban con otro familiar** ofrecía distribuciones de frecuencias excesivamente distintas entre ambos grupos, como puede verse en la figura 9.18. Así, la prueba chi-cuadrado no arrojó resultados significativos para ninguna de las categorías de la variable independiente, como muestran los resultados representados en la tabla 9.18.

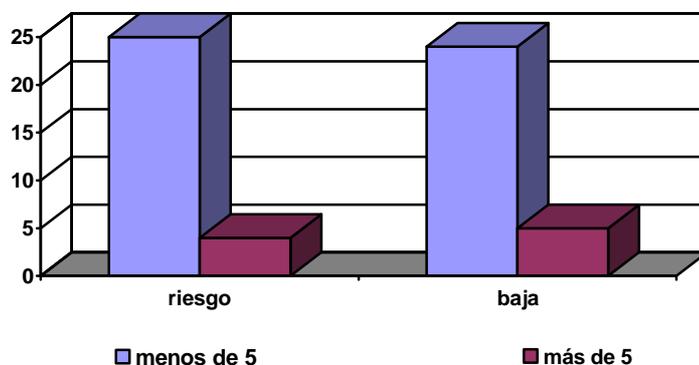


Figura 9.18. Distribución de los grupos de la muestra según el número de horas con otro familiar.

Horas familiar	riesgo	baja	X <sup>2</sup>	g.l.	sig.
Menos de 5	25	24	0,020	1	0,886
Más de 5	4	5	0,111	1	0,739

Tabla 9.18. Prueba X<sup>2</sup> para la variable número de horas con otro familiar.

El **grado de implicación de los padres**, como se puede observar en la figura 9.19, es bastante mayor en el grupo de baja puntuación en problemas de conducta que en el grupo de riesgo. El test de Levene de igualdad de varianzas no arrojó resultados significativos, ya que  $F_{(1,56)} = 0,166$  ( $p = 0,685$ ), por lo que las varianzas eran homogéneas. Por su parte, la prueba T para el contraste de medias representada en la tabla 9.19, arrojó un coeficiente  $t = 3,708$ , significativo con un grado de fiabilidad superior al 99,9%, que confirmaba las diferencias observadas.

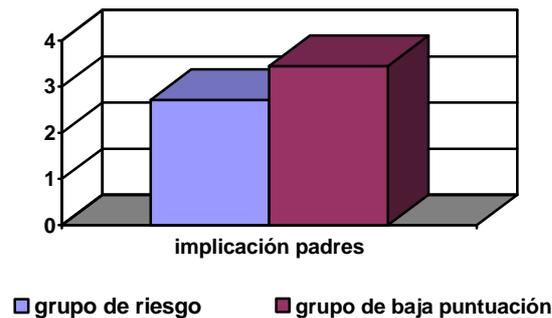


Figura 9.19. Puntuación media en grado de implicación de los padres para cada grupo.

Implicación padres	Media	D.T.	T	sig.
Riesgo	2,72	0,751	3,708	0,000
Baja	3,45	0,736		

Tabla 9.19. Contraste de medias para la variable implicación de los padres.

En cuanto a las escalas del **estilo de crianza del padre**, el test de Levene para la igualdad de varianzas sólo arrojó resultados significativos para la variable comunicación ( $F_{(1,56)} = 4,023$  ( $p = 0,050$ )). Para las demás variables, los coeficientes F fueron los siguientes:  $F_{(1,56)} = 0,169$  ( $p = 0,683$ ) para el apoyo,  $F_{(1,56)} = 0,317$  ( $p = 0,576$ ) para la

satisfacción con la crianza,  $F_{(1,56)} = 0,001$  ( $p = 0,974$ ) para el compromiso,  $F_{(1,56)} = 1,447$  ( $p = 0,234$ ) para la disciplina,  $F_{(1,56)} = 0,001$  ( $p = 0,975$ ) para la autonomía y  $F_{(1,56)} = 0,368$  ( $p = 0,546$ ) para la distribución de rol. Como se puede ver en la figura 9.20, la puntuación media obtenida por el grupo de baja puntuación en problemas de conducta es superior a la del grupo de riesgo en todas las variables excepto para la distribución de rol, tal y como ocurrió en el tercer estudio. No obstante, estas diferencias sólo son significativas para las variables apoyo y disciplina a la vista de los resultados de la prueba T para el contraste de medias contenidos en la tabla 9.20. Sólo la disciplina junto con el compromiso y la autonomía formaron parte del modelo de regresión logística.

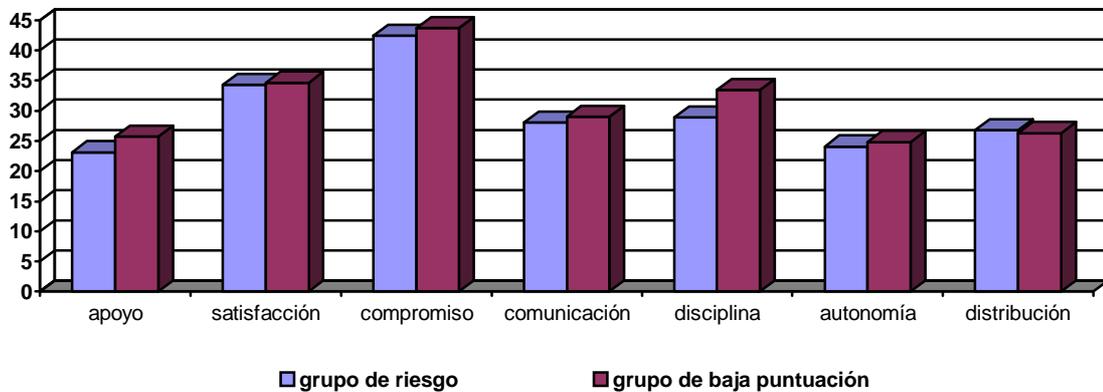


Figura 9.20. Puntuación en los factores del estilo de crianza del padre para cada grupo.

Variables	Grupo	Media	D.T.	T	Sig.
Apoyo	Riesgo	23,14	3,642	2,819	0,007
	Baja	25,72	3,337		
Satisfacción	Riesgo	34,28	3,963	0,362	0,719
	Baja	34,66	4,011		
Compromiso	Riesgo	42,41	4,049	1,152	0,254
	Baja	43,66	4,160		
Comunicación	Riesgo	28,07	2,975	1,056	0,296
	Baja	29,03	3,923		
Disciplina	Riesgo	28,93	5,077	3,631	0,001
	Baja	33,45	4,372		
Autonomía	Riesgo	24,10	3,599	0,776	0,441
	Baja	24,83	3,506		
Distrib. rol	Riesgo	26,76	4,983	-0,363	0,718
	Baja	26,31	4,409		

Tabla 9.20. Contraste de medias para los factores del estilo de crianza del padre.

En el caso de las **madres** el test de Levene no arrojó resultados significativos en ningún caso. Así, los coeficientes F obtenidos fueron los siguientes:  $F_{(1,56)} = 0,134$  ( $p = 0,715$ ) para el apoyo,  $F_{(1,56)} = 0,366$  ( $p = 0,548$ ) para la satisfacción con la crianza,  $F_{(1,56)} = 1,018$  ( $p = 0,317$ ) para el compromiso,  $F_{(1,56)} = 0,107$  ( $p = 0,745$ ) para la comunicación,  $F_{(1,56)} = 0,011$  ( $p = 0,919$ ) para la disciplina,  $F_{(1,56)} = 2,002$  ( $p = 0,163$ ) para la autonomía y  $F_{(1,56)} = 0,636$  ( $p = 0,428$ ) para la distribución de rol. Del mismo modo que en los padres, todas las variables han obtenido puntuaciones medias más altas en el grupo de baja puntuación en problemas de conducta, excepto la distribución de rol, como muestra la figura 9.21. Aunque, según los resultados de la prueba T contenidos en la tabla 9.21, las diferencias expresadas sólo han resultado significativas para la comunicación, en el análisis de regresión logística se ha incluido esta variable junto con otras dos que eran la autonomía y el compromiso.

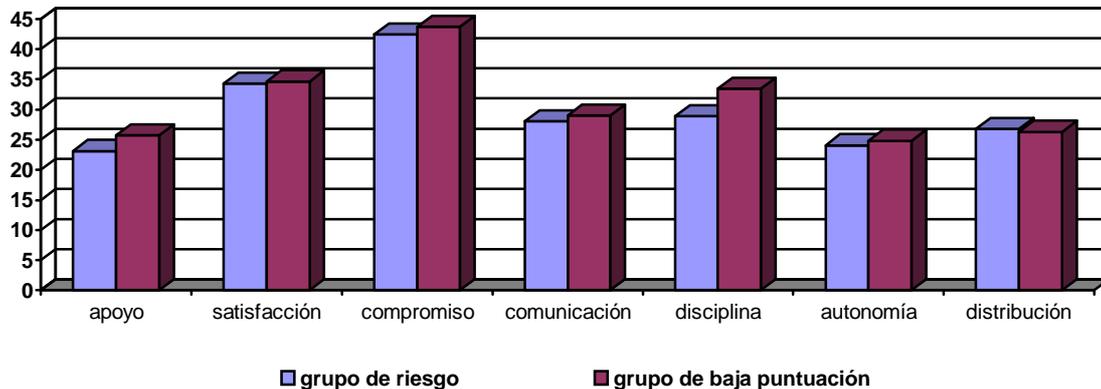


Figura 9.21. Puntuación en los factores del estilo de crianza de la madre para cada grupo.

Variables	Grupo	Media	D.T.	T	Sig.
Apoyo	Riesgo	22,97	3,887	1,561	0,124
	Baja	24,55	3,851		
Satisfacción	Riesgo	34,38	4,946	0,723	0,472
	Baja	35,31	4,856		
Compromiso	Riesgo	43,86	4,518	1,796	0,078
	Baja	45,86	4,944		
Comunicación	Riesgo	28,28	3,900	2,280	0,026
	Baja	30,55	3,699		
Disciplina	Riesgo	29,93	4,750	1,883	0,065
	Baja	32,41	5,275		
Autonomía	Riesgo	25,00	4,209	-0,209	0,835
	Baja	24,79	3,266		
Distrib. rol	Riesgo	27,76	4,711	-0,823	0,414
	Baja	26,79	4,212		

Tabla 9.21. Contraste de medias para los factores del estilo de crianza de la madre.

Este primer bloque de resultados del cuarto estudio, al igual que en el segundo y tercer estudio, contiene el análisis de las diferencias que presentan los dos grupos formados en función de la variable dependiente, respecto a los distintos factores sociodemográficos y contextuales y respecto a los distintos aspectos de la crianza medidos mediante el PCRI.

Al igual que en los casos anteriores, el hecho de haber partido de las características del grupo de riesgo en problemas de conducta para la selección de la muestra hace que en su mayoría esté compuesta por chicos, en una proporción cercana a tres chicos por cada chica.

Tanto para las variables que han sido controladas en la selección de la muestra como son el sexo y el ciclo educativo en que estaba escolarizado el niño, como para el resto de variables categóricas, las varianzas son iguales en todos los casos, cumpliéndose así el presupuesto de homocedasticidad.

No obstante, respecto a las variables lineales como son la implicación de los padres según el tutor y los distintos factores del PCRI de padres y madres, los grupos de la muestra sí que han arrojado algunas diferencias. Así, respecto a la primera se observa una mayor implicación en los padres de los chicos con baja puntuación en problemas de conducta, como ya ocurriera en los estudios anteriores respecto a la agresividad y la hiperactividad.

En lo referente a los factores del PCRI de padres y madres, el grupo de baja puntuación en problemas de conducta presentaba mayores puntuaciones en casi todos los factores, salvo en la distribución de rol del padre y la madre y en la autonomía de la madre, donde ocurría lo contrario. No obstante, las diferencias observadas sólo eran significativas para el apoyo y la disciplina del padre y para la comunicación de la madre.

### 3.2. Modelo predictor de los problemas de conducta.

En este estudio como en los anteriores, se pretendía obtener, mediante el análisis de regresión logística, un modelo completo y otro simplificado, capaces de predecir los problemas de conducta en este caso. Así, el modelo completo estaba compuesto por la siguientes 11 variables:

1. Características del padre o madre: dentro de este tipo de variables, se incluían el trabajo del padre, las horas con el hijo del padre, la participación del padre en actividades extraescolares, el nivel de estudios de la madre y la implicación de ambos progenitores.
2. Circunstancias familiares: el modelo no incluía ninguna variable de este tipo.
3. Estilo de crianza del padre: el modelo incluía las variables compromiso, disciplina y autonomía.
4. Estilo de crianza de la madre: se incluyeron las variables compromiso, comunicación y distribución de rol.

Este modelo, cuyos resultados son excelentes, clasifica correctamente el 93,1% de los casos, tanto en el grupo de riesgo como en el grupo de baja puntuación en problemas de conducta.

La Chi-cuadrado obtenida en este caso era de 60,050 con 11 grados de libertad. Respecto a los índices de bondad de ajuste del modelo, se obtuvo una R<sup>2</sup> de Cox y Snell 0,645 y una R<sup>2</sup> de Nagelkerke de 0,860, resultados que se pueden considerar bastante buenos si tenemos en cuenta el reducido número de la muestra. La prueba de Hosmer y Lemeshow de correspondencia entre valores reales y predichos de la variable dependiente, no presentaba resultados significativos, contribuyendo así a la bondad de ajuste del modelo. A continuación se muestran los resultados obtenidos en el análisis de regresión logística así como el listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

<b>Casos seleccionados</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
Incluidos en el análisis	58	100,0
Casos perdidos	0	,0
Total	58	100,0

Tabla 9.22. Resumen del procesamiento de los casos.

Valor original	Valor interno
No riesgo	0
Riesgo	1

Tabla 9.23. Codificación de la variable dependiente.

Variables	B	Wald	g.l.	sig.	Exp(B)	IC 95% para Exp(B)	
						Inferior	Superior
Trabajo padre	-6,254	4,381	1	,036	,002	,000	,672
Horas hijo padre	-4,732	4,148	1	,042	,009	,000	,837
Part. Actividades padre	6,840	5,683	1	,017	934,3	3,375	258619,9
Nivel estudios madre	3,866	3,157	1	,076	47,73	,671	3394,178
Compromiso padre	,732	2,384	1	,123	2,079	,821	5,266
Disciplina padre	-1,372	3,865	1	,049	,254	,065	,996
Autonomía padre	1,229	3,995	1	,046	3,419	1,024	11,415
Compromiso madre	,683	4,001	1	,045	1,980	1,014	3,866
Comunicación madre	-1,535	5,241	1	,022	,215	,058	,802
Distribución rol madre	,380	3,432	1	,064	1,462	,978	2,186
Implicación padres	-1,632	3,631	1	,057	,195	,036	1,048
Constante	-2,160	,054	1	,816	,115		

Tabla 9.24. Variables en la ecuación.

Paso 1	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso	60,050	11	,000
Bloque	60,050	11	,000
Modelo	60,050	11	,000

Tabla 9.25. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo.

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	20,355	,645	,860

Tabla 9.26. Resumen de los modelos.

Paso	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	7,814	8	,452

Tabla 9.27. Prueba de Hosmer y Lemeshow.



<b>Caso</b>	<b>Observado riesgo</b>	<b>Pronosticado</b>	<b>Grupo pronosticado</b>	<b>Variable temporal Resid</b>	<b>ZResid</b>
1	n	,000	n	,000	-,001
2	n**	,562	r	-,562	-1,132
3	n**	,572	r	-,572	-1,157
4	n	,010	n	-,010	-,099
5	n	,456	n	-,456	-,915
6	n	,001	n	-,001	-,028
7	n	,000	n	,000	-,015
8	n	,149	n	-,149	-,418
9	n	,000	n	,000	-,022
10	n	,147	n	-,147	-,415
11	n	,099	n	-,099	-,332
12	n	,000	n	,000	,000
13	n	,048	n	-,048	-,224
14	n	,012	n	-,012	-,112
15	n	,068	n	-,068	-,271
16	n	,001	n	-,001	-,025
17	n	,067	n	-,067	-,267
18	n	,439	n	-,439	-,886
19	n	,146	n	-,146	-,414
20	n	,003	n	-,003	-,054
21	n	,017	n	-,017	-,130
22	n	,000	n	,000	,000
23	n	,000	n	,000	-,001
24	n	,064	n	-,064	-,262
25	n	,000	n	,000	-,003
26	n	,000	n	,000	-,003
27	n	,156	n	-,156	-,429
28	n	,000	n	,000	-,010
29	n	,000	n	,000	,000
30	r	,997	r	,003	,054
31	r	,834	r	,166	,446
32	r	1,000	r	,000	,000
33	r**	,029	n	,971	5,815
34	r	,998	r	,002	,049
35	r	1,000	r	,000	,002
36	r	1,000	r	,000	,000
37	r	,861	r	,139	,402
38	r	1,000	r	,000	,004
39	r	1,000	r	,000	,000
40	r	,999	r	,001	,031
41	r	1,000	r	,000	,001
42	r	1,000	r	,000	,001
43	r	,956	r	,044	,215
44	r	,973	r	,027	,165
45	r	,961	r	,039	,201
46	r	,994	r	,006	,076
47	r	,885	r	,115	,360
48	r	,533	r	,467	,937
49	r	,758	r	,242	,566
50	r	1,000	r	,000	,000
51	r	1,000	r	,000	,000
52	r	,929	r	,071	,276
53	r	,947	r	,053	,237
54	r**	,333	n	,667	1,415
55	r	1,000	r	,000	,004
56	r	1,000	r	,000	,001
57	r	,997	r	,003	,055
58	r	1,000	r	,000	,003

\*\* casos mal clasificados.

Tabla 9.30. Listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

Como en los estudios anteriores, la probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo se calculó mediante la siguiente ecuación:

$$\text{Probabilidad de } b_1 = 1/1+e^{-Z}$$

$$\text{Donde } Z = B_0 + B_1.(X_1) + B_2.(X_2) + B_3.(X_3) + B_n.(X_n)$$

Siendo:

$b_1$  = probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

$e$  = base de logaritmos naturales (2,718).

$Z$  = combinación lineal de las variables.

$B_0$  = coeficiente estimado de regresión de la constante.

$B_1$  = coeficiente estimado para la variable 1.

$X_1$  = valor de la puntuación del sujeto en la variable 1.

Al trasladar a la ecuación los resultados de este cuarto estudio, ésta quedaría expresada de este modo:

$$Z = -2,160 + (-6,254).(X_1) + (-4,732).(X_2) + (6,840).(X_3) + (3,866).(X_4) + (0,732).(X_5) + (-1,372).(X_6) + (1,229).(X_7) + (0,683).(X_8) + (-1,535).(X_9) + (0,380).(X_{10}) + (-1,632).(X_{11})$$

En la que:

$X_1$  = puntuación del sujeto X (cualquier sujeto) en trabajo del padre.

$X_2$  = puntuación del sujeto X en horas con el hijo del padre.

$X_3$  = puntuación del sujeto X en participación en actividades del padre.

$X_4$  = puntuación del sujeto X en nivel de estudios de la madre.

$X_5$  = puntuación del sujeto X en compromiso del padre.

$X_6$  = puntuación del sujeto X en disciplina del padre.

$X_7$  = puntuación del sujeto X en autonomía del padre.

$X_8$  = puntuación del sujeto X en compromiso del madre.

$X_9$  = puntuación del sujeto X en comunicación de la madre.

$X_{10}$  = puntuación del sujeto X en distribución de rol de la madre.

$X_{11}$  = puntuación de sujeto X en implicación de los padres.

Una vez obtenida  $Z$ , se podía calcular  $b_1$ , como se hizo en los estudios anteriores. Así, para cada sujeto se obtendría una puntuación entre 0 y 1 como a que figura en la tercera columna de la tabla 9.30.

Para comprobarlo, tal y como se ha hecho en los estudios anteriores, hemos escogido dos sujetos al azar, que son el sujeto N° 13 perteneciente al grupo de baja puntuación en problemas de conducta y el sujeto N° 41 perteneciente al grupo de riesgo y hemos aplicado sus puntuaciones a la ecuación, obteniendo exactamente los valores de  $b_1$  indicados en la tabla 9.30 para estos sujetos.

Puntuación en las variables del sujeto N° 13: trabajo del padre (2), horas de trabajo del padre (2), horas con el hijo del padre (3), participación en actividades del padre (1), nivel de estudios de la madre (2), disciplina del padre (31), autonomía del padre (20), compromiso de la madre (45), comunicación de la madre (22), distribución de rol de la madre (27), implicación de los padres (4).

Probabilidad de  $b_1 = 0,048$ . Como esta puntuación está entre 0 y 0,5, el sujeto es correctamente clasificado por el modelo en el grupo de baja puntuación.

Puntuación en las variables del sujeto N° 41: trabajo del padre (3), horas de trabajo del padre (2), horas con el hijo del padre (2), participación en actividades del padre (2), nivel de estudios de la madre (4), disciplina del padre (23), autonomía del padre (19), compromiso de la madre (39), comunicación de la madre (27), distribución de rol de la madre (31), implicación de los padres (4).

Probabilidad de  $b_1 = 1,000$ . Como esta puntuación está entre 0,5 y 1, el sujeto es correctamente clasificado por el modelo en el grupo de riesgo.

Por otro lado, el modelo reducido estaba compuesto por las variables trabajo del padre, participación en actividades extraescolares del padre, nivel de estudios de la madre, autonomía del padre e implicación de los padres. En este caso, el porcentaje de sujetos correctamente clasificados era del 87,9%. Por grupos, el porcentaje de sujetos correctamente clasificados era un 89,7% para el grupo de baja puntuación en problemas de conducta y un 86,2% para el de riesgo.

La Chi-cuadrado obtenida en este caso era de 37,926 con 5 grados de libertad. La  $R^2$  de Cox y Snell era 0,480 mientras que la  $R^2$  de Nagelkerke era 0,640. Tampoco se obtuvieron resultados significativos en la prueba de Hosmer y Lemeshow, lo que

indica un ajuste global del modelo bastante aceptable. En las siguientes tablas se pueden observar los resultados obtenidos para este modelo y el listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

<b>Casos seleccionados</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
Incluidos en el análisis	58	100,0
Casos perdidos	0	,0
Total	58	100,0

Tabla 9.31. Resumen del procesamiento de los casos.

<b>Valor original</b>	<b>Valor interno</b>
No riesgo	0
Riesgo	1

Tabla 9.32. Codificación de la variable dependiente.

<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Wald</b>	<b>g.l.</b>	<b>sig.</b>	<b>Exp(B)</b>	<b>IC 95% para Exp(B)</b>	
						<b>Inferior</b>	<b>Superior</b>
Trabajo padre	-3,128	9,170	1	,002	,044	,006	,332
Partic. Actividades padre	2,361	8,037	1	,005	10,603	2,073	54,243
Nivel estudios madre	2,209	7,723	1	,005	9,103	1,917	43,220
Autonomía padre	,190	2,666	1	,103	1,210	,963	1,520
Implicación padres	-2,333	12,507	1	,000	,097	,027	,353
Constante	1,528	,278	1	,598	4,609		

Tabla 9.33. Variables en la ecuación.

<b>Paso 1</b>	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
Paso	37,926	5	,000
Bloque	37,926	5	,000
Modelo	37,926	5	,000

Tabla 9.34. Pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo.

<b>Paso</b>	<b>-2 log de la verosimilitud</b>	<b>R cuadrado de Cox y Snell</b>	<b>R cuadrado de Nagelkerke</b>
1	42,479	,480	,640

Tabla 9.35. Resumen de los modelos.

<b>Paso</b>	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
1	11,396	8	,180

Tabla 9.36. Prueba de Hosmer y Lemeshow.

Paso 1	riesgo = no riesgo		riesgo = riesgo		Total
	Observado	Esperado	Observado	Esperado	
1	6	5,932	0	,068	6
2	5	5,674	1	,326	6
3	6	5,229	0	,771	6
4	6	4,290	0	1,710	6
5	3	3,630	3	2,370	6
6	1	2,217	5	3,783	6
7	1	1,351	6	5,649	7
8	0	,492	6	5,508	6
9	1	,159	5	5,841	6
10	0	,026	3	2,974	3

Tabla 9.37. Tabla de contingencias para la prueba de Hosmer y Lemeshow.

		Pronosticado		Porcentaje correcto
		No riesgo	Riesgo	
Observado	No riesgo	26	3	89,7
	Riesgo	4	25	86,2
Porcentaje global				87,9

Tabla 9.38. Tabla de clasificación.

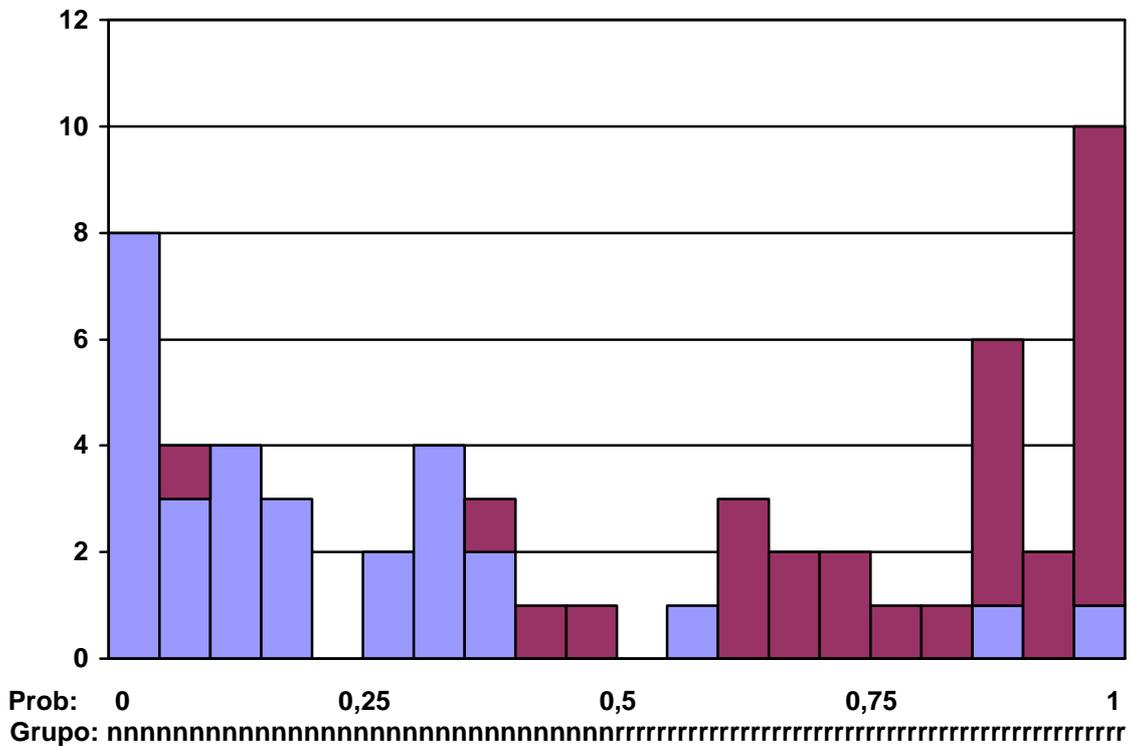


Figura 9.23. Grupos observados y predicción de probabilidades.

Caso	Observado riesgo	Pronosticado	Grupo pronosticado	Variable temporal	
				Resid	ZResid
1	n	,062	n	-,062	-,257
2	n	,124	n	-,124	-,376
3	n	,366	n	-,366	-,759
4	n	,052	n	-,052	-,234
5	n**	,875	r	-,875	-2,651
6	n	,002	n	-,002	-,045
7	n	,133	n	-,133	-,391
8	n	,367	n	-,367	-,762
9	n	,268	n	-,268	-,606
10	n	,025	n	-,025	-,159
11	n**	,590	r	-,590	-1,200
12	n	,025	n	-,025	-,160
13	n	,030	n	-,030	-,176
14	n	,152	n	-,152	-,423
15	n	,324	n	-,324	-,693
16	n	,002	n	-,002	-,044
17	n	,338	n	-,338	-,715
18	n**	,984	r	-,984	-7,739
19	n	,318	n	-,318	-,683
20	n	,292	n	-,292	-,642
21	n	,105	n	-,105	-,342
22	n	,050	n	-,050	-,230
23	n	,008	n	-,008	-,090
24	n	,325	n	-,325	-,694
25	n	,153	n	-,153	-,424
26	n	,105	n	-,105	-,342
27	n	,183	n	-,183	-,473
28	n	,006	n	-,006	-,079
29	n	,070	n	-,070	-,274
30	r	,953	r	,047	,222
31	r	,711	r	,289	,637
32	r	,947	r	,053	,236
33	r**	,062	n	,938	3,887
34	r	,895	r	,105	,343
35	r	,981	r	,019	,137
36	r	,731	r	,269	,607
37	r	,699	r	,301	,657
38	r	,609	r	,391	,801
39	r	,772	r	,228	,544
40	r	,681	r	,319	,684
41	r**	,496	n	,504	1,008
42	r	,984	r	,016	,126
43	r	,852	r	,148	,416
44	r	,604	r	,396	,810
45	r	,963	r	,037	,196
46	r	,991	r	,009	,096
47	r	,931	r	,069	,273
48	r**	,406	n	,594	1,211
49	r	,875	r	,125	,377
50	r	,885	r	,115	,360
51	r	,999	r	,001	,034
52	r	,600	r	,400	,816
53	r**	,397	n	,603	1,232
54	r	,897	r	,103	,339
55	r	,956	r	,044	,215
56	r	,832	r	,168	,450
57	r	,973	r	,027	,166
58	r	,984	r	,016	,127

\*\* casos mal clasificados.

Tabla 9.39. Listado por casos y probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo.

En este caso, el modelo correspondería a la siguiente expresión:

$$\text{Probabilidad de } b_1 = 1/1+2,718^{-Z}$$

$$\text{En la que } Z = 1,528 + (-3,128).(X_1) + (2,361).(X_2) + (2,209).(X_3) + (0,190).(X_4) + (-2,333).(X_5)$$

Donde: Z = combinación lineal de las variables.

1,528 = coeficiente estimado de regresión de la constante.

-3,128 = coeficiente estimado de la variable trabajo del padre.

$X_1$  = puntuación del sujeto X en trabajo del padre.

2,361 = coeficiente estimado de la variable participación en actividades del padre.

$X_2$  = puntuación del sujeto X en participación en actividades del padre.

2,209 = coeficiente estimado de la variable nivel de estudios de la madre.

$X_3$  = puntuación del sujeto X en nivel de estudios de la madre.

0,190 = coeficiente estimado de la variable autonomía del padre.

$X_4$  = puntuación del sujeto X en autonomía del padre.

-2,333 = coeficiente estimado de la variable implicación de los padres.

$X_5$  = puntuación del sujeto X en implicación de los padres.

En esta ocasión, como ejemplo aplicado de la ecuación descrita, se han escogido al sujeto N° 4 perteneciente al grupo de baja puntuación en problemas de conducta y al sujeto N° 32 perteneciente al grupo de riesgo.

Puntuación en las variables del sujeto N° 4: trabajo del padre (2), participación en actividades del padre (1), nivel de estudios de la madre (2), autonomía del padre (23), implicación de los padres (4).

Probabilidad de  $b_1 = 0,052$ . Al estar esta puntuación entre 0 y 0,5, el sujeto es correctamente clasificado en el grupo de baja puntuación en problemas de conducta.

Puntuación en las variables del sujeto N° 32: trabajo del padre (3), participación en actividades del padre (2), nivel de estudios de la madre (4), autonomía del padre (22), implicación de los padres (3).

Probabilidad de  $b_1 = 0,947$ . Al estar esta puntuación entre 0,5 y 1, el sujeto es correctamente clasificado en el grupo de riesgo.

Como se puede observar en las tablas anteriores, en este estudio también se han obtenido dos modelos válidos para predecir la variable dependiente dicotómica problemas de conducta en este caso. Ambos modelos son bastante aceptables en cuanto a sus índices de bondad de ajuste, sobre todo el completo.

Este modelo completo está compuesto por variables predictoras del riesgo como el compromiso, la participación en actividades extraescolares y la autonomía del padre, o el nivel de estudios, el compromiso y la distribución de rol de la madre. También se incluyen algunas variables predictoras de la probabilidad de pertenecer al grupo de baja puntuación en problemas de conducta como el trabajo, las horas que pasa con el hijo o la disciplina del padre, la comunicación de la madre o la implicación de ambos desde la perspectiva del tutor.

Por su parte el modelo reducido está compuesto por la participación en actividades extraescolares y la autonomía del padre y el nivel de estudios de la madre como variables predictoras de la probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo por un lado, y el trabajo del padre y la implicación de ambos progenitores como variables predictoras de la probabilidad de pertenecer al grupo de baja puntuación en problemas de conducta por otro.

Los porcentajes de sujetos correctamente clasificados por ambos modelos son bastante buenos y la muestra se presenta bastante polarizada respecto a las dos opciones de la variable dependiente. No obstante, al igual que en los estudios anteriores, el modelo reducido proporciona una distribución de la muestra un tanto más dispersa en el continuo entre la puntuación baja o probabilidad 0 y la puntuación de riesgo o probabilidad 1.

## CAPÍTULO X: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En las siguientes páginas tratamos de exponer las principales conclusiones extraídas de los distintos estudios y valorar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, así como la medida en que se ha dado respuesta a las hipótesis de partida.

El **primer objetivo** que nos habíamos planteado en este estudio era llevar a cabo una descripción de las principales características demográficas de los padres y madres, así como determinados aspectos de su vida familiar y sus estilos de crianza, estableciendo las principales diferencias existentes entre los mismos.

Como se ha podido observar en el apartado de resultados correspondiente al primer estudio, la muestra presentaba una distribución de los sujetos bastante equilibrada en cuanto al curso y ciclo escolar, oscilando entre los 47 niños que formaban parte de grupos como el de 5º o el de 6º de Primaria y los 32 que componían el grupo de 1º de Primaria y los dos grupos de ESO. Por lo tanto, se puede considerar que se trata de una muestra bastante representativa de los niños de origen rural escolarizados entre el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y el 2º curso del primer ciclo de ESO.

Igualmente, otras variables como la edad de los niños o la de sus padres y madres resultó ser bastante representativa de la población general, ya que en ningún caso la prueba de Kolmogorov-Smirnov arrojó resultados significativos, indicando por lo tanto que no existían diferencias significativas entre estas distribuciones y la curva normal.

Por otro lado, en lo referente a la estructura familiar, también se puede decir que la muestra empleada en este estudio refleja la tendencia que se observa en las familias actuales, con un bajo número de hijos que en su mayoría son dos, en otros casos un hijo único y en otros tres, siendo muy escasas las familias 4 hijos o más. Esto hace que sólo se hayan podido establecer algunas comparaciones entre el primogénito, el nacido en segundo lugar y otra categoría donde se incluyen todos los demás.

Otra circunstancia que refleja claramente la representatividad de esta muestra respecto a la población general de origen rural es la discrepancia que existe entre el nivel educativo y el nivel profesional de hombres y mujeres. En este sentido, hay que destacar que, a pesar de que no existían diferencias importantes en cuanto al nivel de estudios de padres y madres, esta igualdad en lo referente al nivel formativo no se

reflejaba en el estatus laboral, ya que existía un altísimo número de mujeres que no trabajaban fuera de casa, mientras que los hombres dominaban en todos los restantes niveles profesionales. Este dato refleja la situación de desventaja que aún hoy día presenta la mujer respecto al acceso y desarrollo de una carrera profesional.

Pero este dato no es el único que representa el carácter tradicional de buena parte de estas familias, ya que otras variables como las horas dedicadas al trabajo fuera de casa, las horas en compañía de los hijos o la participación en las actividades extraescolares también reflejan una clara diferenciación de roles en la pareja, de modo que, mientras que el padre se centra más en el trabajo como medio de obtención de recursos económicos y bienes materiales, la madre se orienta más hacia las tareas de crianza y educación de los hijos. Este es uno de los motivos por los que la mayoría de los estudios que han tratado de describir la influencia del estilo de crianza parental sobre los hijos se han basado en la información sobre de la madre (Winsler et al., 2005).

Por lo tanto, se puede decir que, en esta muestra de población rural, a pesar de que padres y madres presentan similares niveles educativos, son los padres los que ocupan mejores profesiones e incluso los únicos que trabajan en muchos casos. Además, dedican más horas a ese trabajo y por lo tanto menos horas a las tareas de crianza y educación de sus hijos.

Otro dato que sirve como fiel reflejo de la coyuntura actual por la que pasan las familias en nuestro país, es el buen porcentaje de ellas que recurren a la ayuda de otros familiares como abuelos o tíos para el desempeño de las tareas de crianza de sus hijos, siendo prácticamente la cuarta parte de los niños los que pasan buena parte de su tiempo en compañía de otros familiares. No obstante, este dato sería seguramente mayor en otros entornos donde la mujer estuviera más incorporada al mundo laboral.

En cuanto al estilo de crianza de padres y madres, no se dispone de datos que reflejen las puntuaciones obtenidas por los padres en otras muestras, ya que el PCRI ha sido utilizado solamente con madres, a pesar de que las autoras de su adaptación a la realidad española señalaban su utilidad con ambos progenitores.

En el caso de las madres, sí que se puede establecer una comparación entre los datos obtenidos por Roa y Del Barrio (2001), en su estudio con una muestra de 547 madres madrileñas pertenecientes a la población general de esta zona geográfica. Como se puede observar en la tabla 10.1, los resultados obtenidos por ambos grupos de madres son muy parecidos, de modo que el estilo de crianza de madres madrileñas de población general y el de madres cordobesas y jiennenses de población rural es bastante parecido.

Escala	Muestra Cór-Jaén N=349		Muestra Madrid N=547	
	Media	D.T.	Media	D.T.
PCRI-M				
Apoyo madre	23,86	4,18	23,75	3,94
Satisfacción madre	34,82	4,25	34,26	3,96
Compromiso madre	45,01	3,99	46,66	4,80
Comunicación madre	29,78	3,55	30,54	3,26
Disciplina madre	31,67	4,93	31,41	4,79
Autonomía madre	25,30	3,59	25,36	3,44
Distribución de rol madre	28,43	4,03	26,73	4,10

Tabla 10.1. Puntuaciones obtenidas en el PCRI-M por la muestra madrileña y cordobesa/jiennense.

Haciendo referencia únicamente ya a los datos de este estudio, resulta interesante destacar la alta correlación que existe entre las puntuaciones obtenidas por padres y madres en los distintos factores del PCRI, lo que apoya, en cierto modo, la existencia de un alto grado de acuerdo entre el estilo de crianza de padres y madres, tal y como plantearon en su momento Deal et al. (1989) y Del Barrio y Carrasco (2005), al señalar cierta congruencia en los estilos de crianza de padres y madres.

No obstante, a pesar de estas semejanzas, también coincidimos con autores como Russel et al. (2003) al señalar importantes diferencias en el estilo de crianza manifestado por padres y madres. Estas diferencias se centran, sobre todo, en las variables compromiso y comunicación, que son dos de los principales rasgos del estilo educativo democrático, por lo que, al igual que estos autores, señalamos que las madres presentan un estilo educativo más democrático que los padres.

Otras variables en las que se obtuvieron diferencias son el apoyo parental y la distribución de rol. Ambas variables son reflejo del desigual reparto de tareas en el hogar, que entra en conflicto con otros ámbitos de la vida como el desarrollo de una carrera profesional. Así, las madres de esta muestra perciben menos apoyo que los padres en sus tareas de crianza, mientras que muestran una mayor tendencia hacia la distribución de roles, lo que da buena cuenta del inconformismo que las madres presentan hacia la situación familiar y el papel que ejercen dentro de la misma.

Por otro lado, respecto a la descripción de las puntuaciones obtenidas en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta, que también formaba parte del primer objetivo propuesto en este estudio, los datos obtenidos son bastante parecidos a los presentados en la adaptación española del BASC. Por ello, las puntuaciones T medias obtenidas en cada caso han sido bastante cercanas a 50, que es la puntuación media tipificada. El número de sujetos clínicamente significativos se sitúa en el 2,9%

para la agresividad y la hiperactividad y en el 3,5% para los problemas de conducta. Si tenemos en cuenta a los sujetos situados sobre el límite de puntuación de riesgo, obtenemos porcentajes entre el 11% y el 17%. Estos datos resultan bastante parecidos a los contenidos en el DSM-IV-TR para el Trastorno Disocial, donde se señalan tasas entre el 2 y el 16%, o los expresados para la hiperactividad, con porcentajes entre el 3% y el 5%. Por lo tanto, centrándonos únicamente en los sujetos clínicamente significativos, debemos señalar que hemos obtenido unos datos bastante parecidos a los contenidos en el mencionado sistema de clasificación, no coincidiendo en este sentido con lo indicado por la APA (2002), que señalaba que los datos eran más elevados cuando los evaluadores eran los profesores o los padres.

Del mismo modo, los datos obtenidos en función de la variable sexo son congruentes con lo expuesto por autores como Martínez-Arias y Delgado (2006) o Samper et al. (2006) para la agresividad, Benjumea y Mojarro (2002a) para la hiperactividad, o la propia APA (2002) para los problemas de conducta, que indicaban mayores tasas en chicos que en chicas. De hecho, al seleccionar los grupos de riesgo para el segundo, tercer y cuarto estudio, el número de chicos es bastante superior al de chicas, oscilando entre el doble y el triple de chicos que de chicas.

El **segundo objetivo** que nos habíamos planteado consistía en describir la relación entre determinadas características demográficas y otros aspectos de su vida familiar y los factores que componían el estilo de crianza tanto de los padres como de las madres desde la perspectiva del PCRI.

Los datos obtenidos respecto al sexo y edad del hijo corroboran sólo en parte lo descrito por otros autores, ya que sólo la comunicación de la madre se mostraba mayor con las chicas que con los chicos. Este dato entra en cierta contradicción con las conclusiones de Someya et al. (2000) que indicaban mayor rechazo de las madres hacia las hijas, aunque coincide con lo indicado por Fuentes et al. (2001) que señalaban un mayor rechazo y crítica en los chicos que en las chicas. Por otro lado, la menor comunicación que presentan los padres hacia los hijos mayores también vienen a apoyar las conclusiones de Fuentes et al. (2001). No obstante, las diferencias que se han obtenido son bastante limitadas, ya que se reducen sólo a un factor en uno de los progenitores tanto para el sexo como para la edad.

En cuanto a la edad de los padres y su relación con el estilo de crianza, se trata de un aspecto apenas estudiado del que no tenemos antecedentes teóricos o empíricos. Su influencia se limita a un menor compromiso y comunicación en los padres mayores.

Teniendo en cuenta que padres mayores suelen tener hijos mayores, se puede plantear cierta relación entre ambas variables, hasta el punto en que la falta de comunicación podría deberse tanto a la mayor independencia de los hijos mayores, como a cierto cambio generacional respecto al modo de comunicarse con los hijos y comprometerse con su crianza.

Por otro lado, uno de los aspectos más tratados en la literatura en relación con el estilo parental es el estatus socioeconómico, que ha sido frecuentemente medido en base al nivel educativo y el nivel profesional del padre o de ambos progenitores (Hollingshead, 1957, 1975). Estas dos variables han sido tenidas en cuenta por separado en este estudio, de manera que se ha podido analizar la influencia del nivel educativo por un lado y la influencia del nivel profesional por otro.

En general, los datos obtenidos en este estudio son congruentes con los descritos por autores como Hoff et al. (2002) o Chen et al. (1997), que indicaban un estilo educativo más competente en padres de mayor estatus socioeconómico. No obstante, si tomamos los datos referentes al nivel educativo y al nivel profesional por separado, hay que destacar que, mientras que el nivel educativo se relaciona con determinados aspectos como la disciplina, la autonomía y la distribución de rol de ambos progenitores, así como la satisfacción con la crianza y el compromiso de la madre, el nivel profesional sólo se relaciona con la autonomía y la distribución de rol de ambos progenitores. Por lo tanto, se puede decir que el nivel educativo presenta una alta relación con aspectos importantes de la crianza como la disciplina, el compromiso o la satisfacción, mientras que el nivel profesional está más relacionado con aspectos más estructurales como el reparto de las tareas o la asunción de responsabilidades por parte de los miembros de la familia. Estos datos son bastante parecidos a los obtenidos por Del Barrio y Roa (2005), que señalaron una mayor disciplina, autonomía, distribución de rol y apoyo percibido en las madres de más elevado estatus socioeconómico.

Otra variable referente a la profesión de los padres, como es el número de horas que se dedican al trabajo, no se ha mostrado como un factor relacionado con el estilo de crianza, ni en el padre ni en la madre, aunque sí se han obtenido datos interesantes respecto al número de horas en compañía del hijo. En este sentido, se puede decir que la mayor dedicación de tiempo al hijo depende del compromiso con las labores de crianza que manifiestan los padres y del apoyo familiar y social que perciben las madres.

Otro aspecto destacable de la relación entre el estilo de crianza parental y otros aspectos de la dinámica familiar, es la relación existente entre la distribución de rol de

padres y madres y la participación en actividades extraescolares. Así, mientras que los padres que participan alguna vez son los que presentan una mayor distribución de rol, son las madres que participan frecuentemente o siempre las que presentan una mayor distribución de rol. Esto puede ser interpretado como que la participación en las tareas escolares puede ser considerada como una tarea más natural en las madres, mientras que los padres la ven como una aportación más extraordinaria a las labores de crianza del hijo.

En lo referente a la estructura familiar y su relación con el estilo de crianza parental, Furman y Lanthier (2002) planteaban que éste último era más autocrático en las familias grandes. En esta línea, la relación existente en nuestro estudio entre el número de hijos y el menor compromiso y comunicación por parte de los padres viene a apoyar las afirmaciones de estos autores. Además, el presente estudio añade un nuevo dato relativo al tamaño familiar, ya que tanto los padres como las madres perciben un menor apoyo social y familiar cuanto más hijos tienen a su cargo. Además, los hijos nacidos en tercer lugar o más presentan un menor grado de comunicación con sus padres, dato que resulta congruente con los descritos anteriormente y que contribuye a la idea de que un elevado tamaño familiar está relacionado con unas peores pautas de crianza. No obstante, como se comenta más adelante, no se ha encontrado relación entre el tamaño familiar y los problemas de conducta externalizante, por lo que no podemos decir que estas peores pautas de crianza generen peores resultados en los hijos.

Por otro lado, en contradicción con ciertas creencias populares, un aspecto inédito en el estudio del estilo de crianza parental, como es el tiempo que pasa el niño en compañía de otros familiares, está relacionado con unas mejores puntuaciones en los factores del PCRI de padres y madres. Esta mayor puntuación en los padres y madres que comparten la crianza con otros familiares se hace más visible en aspectos como la comunicación del padre, el compromiso y autonomía de la madre y, por supuesto, el apoyo percibido por ambos progenitores. Por lo tanto, los padres que comparten la crianza con otros familiares no lo perciben como algo negativo y no piensan que esta circunstancia pueda mermar sus actitudes y aptitudes hacia la crianza.

Por último, la implicación de los padres en la educación de sus hijos desde la perspectiva del tutor es una variable que puede servir como medida externa que aporta cierta fiabilidad al informe de los padres, ya que los datos obtenidos son bastante lógicos, en el sentido en que los padres que presentan un mejor estilo de crianza son también los que se muestran más implicados con el desempeño escolar de sus hijos.

Esta idea ha sido ya expuesta por diversos autores como Baumrind (1989), Pelegrina et al. (2002) o Steinberg et al. (1989), que indicaban una mayor implicación y unos mejores resultados escolares en las familias con un estilo más autoritativo, relacionado a su vez con altas puntuaciones en el PCRI (Roa y Del Barrio, 2001).

Mediante el **tercer objetivo**, se pretendía valorar el efecto de determinadas características de padres y madres y del entorno familiar así como el estilo de crianza de ambos progenitores sobre la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta descritos en sus hijos, para lo que, tras analizar la influencia de cada variable por separado, también se ha estudiado la influencia de los distintos factores del PCRI tanto del padre como de la madre, desde una perspectiva interactiva, a través del análisis de regresión múltiple.

Por su parte, los **objetivos cuarto, quinto y sexto** de este trabajo pretendían estudiar la relación entre las distintas variables y los problemas de tipo externalizante, mediante el uso del análisis de regresión logística, que permite determinar si existen diferencias en las variables demográficas y el estilo de crianza recibido por dos grupos de chicos, que han obtenido puntuaciones bajas y de riesgo respectivamente en el instrumento con que hemos medido tanto la agresividad como la hiperactividad o los problemas de conducta, y determinar cuales son las variables demográficas y de crianza parental relacionadas con la presencia o ausencia de estos comportamientos externalizantes.

Dado que tanto para la agresividad como para la hiperactividad o los problemas de conducta, las variables predictoras consideradas a priori han sido las mismas, resulta interesante plantear una reflexión sobre el papel que ejerce cada una de estas variables en la predicción de los problemas de tipo externalizante.

En el caso del **nivel de estudios** tanto del padre como de la madre, no se puede hablar de una relación directa entre el mismo y los problemas de tipo externalizante, ya que ni los análisis de varianza efectuados en el primer estudio ni las pruebas chi-cuadrado llevadas a cabo en los estudios 2º, 3º y 4º han aportado resultados significativos en este sentido.

Por otro lado, el papel que ejerce el nivel de estudios tanto del padre como de la madre en los distintos modelos de regresión logística sólo ha podido ser observado en el caso de los problemas de conducta, donde el nivel de estudios de la madre presenta un coeficiente beta positivo tanto en el modelo completo como en el reducido, por lo que predice de forma significativa la pertenencia al grupo de riesgo. El hecho de que las

madres con mayor nivel de estudios informen sobre una mayor problemática en sus hijos puede deberse a una mayor percepción de “infracarga de rol” por parte de las madres, que pueden llegar a percibir las tareas de crianza como un obstáculo para su desarrollo académico y profesional. Además, no hay que olvidar que estamos hablando del efecto de esta variable en relación con otras como un bajo estatus laboral del padre o una baja implicación de los padres según su tutor.

Por lo tanto, la influencia del nivel de estudios de los progenitores observada en este estudio entra en contradicción con los resultados obtenidos por Cotê et al. (2006), que afirmaban que los chicos que presentaban un comportamiento más disocial eran predominantemente chicos de familias de bajo estatus socioeconómico, con madres con un nivel de estudios inferior a la Educación Secundaria y unas estrategias parentales inefectivas.

Por otro lado, el planteamiento de un papel interactivo entre el nivel de estudios y otras variables coincide con lo obtenido por Vandewater y Lansford (2005) respecto a los problemas de conducta, que indicaban que, si bien la relación directa no queda muy clara, con datos contradictorios como los obtenidos por Tur et al. (2004b) o Bynum y Kotchick (2006), sí que resulta bastante oportuno hablar del carácter mediador de otras variables propias de la crianza.

En lo referente al **nivel profesional** del padre y de la madre, que supone junto con el nivel de estudios uno de los principales indicadores del estatus socioeconómico (Hollingshead, 1957, 1975), el análisis bivalente establecido entre esta variable y los problemas de tipo externalizante no aportó ningún dato relevante, ni con la muestra general ni con los grupos de riesgo y baja puntuación seleccionados. Por lo tanto, al igual que ocurría con el nivel de estudios, no se puede hablar de relación directa entre el nivel profesional de los padres y la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta en los hijos, en contradicción con lo obtenido por Vitaro et al. (2006), aunque en línea con lo obtenido en otros trabajos como el de Bynum y Kotchick (2006).

No obstante, teniendo en cuenta que los análisis de regresión aportan resultados más ricos y variados, al observar los resultados obtenidos en los mismos sí que se puede hablar de un fuerte impacto del nivel profesional, sobre todo del padre, sobre los problemas de tipo externalizante, cuando entra en interacción con otras variables tanto demográficas como representativas del estilo de crianza parental.

En este sentido, tal y como señalaban Knutson et al. (2004), el nivel profesional del padre ha resultado ser un factor predictor bastante importante en el caso de la

agresividad, a la hora de discriminar entre dos grupos diametralmente opuestos respecto a esta variable. Lo mismo ha ocurrido con los problemas de conducta, coincidiendo con lo descrito por McCoy et al. (1999). En ambos casos, un alto nivel profesional en el padre predice la pertenencia al grupo de baja puntuación tanto en agresividad como en problemas de conducta.

Por su parte, el nivel profesional de la madre se ha mostrado bastante importante en la predicción de la hiperactividad, al diferenciar entre el grupo de riesgo y el de baja puntuación. Al igual que en los padres, un elevado nivel profesional predice una conducta más adaptada en los hijos, en línea con lo descrito por Pfiffner et al. (2005). No obstante, este carácter protector del nivel de estudios de la madre no se cumple siempre, ya que el límite superior de confianza está situado por encima de 1, lo que indica que, en ciertas ocasiones, esta variable puede actuar como factor de riesgo.

En cuanto a la variable **horas que dedica al trabajo fuera de casa** tanto el padre como la madre, a la vista de los resultados, se puede decir que no resulta excesivamente influyente en la explicación de los problemas de tipo externalizante. De hecho, su papel no queda muy claro con este estudio, lo que hace necesario que sea estudiada más a fondo para poder describir exactamente su influencia sobre estos problemas.

Por su parte, los modelos establecidos mediante el análisis de regresión logística tampoco aportan datos concluyentes sobre el papel de estas variables, ya que, a pesar de que las horas de trabajo fuera de casa de la madre son contempladas como un factor de riesgo para la hiperactividad, no siempre actúa como factor de riesgo al situarse el límite inferior por debajo de 1. Posiblemente, un aumento de la muestra terminaría por definir el papel exacto que ejerce esta variable sobre la hiperactividad.

La variable **horas en compañía del hijo** tanto por parte del padre como por parte de la madre, ha sido considerada en la literatura como un elemento de protección, en el sentido en que un mayor número de horas se traduce como una mayor implicación en la crianza de los hijos y un aumento del control y vigilancia sobre los mismos (Carlo et al., 1999; Finkenauer et al., 2005; Kimonis et al., 2006; McCoy et al., 1999).

Los análisis bivariantes realizados apoyan en parte esta idea, ya que, tanto la tendencia observada en los distintos análisis de varianza como los resultados de las distintas pruebas chi-cuadrado, vienen a indicar que los progenitores que pasan más horas con los hijos son a la vez los que informan un menor nivel de problemas

externalizantes en los mismos. No obstante, la hiperactividad presenta datos contrarios aunque sin llegar a ser significativos.

El caso de la hiperactividad resulta bastante interesante, ya que son las madres que pasan más tiempo con sus hijos las que perciben un mayor nivel de hiperactividad en sus hijos. Estos resultados apoyan en cierto modo la relación interactiva existente entre el estrés parental y la hiperactividad señalada por autores como Anthony et al. (2005), Crnic y Low (2002) o Crnic et al. (2005), de modo que las madres que pasan más tiempo con sus hijos son también las que más sufren los aspectos negativos de su conducta.

En el caso de los problemas de conducta, el análisis de regresión logística indica que los padres del grupo de riesgo son los que pasan menos tiempo con sus hijos, por lo que se puede decir que la dedicación de tiempo a la crianza por parte de los padres actúa como factor protector frente a los problemas de conducta.

Por lo tanto, hasta ahora, se observa una tendencia un tanto contrapuesta entre padres y madres. Así, por ejemplo, el estatus profesional ejerce efectos contrarios sobre la agresividad, ya que un alto estatus laboral en el padre indica protección frente a la misma mientras que esta circunstancia en la madre indica riesgo. Por lo tanto, se podría decir que estudios como éste, que consideran distintas variables en los padres y en las madres por separado, aportan una información más rica y diversa.

La **participación de los padres en las actividades extraescolares de sus hijos**, que ha sido incluida en este estudio como indicativo de la implicación de los padres en el desempeño escolar de sus hijos, nos permite identificar unos mayores niveles de participación en madres que en padres, si bien su relación con la exteriorización de problemas en los hijos es bastante discutible.

De hecho, parece ser que son los padres que más participan los que también describen una mayor problemática en sus hijos. Por ello, el análisis de regresión logística contempla la participación de la madre como un factor de riesgo para la hiperactividad y la participación del padre como un factor de riesgo para los problemas de conducta.

Los datos obtenidos en este estudio entran en contradicción con lo señalado por otros autores como Beyers et al. (2003), McCoy et al. (1999) o Reitz et al. (2006) respecto a la implicación, teniendo en cuenta que la participación en las actividades extraescolares era descrita como una forma de implicación por Epstein y Sanders (2002). Incluso se observa contradicción con datos obtenidos en este propio estudio,

como es el caso del grado de implicación de los padres desde la perspectiva del tutor, que actúa como factor protector de los problemas externalizantes como se comenta más adelante.

A modo de hipótesis que trate de explicar esta circunstancia, se podría pensar que los padres y madres con hijos problemáticos tienen una percepción errónea sobre su grado de participación en las actividades de sus hijos, de modo que maximizan el valor de lo poco que hacen, sobre todo cuando les supone un gran esfuerzo como consecuencia de su situación laboral o del apoyo social y familiar recibido.

En cuanto al **número de hijos y el orden que ocupa el niño entre sus hermanos**, ni en los análisis bivariantes ni en los análisis multivariantes se han obtenido datos concluyentes sobre su influencia en la aparición y desarrollo de la agresividad, la hiperactividad o los problemas de conducta. El análisis de regresión logística contemplaba al orden como un factor de riesgo frente a la agresividad y al número como un factor de protección frente a la hiperactividad, aunque los límites superior e inferior indican que no siempre actúan de la misma manera.

Por lo tanto, no podemos afirmar que el tener muchos hijos o el hecho de que esos hijos no sean los primogénitos puedan suponer un riesgo para el desarrollo de los chicos, al menos en los aspectos contemplados en este estudio. A pesar de que Furman y Lanthier (2002) indicaban unas pautas de crianza menos efectivas en familias grandes o en hijos no primogénitos, circunstancia que ha sido comprobada en este estudio sobre todo en el caso de los padres, esta diferencia no llega a afectar sobremanera al desarrollo del niño.

Una variable que hasta ahora no había sido estudiada como tal, pero que los cambios sociales que se están dando nos llevaban a pensar que podría tener algún interés, era el **número de horas que los hijos pasan con otro familiar** como los abuelos, los tíos o algún hermano o primo mayor.

Los datos obtenidos respecto a esta variable no nos permiten establecer grandes conclusiones. En el caso de la agresividad, esta variable actúa como factor de riesgo, aunque sería necesario un aumento de la muestra para reducir la distancia entre los límites de confianza y poder afirmar con más seguridad que pasar muchas horas con otros familiares supone un factor de riesgo para el desarrollo de conductas problemáticas como la agresividad, como consecuencia de unas pautas educativas inconsistentes, y en muchos casos incongruentes, que dificultarían la interiorización de unas normas básicas de comportamiento en los niños.

Por su parte, la **implicación de los padres en la educación de sus hijos** desde la perspectiva del tutor sí que ha aportado información bastante interesante. Esta variable referente a la implicación en la escuela se complementa con la variable compromiso, referente a la implicación en la crianza. Además, uno de los principales valores añadidos de esta variable es que proviene de un informador externo como es el tutor, lo que nos permite contrastar en cierto modo la información.

Tanto los análisis bivariantes llevados a cabo mediante la correlación de Pearson en el primer estudio y mediante la prueba T para el contraste de medias en los restantes, como los análisis multivariantes por medio del análisis de regresión logística, han aportado datos a favor de la implicación de los padres en el ámbito escolar como factor protector, sobre todo en el caso de la agresividad, donde forma parte del modelo completo, y los problemas de conducta, sobre los que ejerce una clara influencia en todos los modelos diseñados.

Por lo tanto, la implicación escolar de los padres no sólo favorece los resultados escolares como indicaban Epstein y Sanders (2002), sino que está relacionada también otros ámbitos del desarrollo como puede ser el ajuste conductual. En este sentido, coincidimos con lo descrito por otros autores como Beyers et al. (2003), McCoy et al. (1999) o Reitz et al. (2006) al indicar que la implicación, en distintos ámbitos como el escolar, es un factor inversamente relacionado con los problemas de conducta en los hijos.

En cuanto a los distintos factores que componen el estilo de crianza parental desde la perspectiva del PCRI (Roa y Del Barrio, 2001), su relación con la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta nos permite señalar que, en general, una combinación de altas puntuaciones en la mayoría de sus factores confiere cierto carácter protector al estilo de crianza de los padres, en coherencia con lo planteado por las autoras de su adaptación, que identificaban estas altas puntuaciones con un estilo educativo autoritativo y con una mejor adaptación en el niño. No obstante, algunos de estos factores se han comportado de manera distinta ante determinados problemas en los hijos, como es el caso de la distribución de rol, el compromiso o la autonomía, circunstancia que se comenta en los párrafos siguientes, donde se hace una revisión de lo obtenido para cada uno de los factores del PCRI tanto por los padres como por las madres.

El **apoyo parental** hacía referencia al nivel de apoyo social y emocional que una madre o padre está recibiendo, medido mediante ítems como “cuando toca criar al hijo/a

me siento solo/a". Los análisis teóricos previos indicaban que un bajo nivel de apoyo percibido por los padres se relacionaba con un estilo de crianza menos efectivo (Abidin et al., 1992; Hurt et al., 2007; McLaughlin y Harrison, 2006) y con mayores niveles de estrés en la crianza (Vandewater y Lansford, 2005), dando lugar a una mayor problemática en los hijos.

Los datos obtenidos en este estudio resultan bastante congruentes con lo señalado anteriormente, ya que los análisis bivariantes efectuados describían una relación inversa entre el apoyo percibido, tanto por los padres como por las madres, y los problemas de tipo externalizante medidos. Igualmente, al comparar los grupos de riesgo y baja puntuación de los estudios 2, 3 y 4, los padres del grupo de riesgo manifestaban un menor nivel de apoyo percibido en todos los casos.

El análisis multivariante realizado en el primer estudio por medio del análisis de regresión múltiple confirma esta tendencia, aunque también evidencia que no se trata de una variable excesivamente influyente. No obstante, tanto el análisis de regresión múltiple como el análisis de regresión logística lo consideran un factor protector interesante, en el caso de las madres, respecto a la hiperactividad, en coherencia con lo señalado por Goldstein et al. (2007) y Lange et al. (2005), que han descrito que familias donde alguno de los hijos presenta un comportamiento hiperactivo e impulsivo experimentan una situación de estrés y falta de apoyo por parte de su entorno.

La **satisfacción con la crianza** es otro de los factores del PCRI, que hace referencia a la satisfacción que obtiene una madre o padre por el hecho de serlo, manifestada mediante expresiones del tipo "a menudo me pregunto qué ventajas tiene criar hijos". También arrojó resultados en la línea de lo esperado, de modo que altas puntuaciones en la misma se relacionan con bajas puntuaciones en los distintos problemas exteriorizados por los hijos.

Esta relación se observa sobre todo en los análisis bivariantes, ya que las correlaciones con los problemas de tipo externalizante son siempre negativas y los contrastes de medias siempre presentan una menor satisfacción en los padres de hijos con puntuaciones de riesgo, respecto a cualquiera de los tres problemas descritos en el estudio.

Los análisis multivariantes, por su parte, no siempre han otorgado una alta importancia a esta variable en la predicción de los problemas medidos en los hijos, aunque se puede concluir que la satisfacción con la crianza del padre predice bajas

puntuaciones en agresividad, prediciendo también, aunque con menor fuerza, la pertenencia o no al grupo de riesgo respecto a esta variable.

Por lo tanto, a grandes rasgos, la satisfacción con la crianza puede ser considerado como un factor protector o factor relacionado con una menor problemática en los hijos, en línea con lo que Lange et al. (2005) y Bor et al. (2002) obtuvieron en sus respectivos estudios, donde se asociaba la baja satisfacción tanto con la hiperactividad como con los problemas de comportamiento que frecuentemente acompañan a la misma.

El **compromiso**, que es la traducción empleada por Roa y Del Barrio (2001) para el término *involvement*, traducido a su vez en otras ocasiones como implicación, hace referencia al grado de interacción y conocimiento que los padres tienen de su hijo, que ha sido medido en este estudio mediante ítems como “rara vez tengo tiempo de estar con mi hijo” o “me preocupo por los deportes y por otras actividades de mi hijo”.

Esta variable siempre aparece en la literatura como un elemento protector o relacionado con una menor problemática respecto a la exteriorización. Así lo han descrito estudios como el de Finkenauer et al. (2005) o el de Daley et al. (2003). Los datos obtenidos en este estudio coinciden en parte con lo indicado por estos autores, ya que, tanto las correlaciones de Pearson como las pruebas T nos indican una mayor problemática en los chicos cuyos padres se muestran menos comprometidos o implicados en su crianza. Sin embargo, los análisis de regresión aportan datos contradictorios y por lo tanto poco concluyentes. Así, el compromiso tanto del padre como de la madre es considerado como predictor de bajas puntuaciones en agresividad por el análisis de regresión múltiple, aunque de manera no significativa, mientras que, en lo referente a la hiperactividad, predicen altas puntuaciones sobre todo en el caso de los padres. Respecto a los problemas de conducta, es también el compromiso del padre el que predice altas puntuaciones, mientras que el de la madre predice lo contrario aunque sin ser significativo.

Este efecto del compromiso de ambos progenitores sobre los problemas de conducta queda más claro mediante el análisis de regresión logística, que lo sitúa como factor de riesgo de pertenecer al grupo de altas puntuaciones en problemas de conducta, en contradicción con lo esperado según anteriores investigaciones como las de Beyers et al. (2003), McCoy et al. (1999) o Reitz et al. (2006). Esta circunstancia podría ser explicada en el sentido en que los padres más comprometidos son también los que mejor perciben y conocen los problemas de sus hijos. Por otra parte, hay que hacer

hincapié en el peligro de tratar de determinar la influencia de una variable por sí sola cuando esta interaccionando con otras. En este sentido, resulta difícil de creer que el compromiso pueda tener efectos negativos, aunque sí que resulta lógico que el compromiso sea contraproducente en madres con bajo nivel de disciplina, que es otra de las características de los grupos de riesgo de estos estudios.

La **comunicación**, por su parte, era definida en el PCRI como la percepción que los padres tienen de la efectividad de la comunicación con su hijo. Esta comunicación ha sido manifestada por los padres por medio de afirmaciones como “cuando mi hijo/a está molesto por algo, generalmente me lo dice”.

Esta variable era considerada como uno de los principales componentes del constructo “*responsiveness*”, que hacía referencia a la actitud receptiva y afectuosa por parte de los padres hacia el hijo (Maccoby y Martin, 1983). Por lo tanto, era de esperar que los chicos más adaptados fueran también aquellos cuyos padres eran más comunicativos.

Tanto los análisis bivariantes como los multivariantes planteados en los distintos estudios coinciden en señalar la comunicación tanto del padre como de la madre como un factor protector o relacionado con bajas puntuaciones en agresividad, hiperactividad y problemas de conducta. No obstante, en el caso de la madre y en relación con los problemas de conducta, se apunta cierta consideración de la comunicación como un factor de riesgo, aunque no siempre dado que el límite inferior de confianza se sitúa por debajo de 1. Algo similar ocurre en el análisis de regresión múltiple respecto a la agresividad, aunque la aportación de la comunicación de la madre en este caso no es significativa. No obstante, estas circunstancias podrían explicarse mediante la interacción con otras variables como la disciplina, al igual que ocurría con el compromiso. Otra posible explicación es la que plantearon Aunola y Nurmi (2005) cuando obtuvieron algo parecido respecto al afecto. Ellas explicaban esta relación aludiendo a los distintos matices que presenta el afecto cuando los hijos son pequeños, etapa en la que el afecto, el control psicológico y la dependencia emocional están estrechamente relacionados.

En general, los datos obtenidos coinciden con lo descrito por Romano et al. (2005) para la agresividad, Cunningham y Boyle (2002) y Daley et al. (2003) para la hiperactividad y Ramírez Castillo (2002) para los problemas de conducta, que consideraban la comunicación como un elemento de protección frente a estos problemas.

La **disciplina** es uno de los aspectos más tratados, tanto en la literatura como en los distintos foros de debate sobre la educación y el papel de los padres en la promoción del desarrollo del hijo. Este término genera ciertas connotaciones negativas y cierta vuelta al pasado, por lo que provoca rechazo en muchos padres (Urrea, 2006).

El concepto de disciplina de que se parte en este estudio hace referencia a una disciplina inductiva y necesaria, planteada desde una perspectiva constructiva consistente en definir los límites de la conducta socialmente aceptada. Así, el PCRI la define como el nivel de exigencia de cumplimiento de las normas impuesto por los padres, expresado mediante el acuerdo o desacuerdo con expresiones como “cedo en algunas cosas con mi hijo/a para evitar una rabieta”.

Aunque ciertas formas de disciplina negativa han sido relacionadas con determinados problemas de tipo externalizante, estas formas de disciplina tales como la hostilidad (Côté et al., 2006; Romano et al., 2005), el castigo (Kimonis et al., 2006; McCoy et al., 1999; Pons y Berjano, 1997; Ramírez Castillo, 2002), el autoritarismo y la imposición (Johnston y Mash, 2001; Ruskin y Wiener, 2001) o la afirmación de poder (Hurt et al., 2007) son muy distintas a lo que en este estudio entendemos por disciplina.

La disciplina inductiva medida en este estudio ha sido contemplada como un factor protector frente a problemas como la agresividad (Aunola y Nurmi, 2005; Côté et al., 2006; Mestre et al., 2004; Romano et al., 2005), la hiperactividad (Piffner et al., 2005) o los problemas de conducta (Knutson et al., 2004; McCoy et al., 1999). Nuestros resultados son congruentes con estos datos ya que, tanto en los análisis bivariantes como en los multivariantes, la disciplina es un factor protector muy potente, arrojando excelentes resultados tanto para la agresividad como para la hiperactividad y los problemas de conducta. Además, este carácter protector es válido tanto para el padre como para la madre, por lo que se puede decir que estamos ante un elemento determinante respecto a la conducta externalizante por parte de los hijos.

La **autonomía**, entendida como habilidad de los padres para proporcionar independencia al hijo, que ha sido medida mediante expresiones como “me preocupa mucho que mi hijo/a se haga daño”, ha aportado datos un tanto contradictorios, en función de la variable dependiente que tomemos en cuenta y en función del sexo del progenitor.

En el caso de la agresividad, la influencia de la autonomía concedida por el padre es bastante baja. No obstante, no se puede decir lo mismo respecto a la madre, ya

que, tanto en el análisis de regresión múltiple como en la comparación que se establece entre el grupo de riesgo y el de baja agresividad en el segundo estudio, la autonomía manifestada por la madre es un factor de riesgo importante, en contradicción con lo expresado por Mestre et al. (2001) o Mestre et al. (2003), que le daban un significado positivo en el sentido en que fomenta la responsabilidad y la madurez, actuando como factor protector ante la agresividad. No obstante, estas mismas autoras indicaban más tarde que, en interacción con otras variables, la autonomía puede presentar unos efectos perniciosos, como ha ocurrido en este estudio (Mestre et al., 2004; Samper et al., 2006).

Los problemas de conducta plantean la misma situación que la agresividad, aunque en este caso es la autonomía concedida por el padre, y sólo en el análisis de regresión logística, la que actúa como factor de riesgo. La explicación puede ser la misma que en el caso de la agresividad dada la gran proximidad entre ambos problemas.

La hiperactividad, por su parte, presenta una tendencia distinta, ya que la autonomía del padre es considerada en este caso como un factor protector. Si bien no tenemos datos precedentes sobre la influencia de la autonomía sobre la hiperactividad, sí que ha sido estudiada otra variable bastante relacionada como es la sobreprotección, como aspecto antagónico a la autonomía. En este sentido, los resultados de nuestro estudio coinciden con lo obtenido por otros autores, que relacionaban la sobreprotección con una mayor inmadurez, reactividad y otros problemas inherentes a la hiperactividad como la ansiedad, las malas relaciones con los iguales o las conductas disruptivas (Hinshaw et al., 2000; Pfiffner et al., 2005; Pfiffner y McBurnett, 2006).

El último de los factores del PCRI relacionado con la exteriorización de problemas es la **distribución de rol**, que hacía referencia a las actitudes de los padres acerca del papel que desempeña el género en la crianza, con ítems como “las mujeres deberían estar en casa cuidando de los niños”.

Los análisis bivariantes empleados en este caso no han aportado apenas datos significativos ni concluyentes respecto al efecto de esta variable sobre los problemas externalizantes medidos en los hijos. Sin embargo, los distintos modelos obtenidos mediante el análisis de regresión sí que aportan datos bastante interesantes.

Para la agresividad, los padres del grupo de niños que presentaban puntuaciones bajas manifiestan un mayor reparto de las tareas en la crianza y en el hogar, lo que se traduce como que una crianza más compartida protege frente a la agresividad. No obstante, esta variable aporta resultados poco significativos y en contradicción con lo obtenido mediante el análisis de regresión múltiple.

En cambio, para la hiperactividad, esta mayor creencia en el reparto de las tareas por parte de los padres actúa como un factor de riesgo, tanto en población general como en los grupos seleccionados en el tercer estudio. Puede que los padres que comparten más las tareas del hogar y de la crianza y educación de sus hijos perciben también más los problemas conductuales de los mismos.

Para los problemas de conducta, es la distribución de roles de la madre la que actúa como factor de riesgo, lo que puede interpretarse como un trasvase de responsabilidades hacia el padre como consecuencia de su incorporación a la vida pública, responsabilidades que el padre no termina de asumir, produciéndose un vacío en la educación familiar con consecuencias negativas para los hijos.

Lo obtenido tanto para la agresividad como para los problemas de conducta coincide en buena medida con lo indicado por Brook et al. (2001) y Romano et al. (2005), que observaron cierta relación entre una inadecuada distribución de las tareas familiares, los conflictos en la pareja y la conducta agresiva en los hijos.

Una vez analizado y comentado el papel que ejerce cada una de las variables que han sido estimadas en este estudio, procede en este punto recordar las **hipótesis** de partida para poder comprobar el grado en que las mismas se han cumplido y poder así extraer unas **conclusiones** generales sobre el estudio.

La **primera hipótesis** planteada en este estudio trataba de responder a la pregunta de si existían diferencias entre hombres y mujeres respecto a determinadas variables demográficas como el nivel de estudios o la profesión y los estilos de crianza puestos en práctica con los hijos.

Como se ha podido comprobar, uno de los principales aspectos que han diferenciado a padres y madres es el tipo de profesión que desempeñan, así como el tiempo que ambos dedican tanto al trabajo fuera de casa como a las tareas de crianza y educación de los hijos. También su estilo de crianza muestra importantes diferencias, en la medida en que las madres son más comunicativas, están más comprometidas, perciben un menor apoyo y creen más en el reparto de las tareas de crianza de los hijos.

Por lo tanto, en conclusión, se puede decir que existen diferencias importantes entre hombres y mujeres respecto a su estatus laboral, la distribución del tiempo entre el trabajo y el hogar y determinados aspectos del estilo de crianza anteriormente señalados.

En **segundo lugar**, tratábamos de poner a prueba la **hipótesis** teóricamente fundada de que el estilo de crianza planteado por padres y madres presentaba ciertas diferencias en función de algunas variables demográficas referentes al estatus socioeconómico y la estructura y dinámica familiar.

En este sentido, se ha observado que los padres y madres con mayor nivel de estudios y estatus profesional presentan un estilo educativo más positivo y comparten más las tareas de crianza de los hijos. También se ha observado que los padres y madres que pasan más tiempo con sus hijos se sienten más comprometidos y apoyados respectivamente, y que ambos se sienten menos apoyados cuando tienen varios hijos, percibiéndose también un descenso en la comunicación y compromiso de los padres en las familias grandes. Además, la ayuda de otros familiares proporciona un mayor apoyo a las madres y les permite otorgar un mayor grado de autonomía a sus hijos, sin que esto suponga un descenso de la comunicación o el compromiso. Por último, una alta implicación en la educación de los hijos según el tutor es un excelente indicador de un buen estilo de crianza.

En consecuencia, podemos concluir que existen ciertas diferencias en el estilo de crianza de padres y madres en función de determinados aspectos como el nivel profesional, el tiempo dedicado a los hijos, el tamaño familiar, la participación de algún otro familiar en las tareas de crianza y la implicación en la educación de los hijos.

En **tercer lugar**, planteábamos la **hipótesis** de que existía relación entre las variables demográficas referentes al estatus socioeconómico, a la estructura y dinámica familiar y los estilos de crianza de padres y madres, y la agresividad, hiperactividad y problemas de conducta percibidos en sus hijos.

Esta hipótesis se ha cumplido en parte, ya que no todas las variables contempladas han sido buenos predictores de un mayor desajuste en los hijos. Así, para la agresividad se han señalado una serie de variables predictoras como el compromiso y la satisfacción con la crianza del padre, la autonomía proporcionada y las horas de trabajo fuera de casa de la madre o la disciplina de ambos progenitores. Para la hiperactividad, en cambio, las variables que resultaron más importantes en su predicción fueron la distribución de rol, comunicación y compromiso del padre, el apoyo percibido por la madre y la disciplina de ambos progenitores. Por último, para la predicción de una alta o baja puntuación en problemas de conducta, las variables más importantes han sido el apoyo percibido por el padre, el número de horas con el hijo, la comunicación y distribución de rol de la madre y la disciplina de ambos progenitores. Además, el grado

de implicación de los padres desde la perspectiva de tutor ha sido una variable relacionada con una menor problemática en todos los casos.

En conclusión, podemos afirmar que existe relación entre la gran mayoría de las variables contempladas en el estudio y los problemas de tipo externalizante analizados, aunque algunas variables presentan un bajo poder predictor, mientras que otras como la baja disciplina o la poca implicación en las tareas escolares están muy relacionadas con la agresividad, la hiperactividad o los problemas de conducta.

En **cuarto lugar**, habíamos planteado la **hipótesis** de que existían diferencias entre el estilo de crianza y los factores contextuales percibidos por un grupo de chicos con puntuaciones de riesgo en agresividad y los percibidos por otro grupo de chicos con puntuaciones bajas en esta variable.

Tras analizar estas variables y comprobar que una gran mayoría de ellas ejerce un importante papel en la diferenciación entre el grupo de riesgo y el de baja agresividad, se puede considerar que el modelo reducido es el más eficiente en el sentido en que nos permite predecir la pertenencia o no al grupo de riesgo de un alto porcentaje de sujetos con un reducido número de variables. Estas variables predictoras son el trabajo y la distribución de rol del padre y la disciplina y autonomía de la madre. En este sentido, una familia donde el padre presenta un bajo nivel profesional y una actitud negativa hacia el reparto de las tareas en el hogar, al mismo tiempo que la madre proporciona mucha autonomía y es poco exigente con el hijo en cuanto al cumplimiento de las normas, presenta una mayor probabilidad de tener un hijo agresivo que una que no presenta estas características.

Esta probabilidad se puede expresar en términos de riesgo si calculamos la Odds Ratio (OR) para un sujeto concreto del grupo de riesgo y la comparamos con la OR para un sujeto concreto del grupo de baja agresividad. En este sentido, si elegimos un sujeto del grupo de riesgo (por ejemplo el sujeto 38) cuya probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo  $p=0,884$ , y escogemos otro sujeto del grupo de baja agresividad (por ejemplo el sujeto 2) cuya probabilidad es  $p=0,179$ , se puede calcular la OR para cada sujeto concreto y para todos los que compartan las mismas puntuaciones del siguiente modo:

$$OR = \frac{p}{(1-p)}$$

Mediante esta fórmula, se obtiene que para el sujeto 38,  $OR=7,62$ , mientras que para el sujeto 2,  $OR=0,22$ .

Una vez obtenidas ambas puntuaciones se puede calcular el cociente de Odd dividiendo 7,62 entre 0,22, obteniendo como resultado 34,6. Por lo tanto, se puede decir

que los sujetos que presentan las mismas características que el sujeto 38 tienen 34,6 veces más probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo que aquellos que presentan unas características similares a las del sujeto 2.

Por otro lado, en **quinto lugar**, pretendíamos poner a prueba la **hipótesis** de que existían diferencias entre el estilo de crianza y los factores contextuales percibidos por un grupo de chicos con puntuaciones de riesgo en hiperactividad y los percibidos por otro grupo de chicos con puntuaciones bajas en esta variable.

En este caso, también hay determinadas variables que han mostrado una mayor eficiencia en cuanto a la clasificación de los sujetos en los grupos de riesgo y baja hiperactividad, siendo bastante relevantes las que configuran el modelo reducido, que eran el trabajo y disciplina de la madre y la autonomía y distribución de rol del padre.

Teniendo en cuenta la OR de cada variable representada en la columna titulada Exp(B) de la tabla 8.33, se puede concluir que las familias caracterizadas por un bajo estatus profesional y una baja capacidad para poner límites al hijo por parte de la madre junto con una baja habilidad para proporcionar autonomía al hijo y una elevada creencia en el reparto de las tareas por parte del padre, presentan una mayor probabilidad de tener un hijo con puntuación de riesgo en hiperactividad que aquellas que presentan unas características opuestas a éstas.

En este caso, al igual que para la agresividad, también se pueden establecer múltiples comparaciones entre sujetos del grupo de riesgo y el de baja hiperactividad. Como ejemplo, al comparar el sujeto 49, cuya  $p=0,757$  y la OR para sus puntuaciones concretas es de 3,12, con el sujeto 14 cuya  $p=0,193$  y la OR para sus puntuaciones es de 0,24, se obtiene un cociente de Odd de 13, por lo que los sujetos con puntuaciones iguales a las del sujeto 49 presentan 13 veces más probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo por su hiperactividad que los sujetos con puntuaciones iguales a las del sujeto 14.

En cuanto a la **sexta y última hipótesis**, también se ha cumplido en buena medida el supuesto de que existían diferencias entre el estilo de crianza y los factores contextuales percibidos por un grupo de chicos con puntuaciones de riesgo en problemas de conducta y los percibidos por otro grupo de chicos con puntuaciones bajas en esta variable.

Al igual que en los casos anteriores, buena parte de las variables contempladas en el estudio manifestaron su carácter predictor de los problemas de conducta en uno u otro sentido, aunque nuevamente hay que decir que es el modelo reducido el que más

práctico y eficiente resulta. Este modelo estaba compuesto por el trabajo, participación en actividades extraescolares y autonomía del padre, el nivel de estudios de la madre y la implicación de ambos progenitores según el tutor.

En función de la OR de cada una de estas variables se puede concluir que, frente a aquellas que no presentan estas características, las familias donde los padres presentan un bajo estatus laboral, manifiestan participar en las actividades extraescolares de sus hijos y fomentan la autonomía del hijo, al mismo tiempo que las madres muestran un alto nivel de estudios y ambos en conjunto presentan un bajo grado de implicación en la educación de sus hijos según el tutor, presentan una mayor probabilidad de tener un hijo en riesgo de presentar problemas de conducta.

En este caso, el cociente de Odd se ha calculado entre el sujeto 37, para el que  $p=0,699$ , y el sujeto 7, para el que  $p=0,15$ . El resultado en este caso es de 15,5, por lo que la probabilidad de pertenecer al grupo de riesgo es 15,5 veces mayor para los sujetos con puntuaciones iguales a las del sujeto 37 que para aquellos con las mismas puntuaciones que el sujeto 7.

En definitiva, se puede decir que la proporción del riesgo varía en función de la probabilidad de los sujetos que comparemos, aumentando ésta en la medida en que las puntuaciones para las distintas variables se hacen más extremas.

Por otro lado, además de las conclusiones derivadas directamente de los objetivos de investigación de este estudio, se pueden extraer **otras conclusiones** referentes tanto a la metodología empleada como a la aplicabilidad de los resultados.

En primer lugar, se puede decir que la combinación de distintas metodologías, con distintos tipos de análisis tanto bivariantes como multivariantes, proporciona a los datos obtenidos una mayor validez y permite la posibilidad de comprobar si el efecto de una variable es el mismo tanto población general como cuando estudiamos muestras concretas con una característica determinada. Además, el empleo del análisis de regresión logística supone un aspecto bastante innovador en el estudio de los estilos parentales y su relación con distintos aspectos del desarrollo del niño, que abre un campo bastante interesante para el estudio de otras variables referentes a problemas de tipo internalizante (ansiedad, depresión, somatización...), otras relacionadas con el rendimiento académico (atención, dificultades de aprendizaje...) u otras referentes al nivel de adaptación (liderazgo, habilidades sociales...).

Se puede concluir también que algunas de las variables medidas en este estudio, como es el caso de la disciplina, la comunicación o el estatus socioeconómico medido

mediante el nivel educativo y profesional, han mostrado una fuerte influencia sobre los problemas externalizantes medidos. También existen otras variables como la autonomía, la distribución de roles o circunstancias familiares diversas como el tamaño familiar o la ayuda por parte de otros familiares, que no han aportado conclusiones excesivamente claras y que sería necesario estudiarlas más a fondo.

Otro aspecto interesante que se puede concluir de este estudio es que las mismas variables medidas tanto en los padres como en las madres son realmente dos aspectos distintos, de modo que no es lo mismo medir compromiso o participación en las tareas escolares en el padre que en la madre, por citar algún ejemplo, ya que los resultados obtenidos son muy distintos y también su influencia sobre los problemas medidos en los hijos. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que no es lo mismo hablar de estilos educativos parentales, que hablar de estilos educativos de los padres o de las madres por separado, que al combinarse ofrecen unos datos mucho más ricos y diversos.

Por otro lado, los resultados de este estudio señalan algunas variables que pueden ser objeto de intervención con el objetivo de prevenir de forma temprana la aparición de problemas como la agresividad, la hiperactividad o los problemas de conducta. En este sentido, se podría diseñar un modelo nuevo de escuela de padres que aunara tanto la efectividad de la atención en grupos con intereses comunes, como la bondad del trabajo individualizado sobre problemas concretos. Para ello, se podría emplear buena parte del tiempo tanto a la atención a problemas concretos de comportamiento y adaptación, como a la formación de los padres en temas referentes a la disciplina y comunicación... y otros aspectos cuya influencia sobre los problemas de tipo externalizante haya sido comprobada mediante un diagnóstico previo como el llevado a cabo en este estudio. En estas sesiones formativas se podrían tratar, además de las necesidades que fueran surgiendo en los padres, temas como:

1. Reforzar un comportamiento adecuado.
2. Extinguir comportamientos inadecuados.
3. Afrontar una rabieta.
4. Poner límites y saber decir no.
5. Proporcionar autonomía al hijo.
6. Establecer obligaciones y deberes en el hogar.
7. Comunicarse de forma adecuada con el hijo.
8. Formas de implicarse en la educación de los hijos.
10. Seguimiento y supervisión de las tareas.

Como se ha indicado, estas son algunas de las pautas que podrían guiar el desarrollo de una escuela de padres, derivadas directamente de los aspectos que han mostrado un mayor carácter predictor frente a los problemas de tipo externalizante. Diagnósticos más amplios que incluyeran más variables contribuirían a enriquecer el amplio abanico de temas que podrían ser tratados en las distintas sesiones.

Sin duda alguna, el planteamiento de una escuela de padres de este tipo es la principal **perspectiva futura** de esta investigación. No obstante, se podrían también plantear las siguientes:

En primer lugar, se debería ampliar la muestra de este estudio ya que el papel de algunas de las variables medidas quedaría mucho más claro en muestras más amplias, lo que contribuiría a reducir los márgenes de confianza en los análisis de regresión logística, permitiéndonos observar de forma inequívoca el carácter protector o de riesgo de estas variables. Esta ampliación de la muestra debería contemplar la inclusión de sujetos de otros entornos como el urbano, que no ha sido incluido en este estudio.

también se podrían estudiar nuevas variables dependientes como la interiorización de problemas, los problemas escolares o la adaptación, y también se podría estudiar el carácter predictor de otras variables como los tipos de castigo o la implicación en las tareas del hogar, contemplando también, como se ha indicado anteriormente, distintas poblaciones de origen urbano o incluso de otros contextos culturales.

Por último, sería de gran interés realizar estudios longitudinales donde se pudiera observar cómo las distintas pautas educativas de los padres y las distintas interacciones con el contexto más amplio van configurando distintos perfiles en los niños respecto a las variables estudiadas. También sería de interés plantear diseños experimentales en los que se pudiera medir el cambio o la distinta evolución en diversos aspectos del desarrollo del niño en función de los cambios introducidos en las pautas de crianza y educación de los padres.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 407-412.
- Abidin, R. R., Jenkins, C. L. y McGaughey, M. C. (1992). The relationship of early family variables to children's subsequent behavioral adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 60-69.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-19 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont. Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin, 85*, 1275-1301. Burlington, VT: University of Vermont. Department of Child Psychiatry.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: Queen City Printers.
- Adalbjarnardottir, S. y Hafsteinsson, L. G. (2001). Adolescent's Perceived Parenting Styles and Their Substance Use: Current and Longitudinal Analyses. *Journal of Research on Adolescence, 11* (4), 401-423.
- Albrecht, A. K., Galambos, N. L. y Jansson, S. M. (2007). Adolescent's Internalizing and Aggressive Behaviors and Perception of Parents' Psychological Control: A Panel Study Examining Direction and Effects. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 673-684.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4ª edición (DSM-IV)*. Washington, DC: Autor.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 4ª edición, texto revisado (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson (edición original, 2000).
- Anastopoulos, A. D., Guevremont, D. C., Shelton, T. L. y DuPaul, G. J. (1992). Parenting stress among families of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20*, 503-520.
- Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Wanders, C. y Shaffer, S. (2005). The relationship between parenting stress, parenting behaviours and preschoolers'

- social competence and behaviour problems in classroom. *Infant and Child Development, 14*, 133-154.
- Armsden, G. C. y Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*, 427-454.
- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolf, L. S. y Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: a measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment, 5*, 137-144.
- Arnold, L. E. (1996). Sex differences in ADHD: Conference summary. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 555-569.
- Astone, N. M. y McLanahan, S. S. (1991). Family Structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review, 56*, 309-320.
- Aunola, K., Nurmi, J. E. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development, 76* (6), 1144-1159.
- Aunola, K., Nurmi, J. E., Onatsu-Arviolommi, T y Pulkkinen, L. (1999). The role of parent's self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology, 40*, 307-317.
- Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescent's achievement strategies. *Journal of Adolescence, 23*, 205-222.
- Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A. y Pedroza, F. (2000). Resultados preliminares del proyecto estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con el establecimiento de conducta antisocial en la adolescencia. *Revista Mexicana de Análisis de Conducta, 26*, 65-89.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización de comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental, 25* (3), 27-40.
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development, 19*, 127-136.
- Baldwin, A. L. (1955). *Behaviour and development in childhood*. New York: Dryden Press.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*, 589-595.

- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). Juicio Moral. En A. Bandura (ed.), *Pensamiento y acción* (pp. 514-523). Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Banks, T., Ninowski, J. E., Mash, E. J. y Semple, D. L. (2008). Parenting Behavior and Cognitions in a Community Sample of Mothers with and without Symptoms of Attention-deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Child and Family Studies*, 17 (1), 28-43.
- Barkley, R. A. (1982). Guidelines for defining hyperactivity in children. En B. Lahey y A. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (vol. 5, pp. 137-175). Nueva York: Plenum Press.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1994). Impaired delayed responding: a unified theory of attention deficit hyperactivity disorder. En D. K. Routh (ed.), *Disruptive behavior disorders in childhood: Essays honouring Herbert C Quay* (pp. 12-57). New York: Plenum.
- Barkley, R. A., Anastopoulos, A. D., Guevremont, D. C. y Fletcher, K. E. (1992). Adolescents with attention déficit hyperactivity disorder: Mother-adolescent interactions, family beliefs and conflicts, and maternal psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 263-287.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C. S. y Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria, I: An 8-year prospective follow-up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 546-547.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behaviour. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1970). Socialization and instrumental competence in young children. *Young Children*, 26, 104-119.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1, Pt. 2).
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991a). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gun, R. Lerner y A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopaedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95.
- Baumrind, D. (1993). The Average Expectable environment is not good enough: a response to scar. *Child Development*, 64, 1299-1317.
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisted. *Family Relations*, 4 (4), 405-414.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Baumrind, D. y Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Bavolek, S. J. (1984). *Handbook of the AAPI – Adult Adolescent Parenting Inventory*. Park City, UT: Family Development Resources, Inc.
- Bayot, A., Hernández, J. V. y De Julián, L. F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la Escala de Competencia Parental Percibida. Versión para padres/madres (ECCP-p). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (2), 113-126.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 169-208). New York: Russel Sage Foundation.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Benjumea, P. y Mojarro, M. D. (2002a). Trastorno hiperactivo. Clínica. Comorbilidad. Diagnóstico. Tratamiento. En J. Rodríguez Sacristán (Dir.), *Psicopatología Infantil Básica* (pp. 253-267). Madrid: Pirámide.
- Benjumea, P. y Mojarro, M. D. (2002b). Trastornos de conducta. Los comportamientos disociales. Clínica. Diagnóstico. Tratamiento. En J. Rodríguez Sacristán (Dir.), *Psicopatología Infantil Básica* (pp. 253-267). Madrid: Pirámide.

- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated association with reinforcement for aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.
- Berkowitz, L. (1989). The frustration-aggression hypothesis: An examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bersabé, R., Fuentes, M. J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13 (4), 678-684.
- Beyers, J. M., Bates, J. E., Pettit, G. S. y Dodge, K. A. (2003). Neighbourhood Structure, Parenting Processes, and the Development of Youths' Externalizing Behaviors: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 31 (1/2), 35-53.
- Blake, J. (1989). *Family size and achievement*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Block, J.H. (1981). *The Child Rearing Practices Report (CRPR): A set of items for the description of parental socialization attitudes and values*. Manuscrito no publicado. Institute of Human Development, Berkley: University of California.
- Blustein, J. (1996). Intervention with excessively aggressive children: conceptual and ethical issues. En C. F. Ferris y T. Grisso (eds.), *Understanding aggressive behavior in children* (pp. 308-317). Nueva York: New York Academy of Sciences.
- Bor, W., Sanders, M. R. y Markie-Dadds, C. (2002). The Effects of the Triple P-Positive Parenting Program on Preschool Children With Co-Occurring Disruptive Behavior and Attentional/Hiperactivity Difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (6), 571-587.
- Bowlby, J (1969). *Attachment and loss: Attachment (Vol. 1)*. Nueva York: Basis Books.
- Bowlby, J (1973). *Attachment and loss: Separation (Vol. 2)*. Nueva York: Basis Books.
- Bowlby, J (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression (Vol. 3)*. Nueva York: Basis Books.
- Brook, J. S., Zheng, L., Whiteman, M. y Brook, D. W. (2001). Aggression in toddlers: Associations with parenting and marital relations. *The Journal of Genetic Psychology*, 162 (2), 228-241.

- Brown, T. E. (2003). *Trastornos por déficit de atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos*. Barcelona: Masson.
- Buehler, C. (2006). Parents and Peers in Relation to Early Adolescent Problem Behavior. *Journal of Marriage and Family*, 68 (febrero), 109-124.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.
- Buss, A. H. (1971). Aggression pays. En J. L. Singer (dir.), *The control of aggressive and violence*. Nueva York: Academic Press.
- Bynum, M. S. y Kotchick, B. A. (2006). Mother-Adolescent Relationship Quality and Autonomy as Predictors of Psychosocial Adjustment Among African American Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 15 (5), 529-542.
- Cadore, R. (1978). Psychopathology in adopted-away offspring of biological parents with antisocial behavior. *Archives of General Psychology*, 37, 1171-1175.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Capaldi, D. M. y Patterson, G. R. (1991). The relation of parental transition to boys' adjustment problems: I. A. linear hypothesis, and II. Mothers at risk for transitions and unskilled parenting. *Developmental Psychology*, 27, 489-504.
- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J. y Hay, D. F. (1991). Conflicts and its resolution in small groups of one-and two year-olds. *Child Development*, 62, 1513-1524.
- Cardo, E., Servera, M. y Llobera, J. (2007). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en población normal de la isla de Mallorca. *Revista de Neurología*, 44 (1), 10-14.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J. y Meyer, K. A. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40 (9/10), 711-729.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 2 (4), 7-38.
- Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrow, J. M., Woods, K. E., Jansen Yeh, E. A. y Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 209-227.

- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., Taylor, A. y Poulton, M. (2002). Role of genotype in the Cycle of Violence in maltreated children. *Science*, 297, 851-854.
- Castro, J., de Pablo, J., Gómez, J., Arrindell, W. A. y Toro, J. (1997). Assessing rearing behaviour from the perspective of the parents: a new form of the EMBU. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32, 230-235.
- Castro, J., de Pablo, J., Toro, J. y Valdés, M. (1999). Parenting style in relation to pathogenic and protective factors of type A behaviour pattern. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34, 383-390.
- Castro, J., Toro, J., Van der Ende, J. y Arrindell, W. A. (1993). Exploring the feasibility of assessing perceived rearing styles in Spanish children with the EMBU. *International Journal of Social Psychiatry*, 39, 47-57.
- Castro, J., Toro, J., Van der Ende, J., Arrindell, W. A. y Puig, J. (1990). Perceived parental rearing styles in Spanish adolescents, children and parents: The new forms of the EMBU. En C. N. Stefanis, C. R. Solsatos, y A. D. Ravavilas (Eds.), *Psychiatry: A word perspective*, vol. 4 (pp. 340-344). Amsterdam, NL: Elsevier Science.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de la socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Chao, R. K. (2001). Extending Research on the Consequences of Parenting Style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72 (6), 1832-1843.
- Chen, X., Dong, Q., y Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 855-873.
- Clements, S. D. (1966). *Minimal Brain Dysfunction in Children. Terminology and Identification* (USPH Publication, nº 1415). Washington: U. S. Government Printing Office.
- Collett, B. R., Gimpel, G. A., Greenon, J. N. y Gunderson, T. L. (2001). Assessment of Discipline Styles Among Parents of Preschool Through School-Age Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (3), 163-170.

- Constantino, J. N. (1996). Attachment and aggression among children of the working poor. En C. F. Ferris y T. Grisso, *Understanding aggressive behavior in children*. Nueva York: The New York Academy of Sciences.
- Coolahan, K., McWayne, C., Fantuzzo, J. y Grim, S. (2002). Validation of a multidimensional assessment of parenting styles for low-income African-American families with preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 356-373.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S. y Tremblay, R. E. (2006). The Development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A Nation Wide Longitudinal Study of Canadian Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (1), 71-85.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66 (3), 710-722.
- Crnic, K. A., Gace, C. y Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: relation to maternal parenting and child behaviour at age 5. *Infant and Child Development*, 14, 117-132.
- Crnic, K. A. y Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. En M. H. Bornstein (Ed.), *Hand Book of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting* (pp. 243-267). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cunningham, C. E. y Boyle, M. H. (2002). Preschoolers at risk for attention-deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder: Family, parenting, and behavioral correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (6), 555-569.
- Cummings, E. M., Ianotti, R. J. y Zahn-Waxler, C. (1989). Aggression between peers in early childhood: Individual continuity and developmental change. *Child Development*, 60, 887-895.
- Daley, D., Sonuga-Barke, E. J. S. y Thompson, M. (2003). Assessing expressed emotion in mothers of preschool AD/HD children: Psychometric properties of a modified speech sample. *The British Journal of Clinical Psychology*, 42, 53-67.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Darling, N. y Toyokawa, T. (1997). *Construction and validation of the Parenting Style Inventory II*. The Pennsylvania State University: Publicación interna.

- Deal, J. E., Halverson, C. F. y Wampler, K. S. (1989). Parental agreement on child-rearing orientations: Relations to parental, marital, family, and child characteristics. *Child Development*, 60, 1025-1034.
- Del Barrio, M. V. y Carrasco, M. A. (2004, septiembre). *Confluencia y discrepancia percibida por los hijos en los hábitos de crianza paternos y maternos*. Trabajo presentado en el II Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Lisboa, Portugal.
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.
- Del Barrio, M. V. y Roa, M. L. (2004, septiembre). Prácticas de crianza, personalidad materna y clase social. *Actas del II Congreso Hispano-Portugués de Psicología*.
- Del Barrio, M. V. y Roa, M. L. (2006). Factores de riesgo y de protección en agresión infantil. *Acción Psicológica*, 2 (4), 39-65.
- Denton, R. E. y Kampfe, C. M. (1994). The relationship between family variables and adolescent substance abuse: A literature review. *Adolescence*, 29 (114), 475-495.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dollar, J. Doob, L. W., Miller, N., Mowrer, O. H. y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven CN: Yale University.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Liedermann, P. H., Roberts, D. F. y Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Douglas, V. I. (1972). Stoop, look and Listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 4, 159-182.
- Douglas, V. I. (1985). The response of ADHD children to reinforcement: Theoretical and clinical implications. En L. N. Bloomingdale (Ed.), *Attention deficit disorder: Identification, course and rationale* (pp. 49-66). Nueva York: Spectrum.
- Douglas, V. I. (1989). Can Skinnerian therapy explain attention deficit disorder? A reply to Barkley. En L. M. Bloomingdale y J. Swanson (Eds.), *Attention Deficit Disorder: Identification, course and rationale* (pp. 49-66). Nueva York: Spectrum.

- Durking, K. (1995). *Developmental Social Psychology: From Infance to Old Age*. Malden, MA: Blackwell.
- Dykman, R. A. y Ackerman, P. T. (1993). Behavioral subtypes of attention deficit disorder. *Exceptional Children*, 60, 132-141.
- Earls, F. (1994). Oppositional-defiant and conduct disorders. En M. Rutter, E. Taylor y L. Hersov (eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches*. 3ª ed. (pp. 308-329). London: Blackwell Scientific Publications.
- Edelbrock, C., Costello, A. y Kessler, M. (1984). Empirical corroboration of attention deficit disorder: Journal of the attention deficit disorder. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 285-290.
- Edmunds, G. y Kendrick, D. C. (1980). *The measurement of human aggressiveness*. Chichester: Ellis Horwood.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B. C. et al. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15, 183-205.
- Eisenberg, N. y Valiente, C. (2002). Parenting and Children's Prosocial and Moral Development. En M. H. Bornstein (Ed.), *Hand Book of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting* (pp. 111-142). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. y Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76 (5), 1055-1071.
- Egeland, B., Pianta, R. y O'Brien, M. (1993). Maternal intrusiveness in infant and child maladaptation in early school years. *Developmental and Psychopathology*, 5, 359-370.
- Elgar, F. J., Waschbusch, D. A., Dadds, M. R. y Sigvaldasson, N. (2007). Development and Validation of a Short Form of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 243-259.
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2002). Family, school and community partnerships. En M. H. Bornstein (Ed.), *Hand Book of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting* (pp. 407-437). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Etxebarria, I. (2005). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 211-230). Madrid: Pirámide.
- Evans, G. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist*, 59, 77-92.
- Fagot, B. I. (1992). *The development course of aggressive behaviors in young boys and girls*. Invited paper for the Western Psychological Association, Portland, OR, April.
- Fagot, B. I. y Leve, L. D. (1998). Teacher Ratings of Externalizing Behavior at School Entry for Boys and Girls: Similar Early Predictors and Different Correlates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (4), 555-566.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Jetton, J. G. y Tsuang, M. T. (1997). Attention deficit disorder and conduct disorder: Longitudinal evidence for a familial subtype. *Psychological Medicine*, 27, 291-300.
- Fariz, M. D., Mías, C. D. y Borges de Moura, C. (2002). Comportamiento agresivo y terapia cognitivo-comportamental en la infancia. En V. E. Caballo y M. A. Simón (dir. y coords.), *Manual de psicopatología clínica infantil y del adolescente. Trastornos específicos* (pp. 57-75). Madrid: Pirámide.
- Farrington, D. P. (1994). Childhood, adolescent, and adult features of violent males. En L. R. Huesmann (ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 214-240). Nueva York: Plenum Press.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. y Baumeister, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1) 58-69.
- Freud, S. (1923). El Yo y el Ello. En *Obras Completas* (pp. 2701-2728). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1933). *New introductory lectures in psychoanalysis*. New York: Norton.
- Friedman, M y Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Fuentes, M. J., Motrico, E y Bersabé, R. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencias. *Apuntes de Psicología*, 19 (2), 235-250.

- Furman, W. y Giberson, R. (1995). Identifying the links between parents and their children's sibling relationships. En S. Shulman (Ed.), *Close relationship and socioemotional development* (pp. 95-108). Norwood, NJ: Aplex.
- Furman, W y Lanthier, R. (2002). Parenting Siblings. En M. H. Bornstein (Ed.), *Hand Book of Parenting: Vol. 1. Children and Parenting* (pp. 165-188). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Galen, B. R. y Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33 (4), 589-600.
- García Coll, C. y Magnuson, K. (2000). Cultural differences as source of developmental vulnerabilities and resources. En J. O. Shonkoff y S. M. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 94-114). New York: Cambridge University Press.
- García, F. J. y Rosel, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema*, 11 (3), 587-600.
- García Linares, M. C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33 (1), 79-95.
- Gaub, M. y Carlson, C. L. (1997). Behavioral characteristics of DSM-IV ADHD subtypes in a school-based population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 103-111.
- Garg, R., Levin, E., Urajnik, D. y Kauppi, C. (2005). Parenting Style and Academic Achievement for East Indian and Canadian Adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, 36 (4), 653-661.
- Gerbino, M., Caprara, M. G. y Caprara, G. V. (2006). Estabilidad y predicción de la agresión física desde la infancia hasta la adolescencia: un estudio con múltiples informantes. *Acción Psicológica*, 2 (4), 169-182.
- Gerdes, A. C., Hoza, B., Arnold, L. E., Pelham, W. E., Swanson, J. M., Wigal, T. y Jensen, P. S. (2007). Maternal Depressive Symptomatology and Parenting Behavior: Exploration of Possible Mediators. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (5), 705-14.
- Gerdes, A. C., Hoza, B. y Pelham, W. E. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder boys' relationship with their mothers and fathers: Child mother, and father perceptions. *Development and Psychopathology*, 15, 363-382.

- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L. y Steinberg, L. (1997). Parenting styles, adolescent's attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high school. *Child Development, 68*, 507-529.
- Goldstein, L. H., Harvey, E. A. y Friedman-Weieneth, J. L. (2007). Examining Subtypes of Behavior Problems Among 3-Year-Old Children, Part III: Investigating Differences in Parenting Practices and Parenting Stress. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 125-136.
- Gómez, I., Castro, J. y Ruz, F. J. (2002). Discordia entre esposos y alteraciones psicopatológicas en los hijos. *Apuntes de Psicología, 20* (2), 295-306.
- Goodman, R. y Stevenson, J. (1989). A twin study of hyperactivity - II. The aetiological role of genes, family relationship and perinatal adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 691-709.
- Goodyear, P. y Hynd, G. W. (1992). Attention-deficit disorder with (ADD/H) and without (ADD/WO) hyperactivity: Behavioral and neuropsychological differentiation. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 273-305.
- Greenhill, L. L. (1991). Attention-deficit hyperactivity disorder. En J. M. Wiener (Ed.), *Textbook of child and adolescent psychiatry*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Grusec, J. E. y Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*, 4-19.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2000). *Análisis multivariante* (5ª edición). Madrid: Prentice Hall.
- Heaven, P., Newbury, K. y Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences, 36*, 173-185.
- Hereford, C. F. (1963). *Changing parental attitudes through group discussion*. Austin: University of Texas Press.
- Herrero, J., Musitu, G., García, F. y Gomis, M. J. (1991). Las prácticas educativas de los padres en la adolescencia. *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social, Vol. I*, 352-361.
- Hinshaw, S. P., Owens, E. B., Wells, K. C. Kraemer, H. C., Abikoff, H. B., Arnold, L. E. et al. (2000). Family processes and treatment outcome in the MTA:

- Negative/ineffective parenting practices in relation to multimodal treatment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (6), 555-568.
- Hoff, E., Laursen, B. y Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. En M. H. Bornstein (Ed) , *The Hand Book of Parenting: Vol. 2. Biology and Ecology of Parenting* (pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hollingshead, A. (1957). *Two-factors index of social position*. Manuscrito no publicado, Yale University, Department of Sociology, New Haven, CT.
- Hollingshead, A. (1975). *The four-factors index of social position*. Manuscrito no publicado, Yale University, Department of Sociology, New Haven, CT.
- Huesmann, L. R. y Miller, L. S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. En L. R. Huesmann (ed.), *Aggressive Behavior. Current Perspectives* (pp. 153-186). New Jersey: Plenum Press.
- Hurt, E. A., Hoza, B. y Pelham, W. E. (2007). Parenting, Family Loneliness, and Peer Functioning in Boys with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 543-555.
- Jiménez, J. M. y Muñoz, A. (2005). Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI. *Estudios de Psicología*, 26 (3), 315-327.
- John, O. P., Caspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E. y Stouthammer-Loeber, M. (1994). The “big-five” Exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65, 160-178.
- Johnston, C. y Mash, E. J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 183-207.
- Johnston, C., Murray, C., Hinshaw, S. P., Pelham, W. E. y Hoza, B. (2002). Responsiveness in interactions of mothers and sons with ADHD: Relationships to maternal and child characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 77-88.
- Kauffman, J. M. (1992). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Nueva York: Macmillan.
- Kazdin, A. E. (1995). Child, parent, and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 271-281.

- Kazdin, A. E. y Rogers, A. (1985). *Management of Children's behavior Scale*. Pittsburgh, PA: Western Psychiatric Institute and Clinic, University of Pittsburgh School of Medicine.
- Keown, L. J. y Woodward, L. J. (2002). Early Parent-Child Relations and Family Functioning of Preschool Boys with Pervasive Hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (6), 541-553.
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Boris, N. W., Smyke, A. T., Cornell, A. H., Farrell, J. M. y Zeanah, C. H. (2006). Callous-unemotional features, behavioral inhibition, and parenting: independent predictors of aggression in a high-risk preschool sample. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 745-756.
- Klein, S. B. (1994). *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Knutson, J. F., DeGarmo, D. S. y Reid, J. B. (2004). Social Disadvantage and Neglectful Parenting as Precursors to the Development of Antisocial and Aggressive Child Behavior: Testing a Theoretical Model. *Aggressive Behavior*, 30, 187-205.
- Koch, L. M. y Gross, A. M. (2002). Características clínicas y tratamiento del trastorno disocial. En V. E. Caballo y M. A. Simón (dir. y coord.), *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente. Trastornos específicos* (pp. 23-38) Madrid: Pirámide.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mothers discipline, and security of attachment: multiple pathways to emerging internalization. *Child development*, 66, 597-615.
- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. *Child Development*, 68, 94-112.
- Krinsley, K. E. y Bry, B. H. (1992). Sequential analyses of adolescent, mother and father behaviors in distressed and non distressed families. *Child & Family Behavior Therapy*, 13 (1), 45-62.
- Krohne, H. W. y Hock, M. (1991). Relations between restrictive mother-child interactions and anxiety on the child. *Anxiety Research*, 4, 109-124.
- Lange, G., Sheerin, D., Carr, A., Dooley, B., Barton, V., Marshal, D., Mulligan, A., Lawlor, M., Belton, M. y Doyle, M. (2005). Family factors associated with attention deficit hyperactivity disorder and emotional disorders in children. *Journal of Family Therapy*, 27, 76-96.

- Larsson, J. A., Larsson, H. y Lichtenstein, P. (2004). Genetic and Environmental Contributions to Stability and Change of ADHD Symptoms Between 8 and 13 Years of Age: A Longitudinal Twin Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43 (10), 1267-1275.
- Laufer, M. W. y Denhoff, E. (1957). Hyperkinetic behavior syndrome in children. *Journal of Pediatrics*, 50, 463-474.
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: a reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- Lindsey, E. W. y Mize, J. (2001). Interparental agreement, parent-child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations: Journal of Applied Family and Child Studies*, 50, 348-354.
- Lion, J. (1997). Agresión. En H. Kaplan y B. Saddock (dirs.), *Tratado de psiquiatría (vol. 1)*. Buenos Aires: Editorial Inter-Médica.
- Lorenz, K. (1976). *Sobre la agresión*. Madrid: Siglo XXI.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- MacPhee, D. Fritz, J. y Miller-Heyl, J. (1996). Ethnic variations in personal social networks and parenting. *Child Development*, 67, 3278-3295.
- Magaz, A y García, E. (1998). *PPE. Perfil de Estilos Educativos*. Baracaldo: Consultores en Ciencias Humanas.
- Martínez-Arias, R. y Delgado, P. (2006). La agresión entre iguales en la educación secundaria obligatoria: tipologías de conductas y diferencias entre los grupos. *Acción Psicológica*, 2 (4), 183-198.
- Mazefsky, C. A. y Farrell, A. D. (2005). The Role of Witnessing Violence, Peer Provocation, Family Support, and Parenting Practices in the Aggressive Behavior of Rural Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (1), 71-85.
- McCleary, L. y Ridley, T. (1999). Parenting adolescents with ADHD: Evaluation and psychoeducation group. *Patient Education and Counseling*, 38, 3-10.
- McCoy, M. G. Frick, P. J., Loney, B. R. y Ellis, M. L. (1999). The Potential Mediating Role of Parenting Practices in the Development of Conduct Problems in a Clinic-Referred Sample. *Journal of Child and Family Studies*, 8 (4), 477-494.

- McLaughlin, D. P. y Harrison, C. A. (2006). Parenting Practices of Mothers of Children with ADHD: The Role of Maternal and Child Factors. *Child and Adolescent Mental Health, 11* (2), 82-88.
- Meesters, C. y Muris, P. (2004). Perceived parental rearing behaviours and coping in young adolescents. *Personality and Individual Differences, 37*, 513-522.
- Mestre, V., Frías, M. D., Samper, P. y Nácher, M. J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología, 20* (2), 189-199.
- Mestre, V., Samper, P., Nácher, M. J., Cortés, M y Tur, A. (2004, septiembre). *Estilos de crianza y agresividad en la infancia*. Trabajo presentado en el II Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Lisboa, Portugal.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo psicosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada, 54* (4), 691-703.
- Miller-Lewis, L. R., Baghurst, P. A., Sawyer, M. G., Prior, M. R., Clark, J. J., Arney, F. M. y Carbone, J. A. (2006). Early Childhood Externalizing Behaviour Problems: Child, Parenting, and Family-related Predictors Over Time. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 891-906.
- Miranda, A., Presentación, M. J. y López, G. (1993, agosto). *Differential characteristics between aggressive and non aggressive attention deficit disordered children*. VI European Conference of Developmental Psychology, 30-31. Bonn, Alemania.
- Miranda, A., Presentación, M. J. y Roselló, B. (2005). Trastornos hiperactivos. En R. González Barrón (Coord.), *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Moffitt, T. E. (1993a). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Moffitt, T. E. (1993b). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and psychopathology, 5*, 135-152.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P. A. y Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent onset antisocial conduct in males: natural history from age 3 to 18. *Development and Psychopathology, 8*, 399-424.
- Moos, R. H. (1987), *Escalas de Clima social*. Madrid: TEA ediciones.
- Moreno, I. (2007). *Hiperactividad infantil. Guía de actuación*. Madrid: Pirámide.

- Moreno, I. y Servera, M. (2002). Los trastornos por déficit de atención con hiperactividad. En M. Servera (coord.), *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil* (pp. 217-253). Madrid: Pirámide.
- Mosby, L. (1994). *Diccionario de medicina*. Barcelona: Editorial Océano.
- Moyer, K. E. (1968). Kinds of aggressions and their physiological basis. *Communications in Behavioral Biology*, 2, 65-87.
- MTA Cooperative Group (1999). A 14-month randomised clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, 56, 1073-1086.
- Muller, C. y Kerbow, D. (1993). Parent involvement in the home, school and community. En B. Schneider y J. S. Coleman (Eds.), *Parents, Their Childrens, and Schools* (pp. 13-39). Boulder, CO: Westview.
- Muñoz Sánchez, A. M. (1997). Hiperactividad y trastornos de conducta. En M. Jiménez Hernández (coord.), *Psicopatología infantil* (pp. 157-173). Málaga: Aljibe.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31 (2), 15-32.
- Musitu, G. y García, J. F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Nelson, D. A. y Crick, N. R. (2002). Parental psychological control: Implications for childhood physical and relational aggression. En B. K. Barber (ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 161-189). Washington, DC: American Psychological Association.
- O'Leary, S. G. y Vidair, H. B., (2005). Marital Adjustment, Child-Rearing Disagreements, and Overreactive Parenting: Predicting Child Behavior Problems. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 208-216.
- Oliva, A., Parra, A y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 225-242.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE-10: Clasificación de los Trastornos Mentales y del Comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46, 1-48.

- Ortega, R. (2000). Agresividad y violencia entre iguales. En R. Ortega (coord.), *Educación para la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 39-51). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Pachter, L. M., Auinger, P., Palmer, R. y Weitzman, M. (2006). Do Parenting and the Home Environment, Maternal Depression, Neighbourhood, and Chronic Poverty Affect Child Behavioral Problems Differently in Different Racial-Ethnic Groups? *Pediatrics*, *117*, 1329-1338.
- Palacios, J. (1994). *Escala de Evaluación de Estilos Educativos (4E)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En I. Etxebarria, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (267-284). Madrid: Pirámide.
- Parker, G., Tupling, H. y Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, *52*, 1-10.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercitive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, *41*, 432-444.
- Patterson, G. R. (2002). The early developmental of coercitive family process. En J. B. Reid, G. R. Patterson y J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: Developmental theories and models for intervention* (pp. 25-44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. y Ramsey, E. (1989). A Developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, *44* (2), 329-335.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Pelegrina, S., García, M. C. y Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, *25* (2), 147-168.
- Perepletchikova, F. y Kazdin, A. E. (2004). Assessment of Parenting Practices Related to Conduct Problems: Development and Validation of the Management of Children's Behavior Scale. *Journal of Child and Family Studies*, *13* (4), 385-403.

- Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., Von Knorring, L. y Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274.
- Pfiffner, L. J. y McBurnett, K. (2006). Family Correlates of Comorbid Anxiety Disorders in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (5), 725-35.
- Pfiffner, L. J. y McBurnett, K., Rathouz, P. J. y Judice S. (2005). Family Correlates of Oppositional and Conduct Disorders in Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 551-563.
- Pittman, L. D., Chase-Lansdale, P. L. (2001). African American Adolescent Girls in Impoverished Communities: Parenting Style and Adolescent Outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (2), 199-224.
- Plomin, R. (1990). *Nature and nurture: An introduction to human behavioral genetics*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Plomin, R. (1994). *Genetics and experience: the interplay between nature and nurture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pons, J. y Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9 (3), 609-617.
- Prevant, F. F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21 (4), 469-480.
- Price, T. S., Simonoff, E., Asherson, P., Curran, S., Kuntsi, J., Waldman, I. y Plomin, R. (2005). Continuity and change in preschool ADHD symptoms: Longitudinal genetic analysis with contrast effects. *Behavior Genetics*, 35, 121-132.
- Prinz, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquière, P y Colpin, H. (2004). Parents and Child Personality Characteristics as Predictors of Negative Discipline and Externalizing Problem Behavior in Children. *European Journal of Personality*, 18, 73-102.
- Quay, H. C. (1997). Inhibition and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 7-13.
- Ramírez Castillo, M. A. (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 273-282.

- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, E., Stouthammer-Loeber, M. y Liv, J. (2004). *Proactive and reactive aggression in adolescent boys* (manuscrito).
- Reich (1973). *Psicoanálisis y Educación*. Barcelona: Anagrama.
- Reitman, D., Rhode, P. C., Hupp, S. D. A. y Altobello, C. (2002). Development and Validation of the Parental Authority Questionnaire-Revised. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment*, 24 (2), 119-127.
- Reitz, E., Dekovic, M. y Meijer, A. M. (2006). Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behaviour in early adolescence: Child behaviour as moderator and predictor. *Journal of Adolescence*, 29 (3), 419-436.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (2004). *Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Roa, L. y Del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (3), 329-341).
- Roa, L. y Del Barrio, V. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8 (1), 37-51.
- Roberts, G. C., Block, H. y Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55, 586-597.
- Robins, L. N. y Rutter, M. (1990). *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Frost Olsen, S. y Hart, C. H. (1995). Authoritative, Authoritarian and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Frost Olsen, S. y Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). En B. F. Perlmutter, J. Touliatos y G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques*. Vol 2: Instruments and index (p. 190). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roelofs, J., Meesters, C., ter Huurne, M., Bamelis, L. y Muris, P. (2006). On the Links Between Attachment Style, Parental Rearing Behaviors, and Internalizing and Externalizing Problems in Non-Clinical Children. *Journal of Child and Family Studies*, 15 (3), 331-344.

- Roff, J. D. y Wirt, R. D. (1984). Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 111-126.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. y Swisher, R. (2005). Multievel Correlates of Childhood Physical Aggression and Prosocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 565-578.
- Rothbaum, F. y Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.
- Rubin, K. H., Bukowsky, W. y Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, Emotional and Personality Development* (pp. 619-700), vol. 3 de W. Damon (Ed.), *Hand Book of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Ruskin, D. A. y Weiner, J. (2001). Attributions, emotions, and discipline practices in parents of children with and without ADHD. *Parents and their Children with ADHD*. Symposium conducted at the Canadian Psychological Association (CPA) Annual Convention. Quebec City, Canada.
- Russel, A., Hart, C. H., Robinson, C. C. y Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 74-86.
- Rutter, M., Macdonald, H., Le Couteur, A., Harrington, R., Bolton, P. y Baily, A. (1990). Genetic factors in child psychiatric disorders-II. Empirical Findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 39-83.
- Samper, P., Aparici, G. y Mestre, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas. *Acción Psicológica*, 2 (4), 155-168.
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, V., Nácher, M. J. y Tur, A. M. (2006). Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory a población española. *Psicothema*, 18 (2), 263-271.
- Sanson, A. (1996). *Child Rearing Questionnaire*. Melbourne: University of Melbourne (Unpublished Manual).
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.

- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behaviour: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Schaefer, E. S. y Bell, R. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.
- Schaffer, H. R. (1989). *Interacción social*. Madrid: Visor.
- Schaugency, E. A. y Fagot, B. I. (1993). The prediction of adjustment at age 7 from activity level at age 5. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 29-49.
- Schroeder, C. S. y Gordon, B. N. (1991). *Assessment and treatment of childhood problems: A clinician's guide*. Nueva York: Guilford.
- Sears, R. R. (1958). Personality development in the family. En J. M. Seidman (ed.), *The Child*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sears, R. R., Maccoby, E. y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston IL: Row, Peterson.
- Seipp, C. M., y Johnston, C. (2005). Mother-Son Interactions in Families of Boys With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder With and Without Oppositional Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (1), 87-98.
- Seisdedos, N., de la Cruz, M. V., Cordero, A., Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1987). *Escalas de Clima Social. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sergeant, J. y Van Der Meere, J. J. (1990). Convergence of approaches in localizing the hyperactivity deficit. En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (vol. 3, pp. 207-245). Nueva York: Plenum Press.
- Shaffer, D. R. (1994). *Social and personality development*. Belmont, California: Brooks/Cole.
- Shelton, K. K., Frick, P. J. y Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 317-329.
- Skinner, B. F. (1986). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Martínez Roca.
- Solís-Cámara, P., Díaz, M., Medina, Y., Barranco, L., Montejano, H. y Tiscareño, A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la Escala de Comportamientos para Padres y Madres con Niños Pequeños (ECPM). *Psicothema*, 14 (3), 637-642.
- Someya, T., Uehara, T., Kadowaki, M, Tang, S. W. y Takahashi, S. (2000). Effects of gender difference and birth order on perceived parenting styles measured by the EMBU scale in Japanese two-sibling subjects. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 54, 77-81.

- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125-146.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S. y Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: the State-Trait Anger Scale. En J. N. Butcher y C. D. Spielberger (eds.), *Advances in Personality Assessment (vol. 2)*. Hillsdale: LEA.
- Spielberger, C. D., Johnson, E. H., Russell, S., Crane, R. S., Jacobs, G. A. y Worden, T. J. (1985). The Experience and Expression of Anger: Construction and Validation of an Anger Expression Scale. En M. A. Chesney y R. M. Rosenman (eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral Disorders*. Nueva York: Hemisphere/McGraw-Hill.
- Spielberger, C. D. y Moscoso, M. (1996). Reacciones Emocionales del Estrés: Ansiedad y Cólera. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 14, 59-81.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Adolescent-parent relationship in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-20.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. y Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (1), 47-58.
- Steinberg, L., Dornbusch, S. M. y Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American psychologist*, 47, 723-729.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. y Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. y Dornbusch, S. M. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Stormont-Spurgin, M. y Zentall, S. S. (1995). Contributing factors in the manifestation of aggression in preschoolers with hyperactivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 491-509.

- Strauss, A. A. y Lethinen, L. E. (1947). *Psychopatology and Education of the Brain-injured Child*. Nueva York: Grune Stratton.
- Strayhorn, J. M. y Weidman, C. S. (1988). A parent practices scale and its relation to parent and child mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 613-618.
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Taboada, A. M., Ezpeleta, L. y de la Osa, N. (1998). Factores de riesgo de los trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 16 (1 y 2), 47-72.
- Tasić, D., Budjanovac, A. y Nejovšek, M. (1997). Parent-child communication in behaviourally disordered and "normal" adolescents. *Psicothema*, 9 (3), 547-554.
- Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., & Henry, D. B. (2001). *CYDS Family Relationship Measure Scale Description*. Chicago: University of Illinois.
- Tolan, P. H. y Thomas, P. (1995). The implications of age of onset for delinquency risk II: Longitudinal data. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 157-181.
- Triana, B. y Rodrigo, M. J. (1998). Familias con miembros adictos a las drogas y al alcohol. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 423-442). Madrid: Alianza.
- Tur, A., Mestre, V. y Del Barrio, M. V. (2004a). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial, el efecto de los hábitos de crianza. *Ansiedad y Estrés*, 10, 75-88.
- Tur, A., Mestre, V. y Del Barrio, M. V. (2004b). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, 36 (3), 207-221.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La esfera de los libros.
- Vandewater, E. A. y Lansford, J. E. (2005). A Family Process Model of Problem Behaviors in Adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 67 (febrero) 100-109.
- Vazsonyi, A. T. (2004). Parent-Adolescent Relations and Problem Behaviors: Hungary, the Netherlands, Switzerland, and the United States. *Marriage and Family Review*, 35 (3/4), 161-187.

- Villar, P., Luengo, M. A., Gómez, J. A. y Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15 (4), 581-588.
- Visauta, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística Multivariante*. Madrid: McGraw Hill.
- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2006). Do Early Difficult Temperament and Harsh Parenting Differentially Predict Reactive and Proactive Aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 685-695.
- Von Der Lippe, A. L. (1999). The impact of maternal schooling and occupation on child-rearing attitudes and behaviors in low income neighbourhoods in Cairo, Egypt. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 703-729.
- Watson, J. B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York: Norton.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 302-312.
- Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1999). Marital Conflict Management Skills, Parenting Styles, and Early-onset Conduct Problems: Processes and Pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (6), 917-927.
- Wicks-Nelson, R. e Israel, A. C. (2001). *Psicopatología del niño y del adolescente* (3ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Wilson, E. O. (1980). *Sociobiology*. Londres: Harvard University Press.
- Wilson, J. M. y Marcotte, A. C. (1996). Psychosocial adjustment and educational outcome in adolescents with a childhood diagnosis of attention deficit disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 579-587.
- Winsler, A., Madigan, A. L. y Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.
- Zillman, D. (1979). *Hostility and Aggression*. Hillsdale: Erlbaum.

# ANEXO

El presente anexo contiene los distintos elementos que componían el instrumento utilizado en el presente trabajo de investigación, aunque algunas de las partes que aparecen en el anexo eran incluidas o excluidas según la edad de los chicos. Por lo tanto, este anexo se compone de:

- Unas **instrucciones para responder a los cuestionarios** que acompañaban a éstos para una mejor comprensión por parte de los padres.
- Un **Cuestionario de hábitos familiares I**, que se remitía a los padres por duplicado, uno para el padre y otro para la madre, compuesto por una serie de cuestiones de tipo sociodemográfico y el PCRI.
- Un **Cuestionario de hábitos familiares II**, compuesto por una serie de cuestiones sobre el hijo y otras referentes al contexto familiar, que incluía además el **cuestionario de conducta BASC padres**, en sus distintas versiones P1, P2 o P3 en función de la edad del hijo.
- Por último, se incluye también una **tabla de evaluación del grado de implicación de los padres según el tutor**, para cada uno de los niños de su grupo.

## **INSTRUCCIONES PARA RESPONDER A LOS CUESTIONARIOS**

Estimados padres y madres, antes de nada, queremos agradecer su colaboración en este proyecto de elevada relevancia científica.

Para responder con éxito a los cuestionarios es necesario comprobar en primer lugar si están todos los ejemplares que se necesitan. En el sobre que les han dado debe haber:

- 2 ejemplares del cuestionario titulado “CUESTIONARIO DE HÁBITOS FAMILIARES I”. Estos cuestionarios tienen tres páginas. Los dos ejemplares son exactamente iguales y serán respondidos uno por el padre y otro por la madre. Si el niño/a sólo convive con el padre o la madre, bastará con responder a un ejemplar.
- 1 ejemplar del cuestionario titulado “CUESTIONARIO DE HÁBITOS FAMILIARES II”. Este cuestionario, que incluye a otro llamado “CUESTIONARIO DE CONDUCTA BASC PADRES (P1, P2 o P3)” también tiene tres páginas y será respondido por la persona (padre o madre) que pase más tiempo con el niño/a.

El tiempo estimado que se tarda en responder a cada cuestionario es de unos 20 minutos. Cuando los tengan completamente rellenos, métanlos de nuevo en el sobre y háganselos llegar al maestro del hijo/a que se los haya dado.

Si tienen alguna duda no duden en consultárselo al maestro de su hijo.

**¡¡GRACIAS!!**

## CUESTIONARIO DE HÁBITOS FAMILIARES I

A continuación se presentan una serie de cuestiones referentes a su familia. El cuestionario es totalmente anónimo y garantiza la confidencialidad de la información que sólo será usada con fines científicos.

No existen respuestas buenas ni malas. Sólo elija y marque con una cruz la que más concuerde con su situación actual y la de su hijo o hija. Para responder a las preguntas que se le hacen sobre su hijo o hija, ha de hacerlo pensando sólo en el hijo o hija que le haya dado el cuestionario, si tiene más de uno.

1. ¿Es usted el padre o la madre? Padre  Madre

2. ¿Cuál es su edad? \_\_\_\_\_ años.

3. ¿Cuál es su nivel de estudios?

Ninguno  Primarios  Bachillerato o FP  Universitarios

4. ¿Cuál es o ha sido su trabajo u ocupación principal en los últimos años?

---

5. ¿Podría decirnos el número aproximado de horas diarias que dedica a su trabajo?

Menos de 6  entre 6 y 8  entre 8 y 10  Más de 10

6. ¿Cuál es el número de horas aproximado que pasa con su hijo/a sin contar la noche?

Menos de 2  de 2 a 4  de 4 a 6  más de 6

7. ¿Participa usted en las actividades complementarias o extraescolares en que se solicita colaboración de los padres y madres?

Nunca  Alguna vez  Frecuentemente  Siempre

Las frases que le presentamos a continuación describen lo que piensan algunos padres sobre sus relaciones con los hijos. Lea cada frase con atención y decida cuál es la que define mejor lo que usted siente. Si está *muy de acuerdo* rodee con un círculo la máxima puntuación **4** de la pregunta que corresponda; el número **3** si está *de acuerdo*; el número **2** si está *en desacuerdo* y la puntuación más baja **1** si está *en total desacuerdo*.

**Recuerde:**

**1**= en total desacuerdo

**2**= en desacuerdo

**3**= de acuerdo

**4**= muy de acuerdo

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 1) Cuando mi hijo/a está molesto/a por algo, generalmente me lo dice.....                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2) Tengo problemas para imponer disciplina a mi hijo/a.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3) Estoy tan satisfecho/a de mi hijo/a como otros padres.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4) Me resulta difícil conseguir algo de mi hijo/a.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5) Me cuesta ponerme de acuerdo con mi hijo/a.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6) Cuando toca criar al hijo/a me siento solo/a.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7) Mis sentimientos acerca de la paternidad cambian de día en día.....                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8) Los padres deben proteger a sus hijos/as de aquellas cosas que pueden hacerles infelices.....         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9) Si tengo que decir “no” a mi hijo/a le explico por qué.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10) Mi hijo/a es más difícil de educar que la mayoría de los niños.....                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11) Por la expresión del rostro de mi hijo/a puedo decir como se siente.....                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12) Me preocupa mucho el dinero.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13) Algunas veces me pregunto si tomo las decisiones correctas de cómo sacar adelante a mi hijo/a.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14) La paternidad es una cosa natural en mí.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15) Cedo en algunas cosas con mi hijo/a para evitar una rabieta.....                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16) Quiero a mi hijo/a tal como es.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17) Disfruto mucho de todos los aspectos de la vida.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18) Mi hijo/a nunca tiene celos.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19) A menudo me pregunto qué ventaja tiene criar hijos.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20) Mi hijo/a me cuenta cosas suyas y de los amigos.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21) Desearía poder poner límites a mi hijo/a.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22) Mis hijos me proporcionan grandes satisfacciones.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23) Algunas veces siento que si no puedo tener más tiempo para mi, sin los niños, me volveré loco/a..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24) Me arrepiento de haber tenido hijos.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25) A los niños se les debería dar la mayoría de las cosas que quieren.....                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26) Mi hijo pierde el control muchas veces.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27) El ser madre/padre no me satisface tanto como pensaba.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28) Creo que puedo hablar con mi hijo/a a su mismo nivel.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29) Ahora tengo una vida muy estresada.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30) Nunca me preocupo por mi hijo/a.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31) Me gustaría que mi hijo no me interrumpiera cuando hablo con otros.....                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32) Los padres deberían dar a sus hijos/as todo lo que ellos no tuvieron.....                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33) Como madre/padre, normalmente me siento bien.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34) Algunas veces me siento agobiado/a por mis responsabilidades paternas.....                           | 1 | 2 | 3 | 4 |

35) Me siento muy cerca de mi hijo/a.....	1	2	3	4
36) Me siento satisfecho/a con la vida que llevo actualmente.....	1	2	3	4
37) Nunca he tenido problemas con mi hijo/a.....	1	2	3	4
38) No puedo aguantar la idea de que mi hijo/a crezca.....	1	2	3	4
39) Mi hijo/a puede estar seguro de que yo le escucho.....	1	2	3	4
40) A menudo pierdo la paciencia con mi hijo/a.....	1	2	3	4
41) Me preocupo por los deportes y por otras actividades de mi hijo.....	1	2	3	4
42) Mi pareja y yo compartimos las tareas domésticas.....	1	2	3	4
43) Nunca me he sentido molesto/a por lo que mi hijo/a dice o hace.....	1	2	3	4
44) Mi hijo sabe qué cosas pueden enfadarme.....	1	2	3	4
45) Los padres deberían cuidar qué clase de amigos tienen sus hijos/as.....	1	2	3	4
46) Cuando mi hijo/a tiene un problema, generalmente, me lo comenta.....	1	2	3	4
47) Mi hijo/a nunca aplaza lo que tiene que hacer.....	1	2	3	4
48) Ser madre/padre es una de las cosas más importantes de mi vida.....	1	2	3	4
49) Las mujeres deberían estar en casa cuidando de los niños.....	1	2	3	4
50) Los adolescentes no tienen la suficiente edad para decidir por sí mismos sobre la mayor parte de las cosas.....	1	2	3	4
51) Mi hijo/a me oculta sus secretos.....	1	2	3	4
52) Las madres que trabajan fuera de casa perjudican a sus hijos/as.....	1	2	3	4
53) Creo que conozco bien a mi hijo/a.....	1	2	3	4
54) Algunas veces me cuesta decir “no” a mi hijo/a.....	1	2	3	4
55) Me pregunto si hice bien en tener hijos/as.....	1	2	3	4
56) Debería de hacer muchas otras cosas en vez de perder el tiempo con mi hijo/a...	1	2	3	4
57) Es responsabilidad de los padres proteger a sus hijos del peligro.....	1	2	3	4
58) Algunas veces pienso cómo podría sobrevivir si le pasa algo a mi hijo/a.....	1	2	3	4
59) Ya no tengo la estrecha relación que tenía con mi hijo/a cuando era pequeño/a...	1	2	3	4
60) Mis hijos/as sólo hablan conmigo cuando quieren algo.....	1	2	3	4
61) La mayor responsabilidad de un padre es dar seguridad económica a sus hijos...	1	2	3	4
62) Es mejor razonar con los niños/as que decirles lo que deben hacer.....	1	2	3	4
63) Empleo muy poco tiempo en hablar con mi hijo/a.....	1	2	3	4
64) Creo que hay un gran distanciamiento entre mi hijo/a y yo.....	1	2	3	4
65) Para una mujer, tener una carrera estimulante es tan importante como ser una buena madre.....	1	2	3	4
66) A menudo amenazo a mi hijo/a con castigarle pero nunca lo hago.....	1	2	3	4
67) Si volviese a empezar, probablemente no tendría hijos.....	1	2	3	4
68) Los maridos deben ayudar a cuidar a los niños/as.....	1	2	3	4
69) Las madres deben trabajar sólo en caso de necesidad.....	1	2	3	4
70) Algunas personas dicen que mi hijo/a está muy mimado.....	1	2	3	4
71) Me preocupa mucho que mi hijo/a se haga daño.....	1	2	3	4
72) Rara vez tengo tiempo de estar con mi hijo/a.....	1	2	3	4
73) Los niños/as menores de cuatro años son muy pequeños para estar en la guardería.....	1	2	3	4
74) Una mujer puede tener una carrera satisfactoria y ser una buena madre.....	1	2	3	4
75) Llevo una fotografía de mi hijo/a en la cartera o en el bolso.....	1	2	3	4
76) Me cuesta mucho dar independencia a mi hijo/a.....	1	2	3	4
77) No sé cómo hablar con mi hijo/a para que me comprenda.....	1	2	3	4
78) Para el niño/a es mejor una madre que se dedique a él por completo.....	1	2	3	4

## CUESTIONARIO DE HÁBITOS FAMILIARES II

1. Persona que rellena el cuestionario (a ser posible padre o madre o la persona que pase más tiempo al cuidado del chico o chica):

Padre  Madre  Otro familiar  Parentesco: \_\_\_\_\_

2. Fecha de nacimiento de su hijo/a: \_\_\_\_\_

3. Edad de su hijo/a: \_\_\_\_\_

Sexo de su hijo/a: Niño  Niña

4. ¿Podría decir la edad y sexo de cada uno de sus hijos e hijas?

	Hijo/a 1	Hijo/a 2	Hijo/a 3	Hijo/a 4	Hijo/a 5	Hijo/a 6
Edad (con número)						
Sexo (hombre o mujer)						

5. ¿Qué orden por edad ocupa el hijo/a que le ha dado el cuestionario entre sus hermanos/as? (Responda 1º, 2º, 3º, etc. según corresponda) \_\_\_\_\_

6. ¿Habita algún otro familiar en el mismo hogar?

Si  No  Diga cuál: \_\_\_\_\_

7. ¿Cuántas horas a la semana como promedio pasa su hijo o hija al cuidado de otros familiares como tíos, abuelos, hermanos mayores, etc.?

Menos de 5  de 5 a 10  de 10 a 15  más de 15

Diga con quién/es: \_\_\_\_\_

## CUESTIONARIO DE CONDUCTA BASC PADRES (P1)

En las siguientes páginas encontrará una serie de frases que describen comportamientos que pueden observarse en los niños. Por favor, lea cada frase y elija la respuesta que mejor describe cómo se ha comportado el niño o niña evaluado, durante los últimos seis meses. Si su comportamiento ha variado mucho durante este periodo, refiérase a su comportamiento más reciente.

Cada frase tiene cuatro posibles respuestas, según la frecuencia con la que ocurre ese comportamiento:

Marque **1** si ese comportamiento **nunca** ocurre.

Marque **2** si ese comportamiento ocurre **alguna vez**.

Marque **3** si ese comportamiento ocurre **frecuentemente**.

Marque **4** si ese comportamiento ocurre **casi siempre**.

En cada frase deberá marcar con un aspa (X) la respuesta que considere más adecuada, como en el ejemplo:

El: Llora..... **1** **2** **X** **4**

Se ha considerado que el niño llora “**frecuentemente**”, por eso se ha hecho un aspa sobre el número **3**.

Si una vez que ha dado una respuesta desea cambiarla, deberá rodear con un círculo la respuesta marcada erróneamente y marcar con otra aspa la nueva respuesta que desea dar.

Por favor dé respuesta a todas y cada una de las frases. Si considera que no lo sabe o tiene dudas, responda lo que considere más acertado.

- |   |   |
|---|---|
| <p>1. Presta sus juguetes y sus cosas a otros niños..... 1 2 3 4</p> <p>2. Discute con sus padres..... 1 2 3 4</p> <p>3. Se distrae fácilmente..... 1 2 3 4</p> <p>4. Come cosas que no son comida..... 1 2 3 4</p> <p>5. Dice “no le caigo bien a nadie”..... 1 2 3 4</p> <p>6. Actúa sin pensarlo..... 1 2 3 4</p> <p>7. Mantiene un buen contacto visual (mira a los ojos cuando se le habla).. 1 2 3 4</p> <p>8. Va al médico con frecuencia..... 1 2 3 4</p> <p>9. Le cuesta hacer nuevos amigos..... 1 2 3 4</p> <p>10. Tartamudea..... 1 2 3 4</p> <p>11. Le cuesta cambiar de una tarea a otra..... 1 2 3 4</p> <p>12. Es cruel con los animales..... 1 2 3 4</p> <p>13. Usa un lenguaje obsceno y ofensivo. 1 2 3 4</p> <p>14. Oye sonidos que no existen..... 1 2 3 4</p> <p>15. Es envidioso..... 1 2 3 4</p> <p>16. Cuando viaja en coche, no puede estarse quieto..... 1 2 3 4</p> <p>17. Tiene sentido del humor..... 1 2 3 4</p> <p>18. Tiene dolores de cabeza..... 1 2 3 4</p> <p>19. Tiene problemas de vista..... 1 2 3 4</p> <p>20. Protesta cuando no se le deja hacer lo que quiere..... 1 2 3 4</p> <p>21. Tiene miedo de la muerte..... 1 2 3 4</p> | <p>22. Repite un pensamiento una y otra vez..... 1 2 3 4</p> <p>23. Llora con facilidad..... 1 2 3 4</p> <p>24. Se sube a las cosas..... 1 2 3 4</p> <p>25. Tiene modales adecuados en la mesa..... 1 2 3 4</p> <p>26. Tiene problemas estomacales..... 1 2 3 4</p> <p>27. Tiene ataques o convulsiones..... 1 2 3 4</p> <p>28. Rompe las cosas de otros niños..... 1 2 3 4</p> <p>29. Hace mucho ruido cuando juega..... 1 2 3 4</p> <p>30. Vomita..... 1 2 3 4</p> <p>31. Se resiste a cambiar la manera de hacer las cosas..... 1 2 3 4</p> <p>32. Critica a los demás..... 1 2 3 4</p> <p>33. Dice “esto no se me da bien”..... 1 2 3 4</p> <p>34. Escucha atentamente..... 1 2 3 4</p> <p>35. Balbucea cosas sin sentido para sí mismo..... 1 2 3 4</p> <p>36. Está triste..... 1 2 3 4</p> <p>37. Interrumpe a los demás cuando están hablando..... 1 2 3 4</p> <p>38. Dice “por favor” y “gracias”..... 1 2 3 4</p> <p>39. Dice que se siente enfermo..... 1 2 3 4</p> <p>40. Rehuye hacer actividades en grupo... 1 2 3 4</p> <p>41. Duerme con sus padres..... 1 2 3 4</p> <p>42. Se adapta bien a los cambios en sus rutinas..... 1 2 3 4</p> |
|---|---|

43. Culpa a los demás.....	1	2	3	4				
44. Dice “me parece que me voy a equivocar”.....	1	2	3	4				
45. Su atención abarca un campo reducido.....	1	2	3	4				
46. Se mece durante largos periodos de tiempo.....	1	2	3	4				
47. Hace “pucheros”.....	1	2	3	4				
48. No puede esperar a que llegue su turno.....	1	2	3	4				
49. Contesta cuando le hablan.....	1	2	3	4				
50. Se queja de tener dolores.....	1	2	3	4				
51. Es tímido con otros niños.....	1	2	3	4				
52. Tiene problemas de oído.....	1	2	3	4				
53. Amenaza con hacer daño a los demás.....	1	2	3	4				
54. Se altera mucho cuando pierde algo..	1	2	3	4				
55. Sueña despierto.....	1	2	3	4				
56. Dice “no es justo”.....	1	2	3	4				
57. Llama la atención cuando hay visitas.....	1	2	3	4				
58. Empieza las conversaciones de forma adecuada.....	1	2	3	4				
59. Tiene infecciones de oído.....	1	2	3	4				
60. Evita a los otros chicos.....	1	2	3	4				
61. Dice que se ríen de él.....	1	2	3	4				
62. Cuando está viendo una película no para quieto.....	1	2	3	4				
63. Tiene alergias.....	1	2	3	4				
64. Se adapta bien a sus nuevos profesores y cuidadores.....	1	2	3	4				
65. Coacciona e intimida a otros.....	1	2	3	4				
66. Es nervioso.....	1	2	3	4				
67. Se desanima enseguida cuando tiene que aprender algo nuevo.....	1	2	3	4				
68. Parece alejado de la realidad.....	1	2	3	4				
69. Se queja de estar cansado.....	1	2	3	4				
70. Necesita que se le preste una atención excesiva.....	1	2	3	4				
71. Elogia o felicita a otras personas.....	1	2	3	4				
72. Tiene fiebre.....	1	2	3	4				
73. Le dan miedo las personas que no conoce.....	1	2	3	4				
74. Le gusta jugar con fuego.....	1	2	3	4				
75. Experimenta cosas nuevas.....	1	2	3	4				
76. Pega a otros niños.....	1	2	3	4				
77. Se preocupa por cosas que no tienen arreglo.....	1	2	3	4				
78. Le cuesta concentrarse.....	1	2	3	4				
79. Intenta hacerse daño.....	1	2	3	4				
80. Dice “quiero estar solo” o “me gusta estar solo”.....	1	2	3	4				
81. Es excesivamente activo.....	1	2	3	4				
82. Se ofrece voluntario para ayudar.....	1	2	3	4				
83. Se queja de tener frío.....	1	2	3	4				
84. Se niega a hablar.....	1	2	3	4				
85. Le gusta explorar nuevos lugares.....	1	2	3	4				
86. Insulta a otros niños.....	1	2	3	4				
87. Se preocupa.....	1	2	3	4				
88. Se queda con la mirada perdida.....	1	2	3	4				
89. Se molesta fácilmente.....	1	2	3	4				
90. Coge rabietas.....	1	2	3	4				
91. Pide ayuda educadamente.....	1	2	3	4				
92. Se queja de que le cuesta respirar.....	1	2	3	4				
93. Se agarra a sus padres cuando se encuentra en lugares desconocidos....	1	2	3	4				
94. Interrumpe a sus padres cuando están hablando por teléfono.....	1	2	3	4				
95. Se hace pis en la cama.....	1	2	3	4				
96. Se asusta cuando le dejan en una nueva situación sin sus padres o cuidadores.....	1	2	3	4				
97. Responde con impertinencia a sus padres.....	1	2	3	4				
98. Se desanima enseguida.....	1	2	3	4				
99. Cambia rápidamente de humor.....	1	2	3	4				
100. Cuando va de tiendas, lo toca todo..	1	2	3	4				
101. Sonríe a los demás.....	1	2	3	4				
102. Toma medicinas.....	1	2	3	4				
103. Empieza con facilidad conversaciones con personas que no conoce.....	1	2	3	4				
104. Tiene dificultades para controlar sus esfínteres.....	1	2	3	4				
105. Se ríe.....	1	2	3	4				
106. Se burla de los demás.....	1	2	3	4				
107. Dice “todo es culpa mía”.....	1	2	3	4				
108. Se olvida de las cosas.....	1	2	3	4				
109. Tiene ideas raras.....	1	2	3	4				
110. Dice “me gustaría morirme.....	1	2	3	4				
111. Se levanta de la mesa durante las comidas.....	1	2	3	4				
112. Anima a los demás.....	1	2	3	4				
113. Se resfría.....	1	2	3	4				
114. Es tímido ante los adultos.....	1	2	3	4				
115. Actúa con deportividad.....	1	2	3	4				
116. Trata a los demás de forma dominante.....	1	2	3	4				
117. Es miedoso.....	1	2	3	4				
118. Ve cosas que no existen.....	1	2	3	4				
119. Lloriquea.....	1	2	3	4				
120. Grita.....	1	2	3	4				
121. Felicita a los demás cuando algo les sale bien.....	1	2	3	4				
122. Se queja de sufrir mareos.....	1	2	3	4				
123. En los lugares públicos se mantiene muy cerca de sus familiares.....	1	2	3	4				
124. Ayuda a otros niños.....	1	2	3	4				
125. Juguetea mientras está comiendo....	1	2	3	4				
126. Le gusta conocer personas nuevas...	1	2	3	4				
127. Se aburre y se cansa enseguida de lo que está haciendo.....	1	2	3	4				
128. Actúa siguiendo el primer impulso que se le ocurre.....	1	2	3	4				
129. Se coloca en lugares donde se le vea poco y llame poco la atención....	1	2	3	4				
130. Muestra interés por lo que les pasa a los demás.....	1	2	3	4				

## CUESTIONARIO DE CONDUCTA BASC PADRES (P2)

En las siguientes páginas encontrará una serie de frases que describen comportamientos que pueden observarse en los niños. Por favor, lea cada frase y elija la respuesta que mejor describe cómo se ha comportado el chico o chica evaluado, durante los últimos seis meses. Si su comportamiento ha variado mucho durante este periodo, refiérase a su comportamiento más reciente.

Cada frase tiene cuatro posibles respuestas, según la frecuencia con la que ocurre ese comportamiento:

Marque **1** si ese comportamiento **nunca** ocurre.

Marque **2** si ese comportamiento ocurre **alguna vez**.

Marque **3** si ese comportamiento ocurre **frecuentemente**.

Marque **4** si ese comportamiento ocurre **casi siempre**.

En cada frase deberá marcar con un aspa (X) la respuesta que considere más adecuada, como en el ejemplo:

E1: Llora..... 1 2 ~~3~~ 4

Se ha considerado que el niño llora “**frecuentemente**”, por eso se ha hecho un aspa sobre el número **3**.

Si una vez que ha dado una respuesta desea cambiarla, deberá rodear con un círculo la respuesta marcada erróneamente y marcar con otra aspa la nueva respuesta que desea dar.

Por favor dé respuesta a todas y cada una de las frases. Si considera que no lo sabe o tiene dudas, responda lo que considere más acertado.

- |   |   |
|---|---|
| <p>1. Se adapta bien a los nuevos profesores..... 1 2 3 4</p> <p>2. Amenaza con hacer daño a los demás..... 1 2 3 4</p> <p>3. Se preocupa..... 1 2 3 4</p> <p>4. Atiende a las instrucciones..... 1 2 3 4</p> <p>5. Se mece durante largos periodos de tiempo..... 1 2 3 4</p> <p>6. Dice: “no tengo amigos..... 1 2 3 4</p> <p>7. Participa en actividades extraescolares..... 1 2 3 4</p> <p>8. Dice: “por favor” y “gracias”..... 1 2 3 4</p> <p>9. Se queja de que le cuesta respirar.... 1 2 3 4</p> <p>10. Empieza con facilidad conversaciones con personas que no conoce..... 1 2 3 4</p> <p>11. Le gusta jugar con fuego..... 1 2 3 4</p> <p>12. Se hace pis en la cama..... 1 2 3 4</p> <p>13. Intenta hacerse daño..... 1 2 3 4</p> <p>14. Tiene amigos problemáticos..... 1 2 3 4</p> <p>15. Dice: “quiero matarme”..... 1 2 3 4</p> <p>16. Se levanta de la mesa durante las comidas..... 1 2 3 4</p> <p>17. Participa en clubes y organizaciones sociales..... 1 2 3 4</p> <p>18. Anima a los demás..... 1 2 3 4</p> <p>19. Se queja de sufrir mareos..... 1 2 3 4</p> <p>20. Cambia de camino para no tener que saludar a alguien..... 1 2 3 4</p> | <p>21. Reta a otros chicos a hacer ciertas cosas..... 1 2 3 4</p> <p>22. Tartamudea..... 1 2 3 4</p> <p>23. Dice: “tengo miedo de hacer daño a alguien”..... 1 2 3 4</p> <p>24. Llora con facilidad..... 1 2 3 4</p> <p>25. Coge rabietas..... 1 2 3 4</p> <p>26. Toma medicinas..... 1 2 3 4</p> <p>27. Felicita a los demás cuando algo les sale bien..... 1 2 3 4</p> <p>28. Se queja de tener frío..... 1 2 3 4</p> <p>29. Pega a otros niños..... 1 2 3 4</p> <p>30. Tiene problemas de vista..... 1 2 3 4</p> <p>31. Cuando se enfada se apacigua con facilidad..... 1 2 3 4</p> <p>32. Se burla de los demás..... 1 2 3 4</p> <p>33. Se olvida de las cosas..... 1 2 3 4</p> <p>34. Repite una actividad una y otra vez... 1 2 3 4</p> <p>35. Usa un lenguaje obsceno y ofensivo..... 1 2 3 4</p> <p>36. Dice: “nadie me comprende”..... 1 2 3 4</p> <p>37. Necesita que se le preste una atención excesiva..... 1 2 3 4</p> <p>38. Tiene iniciativa..... 1 2 3 4</p> <p>39. Tiene sentido del humor..... 1 2 3 4</p> <p>40. Se queja de tener dolores..... 1 2 3 4</p> <p>41. Evita competir con otros chicos..... 1 2 3 4</p> <p>42. Le perturban mucho los cambios de planes..... 1 2 3 4</p> |
|---|---|

43. Discute con sus padres.....	1	2	3	4				
44. Dice: “me pongo muy nervioso en los exámenes”.....	1	2	3	4				
45. Se distrae fácilmente.....	1	2	3	4				
46. Se toquetea el pelo, las uñas, la ropa, etc.....	1	2	3	4				
47. Muestra falta de interés por los sentimientos de los demás.....	1	2	3	4				
48. Se frustra con facilidad.....	1	2	3	4				
49. Cuando está viendo una película no para quieto.....	1	2	3	4				
50. Tiene muchas ideas.....	1	2	3	4				
51. Se ofrece voluntario para ayudar.....	1	2	3	4				
52. Vomita.....	1	2	3	4				
53. Es tímido con otros niños.....	1	2	3	4				
54. Tiene muy mal perder.....	1	2	3	4				
55. Se esfuerza demasiado por agradar a otros.....	1	2	3	4				
56. Sueña despierto.....	1	2	3	4				
57. Se le castiga en el colegio.....	1	2	3	4				
58. Se disgusta fácilmente.....	1	2	3	4				
59. Juguetea mientras está comiendo.....	1	2	3	4				
60. Se le da bien organizar trabajos en grupo.....	1	2	3	4				
61. Tiene modales adecuados en la mesa	1	2	3	4				
62. Tiene infecciones en el oído.....	1	2	3	4				
63. Tiene dificultades para controlar sus esfínteres.....	1	2	3	4				
64. Va al médico con frecuencia.....	1	2	3	4				
65. Se adapta bien a los cambios en sus rutinas.....	1	2	3	4				
66. Critica a los demás.....	1	2	3	4				
67. Tiene miedo de la muerte.....	1	2	3	4				
68. Se desanima enseguida cuando tiene que aprender algo nuevo.....	1	2	3	4				
69. Parece alejado de la realidad.....	1	2	3	4				
70. Miente para evitarse problemas.....	1	2	3	4				
71. Se queja de no tener amigos.....	1	2	3	4				
72. Interrumpe a los demás cuando están hablando.....	1	2	3	4				
73. Es creativo.....	1	2	3	4				
74. Hace sugerencias sin ofender a los demás.....	1	2	3	4				
75. Tiene dolores de cabeza.....	1	2	3	4				
76. Rehuye hacer actividades en grupo...	1	2	3	4				
77. Presta sus juguetes y sus cosas a otros niños.....	1	2	3	4				
78. Se queja de las normas.....	1	2	3	4				
79. Se preocupa por cosas que no tienen arreglo.....	1	2	3	4				
80. Hace todos sus deberes sin descansar.....	1	2	3	4				
81. Come cosas que no son comida.....	1	2	3	4				
82. Se mete en líos en su barrio.....	1	2	3	4				
83. Cambia rápidamente de humor.....	1	2	3	4				
84. Es excesivamente activo.....	1	2	3	4				
85. Hace propuestas buenas para resolver los problemas.....	1	2	3	4				
86. Pide ayuda educadamente.....	1	2	3	4				
87. Tiene alergias.....	1	2	3	4				
88. Le dan miedo las personas que no conoce.....	1	2	3	4				
89. Rompe las cosas de otros niños.....	1	2	3	4				
90. Se queja de tener pensamientos desagradables que no puede eliminar.	1	2	3	4				
91. Se mete en problemas.....	1	2	3	4				
92. Dice: “me gustaría morirme”.....	1	2	3	4				
93. Tiene ataques o convulsiones.....	1	2	3	4				
94. Suele ser considerado como líder.....	1	2	3	4				
95. Elogia o felicita a otras personas.....	1	2	3	4				
96. Se marea.....	1	2	3	4				
97. Empieza las conversaciones de forma adecuada.....	1	2	3	4				
98. Actúa con deportividad.....	1	2	3	4				
99. Insulta a otros niños.....	1	2	3	4				
100. Dice: “me parece que me voy a equivocar”.....	1	2	3	4				
101. Termina su trabajo a tiempo.....	1	2	3	4				
102. Juega en el cuarto de baño.....	1	2	3	4				
103. Ha sido expulsado temporalmente del colegio.....	1	2	3	4				
104. Dice: “no le caigo bien a nadie”.....	1	2	3	4				
105. Hace mucho ruido cuando juega....	1	2	3	4				
106. Es capaz de expresar sus opiniones con fuerza si la situación lo requiere.	1	2	3	4				
107. Contesta cuando le hablan.....	1	2	3	4				
108. Tiene dificultades respiratorias.....	1	2	3	4				
109. Evita a los otros chicos.....	1	2	3	4				
110. Se adapta bien a los cambios en los planes familiares.....	1	2	3	4				
111. Protesta cuando no se le deja hacer lo que quiere.....	1	2	3	4				
112. Dice: “esto no se me da bien”.....	1	2	3	4				
113. Escucha atentamente.....	1	2	3	4				
114. Oye sonidos que no existen.....	1	2	3	4				
115. Miente.....	1	2	3	4				
116. Está triste.....	1	2	3	4				
117. Se sube a las cosas.....	1	2	3	4				
118. Toma decisiones con facilidad.....	1	2	3	4				
119. Anima a los demás a hacer mejor las cosas.....	1	2	3	4				
120. Se queja de que el corazón le late muy deprisa.....	1	2	3	4				
121. Se agarra a sus padres cuando se encuentra en lugares desconocidos...	1	2	3	4				
122. Es cruel con los animales.....	1	2	3	4				
123. Ve cosas que no existen.....	1	2	3	4				
124. Duerme con sus padres.....	1	2	3	4				
125. Dice “soy muy feo”.....	1	2	3	4				
126. Tiene problemas de oído.....	1	2	3	4				
127. Muestra interés por las ideas de los demás.....	1	2	3	4				
128. Tiene problemas estomacales.....	1	2	3	4				
129. Ayuda a otros niños.....	1	2	3	4				
130. Le gusta conocer personas nuevas...	1	2	3	4				
131. Tiene peleas y discusiones intensas.	1	2	3	4				
132. Hace trampas.....	1	2	3	4				
133. Actúa siguiendo el primer impulso que se le ocurre.....	1	2	3	4				
134. Se coloca en lugares donde se le vea poco y llame poco la atención....	1	2	3	4				

## CUESTIONARIO DE CONDUCTA BASC PADRES (P3)

En las siguientes páginas encontrará una serie de frases que describen comportamientos que pueden observarse en los adolescentes. Por favor, lea cada frase y elija la respuesta que mejor describe cómo se ha comportado el chico o chica evaluado, durante los últimos seis meses. Si su comportamiento ha variado mucho durante este periodo, refiérase a su comportamiento más reciente.

Cada frase tiene cuatro posibles respuestas, según la frecuencia con la que ocurre ese comportamiento:

Marque **1** si ese comportamiento **nunca** ocurre.

Marque **2** si ese comportamiento ocurre **alguna vez**.

Marque **3** si ese comportamiento ocurre **frecuentemente**.

Marque **4** si ese comportamiento ocurre **casi siempre**.

En cada frase deberá marcar con un aspa (X) la respuesta que considere más adecuada, como en el ejemplo:

Ej: Llora..... **1** **2** **X** **4**

Se ha considerado que el adolescente llora “**frecuentemente**”, por eso se ha hecho un aspa sobre el número **3**.

Si una vez que ha dado una respuesta desea cambiarla, deberá rodear con un círculo la respuesta marcada erróneamente y marcar con otra aspa la nueva respuesta que desea dar.

Por favor dé respuesta a todas y cada una de las frases. Si considera que no lo sabe o tiene dudas, responda lo que considere más acertado.

- |   |   |   |   |   |  |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| 1. Elogia o felicita a otras personas.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | saludar a alguien.....                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Coacciona e intimida a otros.....        | 1 | 2 | 3 | 4 | 22. Anima a los demás.....               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Le cuesta dormirse por las noches...     | 1 | 2 | 3 | 4 | 23. Trata a los demás de forma           |   |   |   |   |
| 4. Se olvida de las cosas.....              | 1 | 2 | 3 | 4 | dominante.....                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Ve cosas que no existen.....             | 1 | 2 | 3 | 4 | 24. Dice: “me parece que me voy a        |   |   |   |   |
| 6. Tiene problemas con la policía.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | equivocar.....                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Dice: “quiero matarme”.....              | 1 | 2 | 3 | 4 | 25. Le gusta jugar con fuego.....        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Necesita que se le preste una atención   |   |   |   |   | 26. Se escapa de casa de noche.....      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| excesiva.....                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 27. Hace “pucheros”.....                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Es creativo.....                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 28. Actúa sin pensar.....                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Se queja de que le cuesta respirar..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 29. Tiene mucha energía.....             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Empieza las conversaciones de forma     |   |   |   |   | 30. Se queja de dolores en el pecho..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| adecuada.....                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 31. Consume bebidas alcohólicas.....     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Reta a otros chicos a hacer ciertas     |   |   |   |   | 32. Pide ayuda educadamente.....         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| cosas.....                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 33. Tiene muy mal perder.....            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Dice: “esto no se me da bien”.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | 34. Es nervioso.....                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Tartamudea.....                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 35. Su atención abarca un campo          |   |   |   |   |
| 15. Tiene ideas raras.....                  | 1 | 2 | 3 | 4 | reducido.....                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Roba cosas en casa.....                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 36. Parece alejado de la realidad.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Dice que se ríen de él.....             | 1 | 2 | 3 | 4 | 37. Llora con facilidad.....             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Cuando está viendo una película no      |   |   |   |   | 38. Coge rabietas.....                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| para quieto.....                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 39. Tiene muchas ideas.....              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Toma decisiones con facilidad.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | 40. Se queja de sufrir mareos.....       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Se queja de tener frío.....             | 1 | 2 | 3 | 4 | 41. Es tímido ante los adultos.....      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Cambia de camino para no tener que      |   |   |   |   |  |   |   |   |   |

42. Protesta cuando no se le deja hacer lo que quiere.....	1	2	3	4	86. Va al médico con frecuencia.....	1	2	3	4
43. Se pone enfermo antes de los exámenes importantes.....	1	2	3	4	87. Muestra interés por las ideas de los demás.....	1	2	3	4
44. Termina su trabajo a tiempo.....	1	2	3	4	88. Se burla de los demás.....	1	2	3	4
45. Se queda con la mirada perdida.....	1	2	3	4	89. Hace todos sus deberes de principio a fin sin descansar.....	1	2	3	4
46. Se queja de la policía o de otras autoridades.....	1	2	3	4	90. Se pierde.....	1	2	3	4
47. Dice: “no me soporto”.....	1	2	3	4	91. Miente para evitarse problemas.....	1	2	3	4
48. No puede esperar a que llegue su turno.....	1	2	3	4	92. Dice: “no le caigo bien a nadie”.....	1	2	3	4
49. Suele ser considerado como líder.....	1	2	3	4	93. Interrumpe a los demás cuando están hablando.....	1	2	3	4
50. Tiene dolores de cabeza.....	1	2	3	4	94. Hace propuestas buenas para resolver los problemas.....	1	2	3	4
51. Rehuye hacer actividades en grupo...	1	2	3	4	95. Tiene problemas estomacales.....	1	2	3	4
52. Tiene modales adecuados en la mesa	1	2	3	4	96. Se niega a hablar.....	1	2	3	4
53. Amenaza con hacer daño a los demás	1	2	3	4	97. Hace sugerencias sin ofender a los demás.....	1	2	3	4
54. Se despierta asustado por sus sueños	1	2	3	4	98. Rompe las cosas de otros chicos.....	1	2	3	4
55. Se queja de tener pensamientos desagradables que no puede eliminar	1	2	3	4	99. Tiene miedo de la muerte.....	1	2	3	4
56. Ha sido expulsado temporalmente del colegio.....	1	2	3	4	100. Se distrae fácilmente.....	1	2	3	4
57. Está triste.....	1	2	3	4	101. Oye sonidos que no existen.....	1	2	3	4
58. Interrumpe a sus padres cuando están hablando por teléfono.....	1	2	3	4	102. Consume drogas.....	1	2	3	4
59. Es capaz de expresar sus opiniones con fuerza si la situación lo requiere.	1	2	3	4	103. Dice: “me gustaría morirme”.....	1	2	3	4
60. Le influyen más sus amigos que sus padres.....	1	2	3	4	104. Juguetea mientras está comiendo...	1	2	3	4
61. Dice “por favor” y “gracias”.....	1	2	3	4	105. Tiene iniciativa.....	1	2	3	4
62. Culpa a los demás.....	1	2	3	4	106. Se queja de tener dolores.....	1	2	3	4
63. Es miedoso.....	1	2	3	4	107. Le cuesta hacer nuevos amigos.....	1	2	3	4
64. Le cuesta concentrarse.....	1	2	3	4	108. Sonríe a los demás.....	1	2	3	4
65. Intenta hacerse daño.....	1	2	3	4	109. Tiene espasmos musculares.....	1	2	3	4
66. Usa un lenguaje obsceno y ofensivo.	1	2	3	4	110. Tiene problemas de oído.....	1	2	3	4
67. Cambia rápidamente de humor.....	1	2	3	4	111. Dice: “tengo miedo de hacer daño a alguien”.....	1	2	3	4
68. Da golpecitos reiterados con los pies o con el lápiz.....	1	2	3	4	112. Tiene amigos problemáticos.....	1	2	3	4
69. Se le da bien organizar trabajos en grupo.....	1	2	3	4	113. Tiene ataques o convulsiones.....	1	2	3	4
70. Dice que se siente enfermo.....	1	2	3	4	114. Tiene problemas de vista.....	1	2	3	4
71. Evita a los otros chicos.....	1	2	3	4	115. Trabaja bien bajo presión.....	1	2	3	4
72. Anima a los demás a hacer mejor las cosas.....	1	2	3	4	116. Se marea.....	1	2	3	4
73. Pega a otros chicos.....	1	2	3	4	117. Tiene peleas y discusiones intensas.....	1	2	3	4
74. Se preocupa por cosas que no tienen arreglo.....	1	2	3	4	118. Se aburre y se cansa enseguida de lo que está haciendo.....	1	2	3	4
75. Atiende a las instrucciones.....	1	2	3	4	119. Hace trampas.....	1	2	3	4
76. Se mete en líos en su barrio.....	1	2	3	4	120. Actúa siguiendo el primer impulso que se le ocurre.....	1	2	3	4
77. Dice: “nadie me comprende.....	1	2	3	4	121. Se coloca en lugares donde se le vea poco y llame poco la atención....	1	2	3	4
78. Participa en actividades extraescolares.....	1	2	3	4	122. Muestra interés por lo que les pasa a los demás.....	1	2	3	4
79. Es tímido con otros chicos.....	1	2	3	4	123. Se queja de molestias y dolores corporales.....	1	2	3	4
80. Se ofrece voluntario para ayudar.....	1	2	3	4					
81. Duerme con sus padres.....	1	2	3	4					
82. Miente.....	1	2	3	4					
83. Se disgusta fácilmente.....	1	2	3	4					
84. Toma medicinas.....	1	2	3	4					
85. Participa en clubes y organizaciones									

