



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Departamento de Psicología

PROGRAMA DE DOCTORADO DE COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL

TESIS DOCTORAL

**IMPORTANCIA JERARQUICA DE MÚLTIPLES DIMENSIONES DE
INFLUENCIA PARA LA SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS
DE EDAD, SU RELEVANCIA ANTES Y DESPUÉS DE LA
INTERVENCIÓN CON UN PROGRAMA DE CRIANZA**

Tesis doctoral presentada por:

Yolanda Medina Cuevas

Oviedo, octubre de 2014



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Departamento de Psicología

PROGRAMA DE DOCTORADO DE COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL

TESIS DOCTORAL

**IMPORTANCIA JERARQUICA DE MÚLTIPLES DIMENSIONES DE
INFLUENCIA PARA LA SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS
DE EDAD, SU RELEVANCIA ANTES Y DESPUÉS DE LA
INTERVENCIÓN CON UN PROGRAMA DE CRIANZA**

Tesis doctoral presentada por:

Yolanda Medina Cuevas

Directores

Dr. Pedro Solís-Cámara Reséndiz y Dr. Jorge Fernández del Valle

Oviedo, octubre de 2014

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a dos personas especialmente en la realización de esta tesis: alDr. Pedro Solis-Cámara Reséndiz por su guía y dedicación&Dr. Jorge Fernández del Valle, por su apoyo constante y su confianza.

Gracias por compartir su don de ciencia e inteligencia y al espíritu emprendedor de ambos que me Impulsaron en la realización de este trabajo.

A las mamás y niños que aportaron sus experiencias para dar sentido a esta investigación.

A los directivos, docentes, compañeros, y personal administrativo de las instituciones, gracias a su alta calidad humana, comunicación, comprensión, atención y apoyo.

Y finalmente expreso mi reconocimiento a Marco Antonio, corresponsable leal e incondicional en mi misión profesional, a mis familiares y amigos por sus manifestaciones de afecto, confianza, paciencia y apoyos.

GRACIAS POR TODO

*“La educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que
Padres e hijos hacen conjuntamente”*

(Rich, 2002, 53).

ÍNDICE

Introducción.....	i
Capítulo I. Antecedentes de la literatura	
1.1 El estudio de la socialización del niño.....	1
1.2 Personalidad, temperamento y crianza.....	33
1.3 Temperamento del niño.....	43
1.4 Estrés.....	55
1.5 Conductas problema de los niños.....	60
1.6 Competencia parental.....	79
1.7 Expectativas, disciplina y crianza.....	84
1.8 Entrenamiento e intervención con padres.....	89
Capítulo II. Planteamiento del problema	
2.1 Justificación y marco conceptual	94
Capítulo III. Metodología	
3.1Diseño experimental.....	109
3.2 Objetivo general.....	109
3.3 Objetivos específicos.....	109
3.4 Hipótesis.....	110
3.5 Participantes.....	111
3.6 Instrumentos.....	111
3.7 Materiales.....	115
3.8 Procedimientos generales.....	116
3.9 Aspectos éticos.....	117

3.10 Análisis estadísticos.....	118
Capítulo IV. Resultados.....	119
4.1 Primer objetivo.....	121
4.2 Segundo objetivo.....	127
4.3 Tercer objetivo.....	136
4.4 Cuarto objetivo.....	143
Capítulo V. Discusión.....	147
5.1 Conclusiones.....	163
Referencias.....	168

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Estadísticas descriptivas de las variables de la muestra participante.....	120
Tabla 2.	Correlaciones y sus significancias entre los factores y las expectativas, y las prácticas disciplinarias y de crianza durante la fase de pretest.....	122
Tabla 3.	Correlaciones Pearson intra y entre subescalas de cada variable del estudio.....	126
Tabla 4.	Análisis de regresión jerárquica hacia adelante para la variable expectativas maternas en la fase de pretest.....	129
Tabla 5.	Análisis de regresión jerárquica hacia adelante para la variable prácticas disciplinarias en la fase de pretest.....	132
Tabla 6.	Análisis de regresión jerárquica hacia adelante para la variable de prácticas de crianza en la fase de pretest.....	135
Tabla 7.	Puntajes de las variables de la muestra participante para fase de postest.....	137
Tabla 8.	Análisis univariados de los puntuaciones obtenidas del pre al postest para la muestra participante.....	138
Tabla 9.	Correlaciones y sus significancias entre los factores y las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza durante la fase d postest.....	140
Tabla 10.	Correlaciones Pearson intra y entre subescalas de cada instrumento del estudio en la fase de postest.....	142

Tabla 11.	Análisis de regresión jerárquica hacia adelante para la variable prácticas disciplinarias en la fase de posttest.....	144
Tabla 12.	Análisis de regresión jerárquica hacia adelante para la variable prácticas de crianza en la fase de posttest.....	146

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1.	Gráfica de la distribución normal de la variable	
	Expectativas.....	128
Gráfica 2.	Gráfica de la distribución normal de la variable	
	Disciplina.....	131
Gráfica 3.	Gráfica de la distribución normal de la variable	
	Crianza.....	133

Introducción

Hoy en día los padres miran la crianza y la formación de sus hijos con más consciencia, se dan cuenta de la compleja tarea que enfrentan al educar a un hijo y de la fuerza que hay en la relación entre la crianza y el desarrollo social de los niños. Lo anterior sugiere que los estudios que se dirijan a conocer los factores psicológicos que se relacionan con la crianza merezcan más atención, por lo que se ha generado un especial interés por conocer los diferentes factores que influyen en el desarrollo social de un niño.

Diferentes modelos en el desarrollo (ej. Buss, Plomin, 1984; Bronfenbrenner y Morris, 1998) han planteado que en el ajuste social de un niño intervienen tanto variables de origen ambiental (Baumrind, 1979; Maccoby & Martin, 1983), como variables orgánicas (Rothbart y Bates, 1998) en este sentido en las variables ambientales se han tenido presentes las prácticas educativas de los padres y en las orgánicas se han tomado las características temperamentales entre otras.

Actualmente se ha aceptado ampliamente que hay múltiples factores que influyen en la crianza de un niño, pero no se ha estudiado el nivel de importancia en que estos factores influyen en su socialización; son escasos los estudios que valoran estos conceptos.

En primer lugar las evidencias empíricas han confirmado a nivel mundial que una serie de factores, como son el coraje/agresión de los padres, el estrés de padres, el de hijos y el de su interacción, el desarrollo psicosocial del niño, y los

comportamientos problema del niño, son relevantes para la crianza de niños pequeños.

En segundo lugar, también se han señalado otros factores como relevantes, aunque estas carecen de evidencias empíricas que los apoyen: como son la personalidad y el bienestar subjetivo de los padres, así como el propio temperamento del niño. Sin embargo, en ambos casos no se ha establecido la posición jerárquica que ocupan estos múltiples factores en su relación con la crianza.

El comportamiento humano se explica a partir de los entornos o contextos sociales en los que ocurre. El desarrollo psicosocial tiene su origen en el contexto familiar ya que es en este, donde los niños reciben las primeras experiencias de socialización vía sus padres. Es innegable que la familia constituye el sistema primordial en el cual los padres promueven u obstaculizan el desarrollo y socialización de los niños, ya que una crianza ineficiente puede dar como resultado un aumento de problemas de comportamiento en los niños (Maccoby, 1992). A la par, tanto los padres como los hijos participan mutuamente en sus procesos respectivos de crecimiento, es decir, que las relaciones entre ambos tienen un carácter bidireccional (Bronfenbrenner, 1979), lo que significa que la realidad psicológica y social de cada miembro de la familia afecta a unos y a otros.

En este estudio el desarrollo psicosocial de los niños se considera un reflejo de las interacciones recíprocas entre los padres y sus hijos. Pero el propósito que se persigue es el de conocer la influencia de múltiples factores psicológicos, para la socialización de niños pequeños (3 a 5 años) y cuál es su posición jerárquica antes y después de una intervención con un programa de crianza. Sobre los factores estudiados y las prácticas de crianza que las madres ejercen con sus niños se

cuestiona qué influencia tiene su posición jerárquica en la socialización del niño preescolar. Se estableció *a priori* que de conocer la posición jerárquica de los factores estudiados podremos mejorar la comprensión de los factores relevantes para la crianza y así podrán formularse conceptualizaciones más ricas sobre la crianza, y además mejorar contenidos y diseño de los programas de intervención en crianza.

En esta tesis se considera como una línea de pensamiento relevante, prestar más atención a los comportamientos que utilizan los padres para lograr la socialización del niño, así como a las múltiples variables que concurren con los niños y los padres durante las relaciones entre ellos. Grusec (1992) señala que: “La investigación moderna claramente indica...tomar en cuenta una gran variedad de variables asociadas con el niño y con la situación.” (p.154). Puesto que los agentes que intervienen en la socialización de un niño son múltiples, Webster-Stratton y Taylor (2001) establecen un modelo sobre los factores de riesgo asociados a las conductas problema de los niños durante los primeros años de vida y en la educación infantil. Estos autores señalan tres ámbitos de influencia directa en el comportamiento de los niños: las prácticas de crianza de los padres, los factores individuales y, finalmente, los factores contextuales. Un importante mecanismo por el cual se transmiten los riesgos de problemas de salud mental es a través de los padres y, en un lugar no menos importante, está también el cuidador, que interactúa con el niño por espacios de tiempo significativos, a veces mayores que los que el niño pasa con sus propios padres.

Por lo tanto en esta tesis se aborda el análisis de las relaciones madres-niños como un esfuerzo para mejorar nuestra comprensión de las mismas, considerando

múltiples factores psicológicos y su relación con la crianza de madres con niños preescolares. Las prácticas o comportamientos de las madres que se toman en cuenta en este trabajo, son las prácticas disciplinarias y las prácticas de crianza para fomentar el bienestar y desarrollo de los niños. Además, se estudian las expectativas que establecen las madres ante el desarrollo que muestran sus niños y como variables probablemente relacionadas con la crianza así valorada, se analizarán el temperamento, la competencia parental de las madres y su estrés: en cuanto a los niños su temperamento y sus comportamientos problema, pero según el reporte de sus maestras. Además, como variables contextuales, se controlará el nivel educativo, la ocupación y los ingresos económicos de ambos padres, y el sexo de los niños, que son variables que se sabe afectan a la crianza. Finalmente, se consideran en esta tesis los efectos que tendrá una intervención en crianza para las madres, en ellas mismas y en sus niños. En las secciones de revisión de la literatura se incluyen estudios pertinentes para cada una de las variables mencionadas, para fundamentar así el interés por el estudio de las mismas.

Esta tesis contiene cinco capítulos, en el primero se presenta la revisión de antecedentes teóricos y empíricos con el objeto de clarificar las múltiples factores de influencia para la socialización de niños preescolares, como son: estudio y socialización del niño, personalidad temperamento y crianza, temperamento del niño, estrés, conductas problema de los niños, competencia parental, expectativas disciplina y crianza y por último entrenamiento e intervención con padres. Notamos la escasa investigación que se ha realizado acerca de la posición jerárquica de los múltiples factores en su relación con la crianza, antes y después de una intervención.

Esto es importante para formular conceptualizaciones más ricas sobre la crianza y corresponde al principal interés de este estudio.

Además se muestra la existencia de una amplia gama de programas de entrenamiento e intervención con padres que, si bien han logrado reducir conductas problema y atender la salud mental de los niños, en muchos casos carece de investigación empírica que demuestre su efectividad. Se muestran otro tipo de programas estandarizados que siguen una enseñanza estructurada y que han demostrado su éxito como métodos de prevención e intervención con padres.

En los capítulos del II al V se plantea la investigación empírica, comenzando en el capítulo II por el planteamiento del problema que se realizó para contestar la siguiente pregunta: ¿Qué factores psicológicos serán relevantes para la crianza de padres con niños pequeños y cuál sería su posición jerárquica? Por otra parte, prestamos atención a los efectos que pueden tener los programas de intervención para padres sobre los factores antes mencionados y si su posición jerárquica es afectada por tales intervenciones por lo que una pregunta adicional que nos hacemos en esta tesis es: ¿Qué efectos tendrá la intervención en crianza sobre los factores incluidos? Tal conocimiento, es importante para mejorar contenidos y diseño de los programas de intervención en crianza.

En el capítulo III se describe la metodología aplicada, tratándose de un estudio cuantitativo que contempla varias estrategias metodológicas: Es un estudio descriptivo y correlacional, pero también se realiza un estudio de medidas repetidas ya que las evaluaciones o auto reportes se realizaron en dos ocasiones (pretest y

postest). Asimismo describe los instrumentos, materiales y procedimientos utilizados para evaluar a padres y niño, incluyendo el reporte de las maestras.

En el capítulo IV se plasman los resultados que apoyan una conceptualización clara en términos de que: la intervención en crianza mejora exitosamente las dimensiones que afectan la crianza y que los niños ajustan su comportamiento al de sus padres mejorando en su desarrollo psico-social. En cuanto a los padres, que bajos niveles de estrés, personalidad positiva y estable de los padres y una adecuada competencia parental se relacionan con prácticas de socialización adecuadas. En cuanto a los niños, que el temperamento positivo y estable, ausencia de estrés y de problemas de comportamiento severos, se relacionan también con prácticas de crianza adecuadas; estas últimas valoradas en términos de expectativas del desarrollo justas, prácticas de crianza positivas y prácticas disciplinarias moderadas. El análisis de los múltiples factores y los efectos del entrenamiento de las madres en cuanto al impacto en la socialización del niño y la posición jerárquica de los factores, se discuten en el capítulo V a partir de los resultados y la información recogida en la literatura sobre el tema, además de que se señala que este primer esfuerzo por aproximarnos al estudio de la posición jerárquica de los factores abre múltiples vías de investigación.

Finalmente, se detallan las referencias de las aportaciones más interesantes recogidas en la literatura sobre el tema.

Capítulo I

Antecedentes de la literatura

1.1 El estudio de la socialización del niño

Los esfuerzos por comprender las relaciones familiares entre padres e hijos y explicar sus efectos en los niños ha sido tema de interés moral, social e inclusive político desde tiempos ancestrales (ver: DeMause, 1974) y un tratado justo del tema desde el punto de vista histórico sale de los alcances de la presente tesis. En su lugar, nos referiremos al estudio científico de la socialización en general y de la crianza en particular. Esto implica una amplia revisión de la literatura que parece adecuado iniciar desde las primeras décadas del Siglo XX, en particular desde la segunda mitad de ese siglo.

De acuerdo con Grusec (2002) "...socialización se refiere a la manera general con la cual los individuos son asistidos para adquirir las habilidades necesarias para funcionar exitosamente como miembros de un grupo social." (p. 143). Se reconoce ampliamente que existen múltiples agentes de socialización, refiriéndose en general a todos los adultos que "tocan" la vida de un niño, como son hermanas(os) mayores, parientes cercanos, otros compañeros de los niños, las maestras, pero sobretodo los padres.

Se acepta también ampliamente que los esfuerzos de socialización de los padres se verán reflejados en el desarrollo de comportamientos, actitudes y, en un sentido más general, en el desarrollo de la personalidad de los niños. Los esfuerzos de los padres para socializar a sus niños han sido englobados con varios términos: educación o formación del niño, parentalidad, crianza. En algunos países de origen

hispano, se acepta el uso del término paternidad que, aunque se reconoce que implica a los varones, se hace válido al reconocer la realidad cotidiana; por ejemplo, cuando las escuelas citan a una junta, suelen indicar que va dirigida a “los padres de familia”, pero todas las personas saben que se refieren a ambos géneros (Solís-Cámara, 2006). En esta tesis se prefiere utilizar los términos de socialización y crianza.

El estudio científico de la socialización, no sus antecedentes filosóficos que datan de siglos anteriores, se ubica adecuadamente en el siglo XX porque las hipótesis sobre la importancia de la socialización de la infancia han sido parte de la estructura general de dos grandes teorías psicológicas clásicas. En primer lugar, se trata de la contribución de Freud (1923) a la psicología del desarrollo con su teoría psicoanalítica; en ella destacó la importancia de la experiencia temprana, particularmente de la familia para la determinación posterior de conflictos internos, acceso a mecanismos de defensa y la internalización de los valores. En otras palabras, por medio del proceso de identificación postulaba que el niño nace con una serie de impulsos y deseos que los padres deben fomentar y/o reprimir para convertirse, como sus padres, en miembros funcionales de la sociedad (Grusec, 2002). La contribución de Freud y otras contribuciones de la teoría del aprendizaje favorecieron el desarrollo de la perspectiva que hoy se conoce como del control interno (ver: Grusec, 1997, para una revisión). Sears, Maccoby y Levin, en 1957, publican uno de los primeros artículos considerado un clásico y que representa bien la perspectiva mencionada. Ese estudio buscó conocer cómo se cría a los niños, utilizando como unidad de análisis dos formas de disciplina; la lograda por medio del razonamiento y el afecto y la realizada por medio de la disciplina física. En otras

palabras, en este enfoque se argumenta que las prácticas de los padres son reforzantes, pero de manera secundaria, debido a que están relacionadas con la reducción de pulsiones primarias; lo que significa que favorecen el desarrollo del control interno en el niño (Grusec, 2002).

En segundo lugar, se trata de la teoría del aprendizaje y la contribución de Skinner y el conductismo; a grandes rasgos esta perspectiva propone que el niño nace como una tabula rasa (excepto por algunos reflejos innatos y necesidades como el hambre y la sed) y que aprende por medio de reforzamientos o castigos que administran o aplican los individuos presentes en el medio ambiente que circunda al niño. Los reforzamientos aumentan las conductas deseables y los castigos eliminan las indeseables del repertorio conductual de los niños; en otras palabras, esta perspectiva enfatiza el control sobre el comportamiento del niño. Pionero de este enfoque es Patterson y sus colegas quienes han demostrado que las prácticas disciplinarias o de control están asociadas con la conducta antisocial de los niños (Patterson & Forgatch 1995). Pero Patterson y colegas ha trabajado en el análisis molecular y molar de las relaciones familiares; es decir, no solo para explicar cómo influyen los padres en los niños en términos de contingencias positivas y negativas para el desarrollo de comportamientos adecuados o no, sino también en los procesos que guían la socialización (ver: Patterson & Fisher, 2002). Este enfoque ha sido englobado en la perspectiva que hoy se conoce como de control externo (Grusec, 2002).

A pesar de que las dos teorías revisadas brevemente aquí han tenido gran influencia en el desarrollo posterior de los modelos y teorías sobre la socialización y la crianza, mencionaremos otras aportaciones y las teorías relacionales. Es

necesario enfatizar primero la importancia de una teoría considerada como la mayor contribución de las teorías relacionales sobre la socialización: En 1969, Bowlby propuso la teoría del Apego y postuló la formación de una representación interna de la relación adulto-niño: “un esquema interno que afecta la naturaleza de las nuevas relaciones que se establecen posteriormente en la vida” (Main, Kaplan & Cassidy, 1985; p.66-106). Este proceso se da en las primeras etapas de la vida reflejando que tan confiable es la relación padres-niño, lo cual determina si el niño será abierto y tendrá confianza para establecer nuevas relaciones o por el contrario será desconfiado e inseguro para ellas. Esta teoría pone de manifiesto el rol de ambos padres (mamá y papá) ya que el niño internalizará la relación con cada uno y no las características de personalidad de ellos (Sroufe & Fleener, 1986). De acuerdo con Cummings & Cummings (2002) “El apego se refiere al vínculo afectivo entre padres y niños. La noción es que los niños forman vínculos afectivos con sus padres que tienen continuidad en el tiempo y los padres forman relaciones recíprocas con sus niños” (p. 35). Sin embargo, señalan que a pesar de la fortaleza teórica y de investigación ampliamente reconocida sobre la teoría del apego, es reconocida también la poca convergencia entre esta teoría y otras perspectivas sobre las prácticas y los estilos de crianza.

Por otra parte, un gran cúmulo de investigación científica desde la década de los años 40 del siglo pasado, particularmente aquella dirigida a la comprensión del desarrollo de los niños ha tenido influencia, directa o indirectamente, en la comprensión y el avance conceptual de la socialización y la crianza. Por ejemplo, en 1959, Chomsky dejó claro que la adquisición del lenguaje nada tiene que ver con el reforzamiento; que el rol del niño es tan activo e importante como el rol de los

padres. Este aporte de la lingüística disminuía claramente el poder de los padres como agentes de socialización (Maccoby, 1992). Por su parte, Piaget y Wallon (en Bassedas, 1995) demostraron la importancia del protagonismo del propio niño en su desarrollo; a partir de esas contribuciones; otros autores (e.g., Vigotsky), reivindicaron la competencia del niño y atribuyeron, además, mucha importancia al contexto social en el desarrollo del mismo (Bassedas, 1995). La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1965) demostró que los niños podían aprender nuevas conductas sin actuarlas y aún sin que estas fuesen reforzadas, solamente por observarlas en los demás, a esto Bandura le llamó moldeamiento. Es ampliamente reconocido que los niños también aprenden por imitación o modelamiento de aquellas personas que les proveen cuidado y tienen control sobre sus necesidades (alimentación, cariño, etc.).

Estos pocos ejemplos los hemos incluido aquí con el propósito de aproximarnos a uno de los conceptos centrales de discusión en el estudio de la socialización y la crianza; nos referimos al de si las relaciones padres-hijos son unidireccionales o bidireccionales. Antes de la década de los años 40 del Siglo XX, se consideraba a los padres como antecedentes y a los niños como resultados; es decir, se consideraba la interacción padre-niño como unidireccional. Así las sociedades, en mayor o menor medida dependiendo del momento histórico, concentraban su atención en quién y de qué manera se cuidaba a un niño. Por consecuencia, se consideraba que los padres desempeñaban el principal rol de influencia en el cuidado de los niños. Pero los ejemplos incluidos pareciera que ahora cargaban la balanza a favor de la importancia del propio niño en el resultado de su desarrollo. Para ejemplificar esto mejor, hoy rechazaríamos los argumentos de Chomsky ya que las evidencias contemporáneas

confirman que ambos miembros de la díada aportan al proceso de socialización. Así, podemos citar que Bornstein, Tamis-LeMonda y Haynes (1999), al realizar estudios sobre el desarrollo del lenguaje en díadas madres-niños, encontraron que durante el segundo año de vida los niños no sólo incrementan su vocabulario sino que las madres también lo hacen al dirigirse a ellos y, además, las madres incrementan el uso del lenguaje en respuesta al desarrollo del niño; es decir hay una influencia recíproca. De igual manera se podría argumentar sobre los otros ejemplos presentados. Así, considerar que el aprendizaje por observación ocurre sin reforzamiento, es correcto, pero como es ampliamente reconocido hoy en día, si se refuerza el comportamiento, éste se fortalece aún más y esto ocurre con adultos también (si se desea se puede consultar cualquier libro de psicología social para corroborar este argumento).

En suma, las evidencias acumuladas en 70 años de investigación en múltiples áreas del conocimiento y no solo en la psicología, no dejan duda sobre la naturaleza bidireccional de las relaciones entre padres e hijos, pero sí se cuestiona nuestro conocimiento al respecto. En palabras de Grusec (2002): “El hecho [es] que la influencia padre-niño es bidireccional y que una comprensión adecuada de la socialización requiere conocer cómo influyen los padres a sus niños, cómo influyen los niños a sus padres y cómo interactúa la dirección de estas influencias.” (p. 146). Además, desde los primeros estudios científicos sobre el proceso de socialización, hasta la fecha, se reconoce tanto por psicólogos del desarrollo como por conductistas y genetistas comportamentales, la naturaleza bidireccional del proceso (Cummings & Cummings, 2002).

Maccoby (1992), una de las principales exponentes contemporáneas de la influencia bidireccional, plantea que ésta se refiere a que cada participante en la interacción padre-niño es visto como alguien que “incide en el otro”. Esta influencia mutua se da en un proceso de co-regulación. De acuerdo a las evidencias, cualquier influencia paterna duradera se gesta en la naturaleza de la relación, en donde los padres y los niños construyen y reconstruyen su relación de manera continua.

De acuerdo con Grusec (2002), los estudios y modelos sobre la socialización y la crianza se pueden englobar en tres categorías de teorías; unas que enfatizan el control interno, otras el externo y otras las relaciones padres-niños. En cuanto a la perspectiva de las teorías de control externo, como vimos antes, el principal exponente ha sido Patterson (Patterson & Fisher, 2002) con su énfasis en las contingencias de reforzamiento en las interacciones diádicas. Este enfoque no corresponde al interés de la presente tesis.

Con respecto a las perspectivas de control interno, se incluyen los estudios sobre la disciplina ejercida por medio del razonamiento y las explicaciones tomadas de la teoría de las atribuciones como mecanismos de internalización del control. Otra gran área de estudio que se incluye aquí es la de estilos de crianza; por supuesto el trabajo de Baumrind (e.g., 1971) es considerado el fundamento de las diversas propuestas de estilos que han cundido en la literatura. Como es bien sabido, la clasificación tripartita de estilos de crianza propuesta por Baumrind (1971), incluye a padres autoritarios, autorizativos y permisivos. Dicha clasificación ha sido aderezada con muy diversas variantes a lo largo de las últimas décadas, inclusive por la misma Baumrind (e.g., 1991) y, por ejemplo, por Maccoby y Martin (1983), que agregaron un cuarto estilo, el negligente.

En cuanto a las teorías relacionales, antes vimos que la teoría del apego es una representante de esta perspectiva; sin embargo, mencioné también su poca convergencia con otros enfoques. Esta tesis tiene interés en las relaciones padres-niños, pero va en línea con los señalamientos de Maccoby y Martin (1983) quienes han cuestionado la necesidad de incluir el apego seguro como un mediador en la relación padres-niños. Es decir, va de acuerdo con los señalamientos originales de los teóricos del aprendizaje social y sobre la importancia de la reciprocidad en la responsividad de padres e hijos (Maccoby, 1992).

El estudio de la crianza tiene una larga tradición en psicología y, ha favorecido la conceptualización como un constructo multidimensional. El entorno familiar es donde, en primera instancia, se establece la educación, los padres al relacionarse con sus hijos ponen en práctica unas tácticas llamadas estilos educativos, o de crianza, o estrategias de socialización, con la finalidad de influir, educar y orientarlos para su integración social. Con la crianza los padres pretenden modular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran y desean, y de acuerdo a su personalidad. La crianza difiere de unos padres a otros y sus efectos en los hijos también son diferentes. Aunque se relacionan con múltiples dimensiones, como el tipo de disciplina, el tono emocional de la relación, el mayor o menor nivel de comunicación y las formas que adopta la expresión de afecto (Rodrigo & Palacios 1998), siempre se tiende a incluir dos dimensiones básicas: una relacionada con el tono emocional de las relaciones y la otra con las conductas puestas en juego para controlar y encauzar la conducta de los hijos. En la primera dimensión se sitúa el nivel de comunicación y en la segunda el tipo de disciplina, y ambas dimensiones están relacionadas.

Otro factor con el que se ha relacionado la crianza, es el contexto macrosocial: características étnicas y culturales, tradiciones y creencias de la comunidad, políticas públicas de educación, salud y alimentación, condiciones económicas; mismos aspectos que impactan el ambiente inmediato de desarrollo del pequeño y que afectan de manera directa las acciones de cuidado: nivel económico familiar, nivel educativo de los cuidadores, tipo de familia o número de miembros de la misma, fuentes de información sobre cuidados, alimentación y salud a las que recurren los cuidadores, y en general aspectos de la dinámica familiar. Podemos decir, por tanto, que la crianza está fuertemente influenciada por una amplia gama de aspectos del ambiente inmediato, del sistema de creencias, actitudes y tradiciones de la familia, así como de las fuentes de información a las que se tiene acceso (Carruth & Skinner, 2001; Vazir, 2002)

La palabra crianza deriva de *creare* que significa nutrir y alimentar al niño, orientar, instruir y dirigir (Real Academia Española, 2001). Según Eraso, Bravo y Delgado (2006): “Se refiere al entrenamiento y formación de los niños por los padres o por sustitutos de los padres. También se define como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar (...) La crianza del ser humano constituye la primera historia de amor sobre la que se edifica en gran parte la identidad del niño y se construye el ser social.” (p.1).

La crianza implica tres procesos psicosociales: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias acerca de la crianza. A continuación se revisarán

estos conceptos generales; sin embargo, en otra sección (1.8 Expectativas y prácticas disciplinarias y de crianza), se revisará a fondo el tema de las prácticas.

Por un lado, las pautas se relacionan con la normatividad que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos siendo portadoras de significaciones sociales. Cada cultura provee las pautas de crianza de sus niños. Por otro lado, las prácticas de crianza se ubican en el contexto de las relaciones entre los miembros de la familia donde los padres juegan un papel importante en la educación de sus hijos. Esta relación está caracterizada por el poder que ejercen los padres sobre los hijos y la influencia mutua (Bocanegra, 2007).

Según Aguirre (2000) “las prácticas de crianza (...) son un proceso, esto quiere decir que son un conjunto de acciones concatenadas, que cuenta un inicio y que se va desarrollando conforme pasa el tiempo” (p.5). Las prácticas son acciones, comportamientos aprendidos de los padres ya sea a raíz de su propia educación como por imitación y se exponen para guiar las conductas de los niños. Finalmente, las creencias hacen referencia al conocimiento acerca de cómo se debe criar un niño, a las explicaciones que brindan los padres sobre la forma como encausan las acciones de sus hijos. Aguirre (2000) afirma: (...) son certezas compartidas por los miembros de un grupo, que brindan fundamento y seguridad al proceso de crianza”. “(...) en las creencias confluyen tanto conocimientos prácticos acumulados a lo largo del tiempo, como valores expresados en escalas que priorizan unos valores frente a otros (p.7).”

El término “creencias” ha sido utilizado por los estudiosos de la crianza como análogo de actitudes, ideas y percepciones, entre otros términos. Aparentemente esto puede resultar confuso, sin embargo, por décadas y hasta la fecha, los

estudiosos parecen estar de acuerdo en que cuando usan estos términos en el contexto de la crianza, lo que están estudiando es un fenómeno cognitivo, referente a lo que piensan los padres acerca de la formación de sus niños (e.g., Pons-Salvador, Cerezo & Bernabé, 2005; Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Goodnow, 1992). En estesis se utilizarán indistintamente los términos mencionados y con el mismo sentido.

Los estilos se definen como actitudes o creencias generales de los padres acerca de la crianza adecuada para sus niños (e.g., creer que los niños necesitan del afecto y apoyo de los padres para su sano desarrollo). En contraste, las prácticas de crianza se refieren a los comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización (e.g., ofrecer halagos al niño para que aprenda nuevas tareas).

En la actualidad, cuando se estudian las actitudes de crianza, comúnmente se clasifican éstas según algún modelo de estilos, pero cuando se estudian los comportamientos o prácticas de crianza usualmente no se analizan por estilos. Sin embargo, el estudio de las relaciones específicas entre creencias y prácticas de crianza no se ha agotado (Sánchez & Hidalgo, 2003). Las creencias de crianza reflejan una guía general de los padres acerca de qué es lo importante al educar a sus hijos, mientras que las prácticas de crianza las interpretamos como la operacionalización de tales creencias, es decir como los comportamientos que llevan a cabo para cumplir con “su guía”.

Es importante destacar que las creencias acerca de la crianza y las prácticas de los padres no siempre suelen relacionarse entre sí ya que las creencias hacen referencia a unas pautas preestablecidas que plantean cómo educar a los hijos y las prácticas describen los comportamientos concretos que realizan los padres para

encaminar a los niños hacia una socialización adecuada (Solís-Cámara & Díaz, 2007). Con respecto a las relaciones entre las creencias y los comportamientos de los padres, se han reportado patrones diferenciales por género de los padres y por sexo de los niños; y también un patrón de relaciones más rico para las mamás que para los papás. Estas asociaciones son interpretadas en función de dos categorías de creencias; las creencias de ambos padres sobre sí mismos (i.e., apoyo, satisfacción con la crianza, y distribución de roles), y las creencias de ellos sobre sus niños, (participación, comunicación, límites, autonomía, y deseabilidad social); y son interpretadas también como si estas creencias guiaran la expresión de las prácticas e incluso de las expectativas sobre el desarrollo de los niños.

La existencia de creencias probablemente debe su origen a la cultura ya que se arraigan desde muy temprano en las relaciones entre los padres y sus niñas, o sus varones. Una forma en la que las diferencias por sexo de los niños afecta las relaciones padres-hijos, es en las expectativas de los padres acerca de cómo deberían ser y sus respuestas a cómo son sus niños. Por ejemplo, se sabe desde hace décadas que muchos padres creen que los infantes masculinos deben ser más activos que sus semejantes femeninos, y que las mamás estimulan más a los primeros (Lott & Morrison, 1979). Estos resultados están de acuerdo con las evidencias que indican que los padres suponen que los varones son diferentes de las niñas y, por lo tanto, los tratan diferente; y que los varones son socializados de una manera más rígida en las normas de género (ver: Coltrane, 1998).

En la misma línea, las ideas que los padres tienen acerca del niño, especialmente del niño pequeño, son determinantes para interpretar y prever sus pautas educativas y los sistemas de premios y castigos que utilicen para su

socialización. En cualquier caso estas ideas pueden estar muy condicionadas social o culturalmente. Por ejemplo, se puede interpretar que el niño se beneficia de su asistencia a centros diurnos de atención infantil, o se puede entender que el niño necesita una presencia permanente de la madre y no debe ir a dichos centros; pero esta decisión se toma totalmente al margen de cualquier consideración científica, en función de si, en un entorno social determinado, las mujeres son necesitadas en el mercado de trabajo, o en función de si la mujer opta por tener una vida profesional propia, o en función de determinados planteamientos de estatus, según esté bien o mal visto en determinado entorno social llevar o no al niño a una escuela infantil o tenerlo a cargo de una cuidadora particular.

Según la mayoría de las investigaciones, el estatus social del progenitor es un factor que influye sobre las representaciones sociales acerca del desarrollo de sus hijos. Así, se han propuesto explicaciones innatistas del desarrollo entre las madres de más bajo nivel socio-cultural, mientras que para las de niveles altos, se ofrecían explicaciones más complejas de tipo interaccionista (Sameroff & Feil, 1985). En una investigación desarrollada en España (Palacios & Oliva, 1991) se ha reportado que las expectativas evolutivo-educativas de las madres están estrechamente relacionadas con su estatus, si se considera el nivel de estudios. En general, a mayor nivel de estudios, mayor precocidad en las expectativas, lo que coincide con estudios realizados en otros países (Hess, Kashiwagi, Azuma, Price & Dickson, 1980; Rosenthal & Bornholt, 1988). También la edad influye, siendo las madres de más edad las que, en general, tienen expectativas menos precoces. Por otra parte, las madres que viven en medio rural tienen mayores expectativas de precocidad respecto a la autonomía relacional y motriz de sus hijos, posiblemente debido a las

mayores oportunidades de ese medio para la acción libre (Palacios & Oliva, 1991). En relación con las prácticas educativas y disciplinarias, y con los valores, aparece nuevamente una clara asociación con el estatus: cuanto más bajo es el nivel de estudios, más tendencias se observan en las madres a actitudes de tipo represivo y coercitivo, más se inclinan a que el niño adquiriera conductas pro sociales de forma obligada, y más valoran los resultados académicos y la obediencia. Otros factores refuerzan esta tendencia: la presencia de hermanos aumenta la tendencia a las conductas coercitivas, presumiblemente porque el menor tiempo disponible aumenta el deseo de ser expeditiva; y, en el caso de España, las madres de la zona sur muestran actitudes más coercitivas que las de otras zonas, particularmente que las de la zona este (Palacios & Oliva, 1991).

En otro estudio, se muestra cómo estas prácticas coercitivas adquieren un impresionante abanico de formas de expresión de castigos, miedos y amenazas (Wagner, Castella & Martin, 1992), presumiblemente a partir de la creencia en su eficacia que los padres asumen en función de sus recuerdos infantiles, adaptando las formas a los contextos sociales de sus días.

En su mayoría, los estudios científicos sobre crianza giran en torno a la relación entre estilos educativos parentales y competencia académica de los hijos (Balzano, 2002; Ballantine, 2001; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997; Peralbo & Fernández, 2003; Pérez de Pablos, 2003; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989); a la relación entre estilos educativos parentales y el estatus socioeconómico de los hijos (Dekowie & Janssens, 1992; Dishion, 1990; Hart, Ladd & Burleson, 1990); a la relación entre estilos educativos parentales y la configuración del sistema de valores en los niños (Grusec

& Goodnow, 1994; Hoffman, 1975; López, Bonenberger & Schneider, 2001; Molpereces, Llenares & Musitu, 2001); a la relación entre estilos educativos parentales y la autoestima (Alonso & Román, 2005; Maccoby & Martin, 1983) y a la relación entre estilos educativos parentales y la competencia psicosocial (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000; Cava, Musitu & Murgui, 2006; Doménech, 1993; Estévez, Murgui, Moreno & Musitu, 2007; García Peregrina & Lendínez, 2002; Herrera, Brito, Pérez, Martínez & Díaz, 2001; Maccoby, 1980), entre otros.

Una de las principales tareas de padres y madres consiste en promover el proceso de socialización de sus hijos (Maccoby, 2007). Este proceso es complejo e incluye aspectos como la responsividad y exigencia (Baumrind, 1991; Musitu & Garcia, 2004). La responsividad se refiere al apoyo, atención y condescendencia con las necesidades y demandas de los hijos, a fin de promover su individualidad, autorregulación y autoafirmación.

En contraste, la exigencia o control conductual, incluye, entre otros, actos de supervisión y disciplina a fin de favorecer o prevenir determinados comportamientos en el menor. El control conductual puede implicar un amplio rango de métodos de disciplina parental (DP) como, por ejemplo, la explicación verbal de lo que es correcto e incorrecto (Larzelere, Schneider, Larson & Pike, 1996), el refuerzo o retirada de un refuerzo (Wells, 1997), el castigo físico (Straus, 2001), o el control y supervisión del menor (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991). Las prácticas de DP inadecuadas se han asociado a importantes consecuencias negativas en la socialización del menor, incluyendo el auto concepto negativo (Musitu & Garcia, 2004), el comportamiento antisocial (Russell & Russell, 1996) y el consumo de drogas (Baumrind, 1991; Diez & Peirats, 1997).

De entre los métodos de disciplina empleados, el castigo físico constituye el más estudiado y debatido, habiendo generado gran número de estudios (Day, Peterson & McCracken, 1998; Gershoff, 2002). En contraste, las denominadas estrategias de disciplina inductiva (Hoffman, 1970), como el razonamiento verbal o el reforzamiento del comportamiento apropiado, han recibido menos atención (Fauchier & Straus 2007).

Los estilos de socialización se relacionan con la intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. Relacionando distintos estilos de crianza y nivel de comunicación dentro de la familia, los padres que usan más comprensión y apoyo en la crianza tendrán más altos niveles de comunicación, y las familias con niveles más bajos de comunicación tenderán a usar la coerción y el castigo físico más a menudo (Musitu & Soledad-Lila, 1993).

Por disciplina familiar se entienden las estrategias y mecanismos de socialización que emplean los padres para regular la conducta e inculcar valores, actitudes y normas en los hijos. Asimismo, ante la aceptación y utilización de métodos de disciplina positiva y punitiva (castigos) por los padres abusivos, los potencialmente abusivos y los no abusivos, se comprueba que los padres no abusivos evalúan como más significativamente aceptable el refuerzo positivo sobre el punitivo. Los padres abusivos, en cambio, ven los refuerzos negativos o castigos como más aceptables (Kelley, Grace & Elliott, 1990).

Los padres utilizan determinadas estrategias de socialización para regular la conducta de sus hijos; estas estrategias se expresan en estilos educativos parentales y su elección depende de variables personales tanto de los padres como de los hijos (Ceballos&Rodrigo, 1998). Es necesario afirmar que la mayoría de los padres no

tienen un estilo de crianza definido o bien presentan pautas de crianza contradictorias. Además el uso que los padres hagan de cada uno de los estilos no será sin repercusiones, al contrario, los diversos modelos tendrán consecuencias en la conducta y adaptación prosocial y emocional del niño (Torío, Peña & Inda, 2008).

Las dimensiones fundamentales con las que se ayudan los padres para realizar la socialización son el apoyo y el control. El control está básicamente relacionado con el mandato parental y el apoyo está vinculado a la comunicación que favorece el razonamiento, el afecto y la comprensión.

Existe una gran cantidad de investigaciones, algunas ya lejanas en el tiempo, que coinciden en considerar el control de la conducta mediante la acción disciplinaria como una de las formas de acción psicopedagógica de la familia en el desarrollo personal y social de los hijos. Así, Allinsmith (1960) distingue dos tipos de disciplinas familiares: la corporal y la psicológica. Sears, Maccoby y Levin (1963) distinguen entre disciplina basada en la negación de objetos tangibles y disciplina basada en la negación de afectos, y Aronfreed (1976) diferencia entre técnicas de sensibilización basadas en la aplicación directa de castigos y técnicas de inducción basadas en la explicación de las posibles consecuencias que puede tener para los demás la conducta realizada por el niño.

Becker (1964) distingue entre métodos disciplinarios y métodos autoritarios, al tener en cuenta disciplina y afecto como las dos variables que distinguen a unos padres de otros. Los métodos disciplinarios son aquellos que tienen el amor hacia el niño como instrumento principal para modelar la conducta y se relacionan con reacciones internas contra la agresión. En cambio, los métodos autoritarios se relacionan con reacciones externas contra la agresión y con comportamientos

agresivos no cooperadores. Especialmente importante para el desarrollo de los distintos tipos de conducta del niño serían la dedicación afectiva de los padres, la independencia y oportunidad de desplegar la personalidad que conceden al niño y el acercamiento ansioso y emocional contra el alejamiento calmado. También, el citado autor define cariño frente a hostilidad con variables tales como afecto, comprensión, uso de explicaciones y respuesta positiva a la independencia. En el extremo opuesto, se situaría la hostilidad como variable contraria al cariño. Becker (1964), relaciona la presencia del cariño con lo que él llama técnicas amorosas de disciplina y de hostilidad con las técnicas de poderío. Igualmente definió tolerancia como concepto opuesto al de severidad. Aluden ambas actitudes al nivel de permisividad o rigor de los padres en el control de la conducta de los hijos.

Schaffer y Crook (1981) relacionan las prácticas educativas de los padres con su función socializadora. Definen las técnicas de control como los métodos empleados por el adulto con el fin de cambiar el curso de la conducta del niño: no como imposición arbitraria, sino como un proceso basado en la reciprocidad y que respeta las características temporales y de contenido de la conducta infantil. Dividen las técnicas de control, en verbales y no verbales, y se pueden dirigir a modificar el curso de la acción o el de la atención del niño hacia algún aspecto del ambiente circundante y pueden tomar forma directiva o prohibitiva. Las estrategias socializadoras de los padres cambian, evolucionan y se vuelven complejas a medida que el desarrollo evolutivo del niño alcanza dimensiones y posibilidades mayores.

En esta misma línea, Christopherson (1988) distingue entre la socialización deliberada que consiste en el esfuerzo intencionado de los padres en enseñar o influir en una dirección deseada para que el niño llegue a la autodisciplina; y la

socialización no deliberada, que es la influencia diaria que ejercen los padres a través de las continuas e incontables situaciones en que el niño observa o interactúa con el modelo. La enseñanza en la familia alcanzará su mayor efectividad en un clima de aprendizaje positivo, con un ambiente emocional cálido y de apoyo, al contrario de lo que ocurre en un clima frío, rígido, destructivo o que ignore al niño.

Confirma Hoffman (1976) que la casi totalidad de los procedimientos de disciplina empleados por los padres contiene elementos de afirmación del poder, negación de afecto e inducción; y que, a su vez, tienen efectos distintos sobre los niños. Estos tres elementos definen los tres tipos diferentes de control disciplinario. Así, la afirmación de poder consiste en el uso de la fuerza física, en la eliminación de privilegios, y/o en las amenazas de hacerlo. Comprende el componente de activación motivadora. Es decir, en la disciplina del poder de la fuerza, la fuerza reside en el poder desbordante de los padres y, sea cual fuere la acción específica, las técnicas de poder de la fuerza se basan primordialmente en el miedo al castigo.

La retirada de afecto es una forma de controlar la conducta infantil basada en que los padres expresan su desacuerdo con la conducta del niño mediante el rechazo, la negación a escucharle, el aislamiento o las amenazas de abandono. Aquí, el poder de la disciplina reside en el miedo a perder el apoyo afectivo, emocional y la aprobación de los padres. Por ello, al igual que en la afirmación de poder, también la retirada de amor comprende el componente de activación motivadora. La inducción, en cambio, consiste en explicar al niño las razones por las que los padres consideran que su conducta no es deseable, al tiempo que se le pide que no la realice. En la disciplina inductiva, el poder de la disciplina reside en las

llamadas del niño a la razón, al orgullo o al deseo de ser adulto y a la preocupación del niño por los demás.

Esta forma de resolver los encuentros disciplinarios con los hijos resalta las consecuencias negativas y dolorosas de las acciones del niño sobre otras personas. Se pretende que el niño se coloque en el punto de vista de la víctima, se favorece la aparición de la empatía y de los sentimientos de culpa, se sugiere al niño que busque formas para reparar el mal causado. La inducción puede influir en el niño disminuyendo la oposición entre los deseos y las exigencias paternas y favoreciendo un sufrimiento empático y su posterior transformación en sentimiento de culpabilidad.

Baumrind (1973) realiza un estudio exhaustivo de los estilos educativos, encontrando cuatro patrones principales de educación que definió como autoritario, permisivo, democrático y de negligencia-rechazo. Según estos patrones, los padres difieren unos de otros en las cuatro dimensiones relacionadas con los cuatro patrones principales de educación. Respecto al grado de control, existen padres que ejercen mucho control sobre sus hijos, intentando influir sobre el comportamiento del niño para inculcar determinados estándares. Usan estrategias como la afirmación de poder, el castigo físico o la amenaza y privan al niño de objetos o ventajas materiales, retirada de afecto e inducción. El ejercicio del control puede manifestarse de forma consistente o inconsistente. Según las estrategias utilizadas, tendríamos los cuatro tipos de padres ya mencionados: autoritarios, permisivos, democráticos y negligentes.

En cuanto a la comunicación padres-hijos, existen padres altamente comunicativos, utilizan el razonamiento para obtener la conformidad del niño, explican las razones de las medidas punitivas, piden opinión, animan a expresar

argumentos y escuchan razones. Por el contrario, bajos niveles de comunicación caracterizan a padres que no acostumbran a consultar a los niños ni a explicar reglas de comportamiento, utilizan “técnicas” de distracción en lugar de abordar el problema razonando directamente con el niño. Igualmente, el grado de comunicación permite establecer las diferencias entre los distintos tipos de padres.

Referido a las exigencias de madurez, existen padres que exigen altos niveles de madurez a sus hijos. Son aquéllos que presionan y animan a desempeñar al máximo sus posibilidades en los aspectos social, intelectual y emocional, y hacen hincapié en que sean autónomos y tomen decisiones por sí mismos. Sin embargo, otros padres dejan que el desarrollo siga su curso, con ausencia de retos y de exigencias. Por consiguiente, también en esta dimensión difieren los padres.

Y por último, teniendo en cuenta la dimensión de afecto-hostilidad en la relación, existen padres afectuosos que expresan interés y afecto explícitos por el niño, por su bienestar físico y emocional; y hay padres que muestran conductas contrarias, es decir, hostiles. Por ello, de nuevo se evidencian las diferencias de los padres en esta dimensión.

Combinando estas cuatro dimensiones, se pueden distinguir cuatro tipos de padres, según las prácticas educativas utilizadas. Estas cuatro posibilidades son los estilos de educación más frecuentemente referidos en la investigación psicológica: democrático, autoritario, permisivo e indiferente. Aunque a veces no se encaje del todo en uno de los patrones, el comportamiento predominante de la mayor parte de los padres se asemeja a uno u otro de estos estilos principales.

Estilo autoritario: Se denomina así el estilo que ponen en práctica los padres autoritarios, que se caracterizan por manifestar alto nivel de control y de exigencias

de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Lo predominante es la existencia de abundantes normas y la exigencia de una obediencia bastante estricta. Dedican esfuerzo a influir, controlar, evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos de acuerdo con patrones rígidos preestablecidos. Estos padres dan gran importancia a la obediencia, a la autoridad, al uso del castigo y de medidas disciplinarias, y no facilitan el diálogo. Las normas que definen la buena conducta son exigentes y se castiga con rigor la mala conducta. La comunicación entre cada uno de los progenitores y el niño es pobre.

Estilo democrático: Deriva su nombre de la práctica educativa de padres democráticos, que son los que presentan niveles altos en comunicación, afecto, control y exigencias de madurez. En consecuencia, son afectuosos, refuerzan el comportamiento, evitan el castigo y son sensibles a las peticiones de atención del niño; no son indulgentes, sino que dirigen y controlan siendo conscientes de los sentimientos y capacidades; explican razones no rindiéndose a caprichos y plantean exigencias e independencia. También se puede definir el estilo democrático en función de la evitación de decisiones arbitrarias, el elevado nivel de interacción verbal, la explicación de razones cuando dan normas y el uso de respuestas satisfactorias. Los padres marcan límites y ofrecen orientaciones a sus hijos, están dispuestos a escuchar sus ideas y a llegar a acuerdos con ellos.

Estilo permisivo: Es el estilo practicado por padres, que son caracterizados por un nivel bajo de control y exigencia de madurez, pero con un nivel alto de comunicación y afecto. Se caracterizan precisamente por el afecto y el dejar hacer. Manifiestan una actitud positiva hacia el comportamiento del niño, aceptan sus conductas y usan poco el castigo. Consultan al niño sobre decisiones; no exigen

responsabilidades ni orden; permiten al niño auto organizarse, no existiendo normas que estructuren su vida cotidiana; utilizan el razonamiento, pero rechazan el poder y el control sobre el niño.

Estilo Indiferente: Es el estilo de padres cuya característica principal es la negligencia, no responden ni atienden a las necesidades de sus hijos, mostrando un escaso o nulo compromiso paterno. No se implican afectivamente en los asuntos de sus hijos y la permisividad no es debida a condiciones ideológicas, sino a dejadez, por falta de tiempo o de interés, invirtiendo en sus hijos el mínimo tiempo imprescindible. No ponen normas, generalmente por comodidad, pero no pueden evitar en ocasiones tener estallidos de ira contra sus hijos.

En las reformulaciones, Maccoby y Martin (1983) proponen otros dos estilos, ya que el estilo permisivo puede adoptar dos formas distintas: el democrático-indulgente que es un estilo permisivo y cariñoso, y el de rechazo-abandono o indiferente, que se caracteriza por una actitud fría, distante y asociada a maltratos.

Maccoby y Martin (1983) reformularon la propuesta de Baumrind y propusieron un modelo que partía de dos dimensiones globales básicas: exigencia – no exigencia paterna, y disposición – no disposición paterna a la respuesta. Dichas dimensiones dan lugar a cuatro estilos educativos diferentes: autoritativo-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente, y permisivo-negligente. Los méritos del trabajo de Maccoby y Martin consisten en (1) haber reinterpretado las dimensiones propuestas por Diana Baumrind (1971a) y cruzándolas ortogonalmente, del mismo modo que hizo Becker (1964) con las dimensiones restricción-permisividad, y calor afectivo-hostilidad, obtienen cuatro estilos educativos paternos; (2) en haber ampliado el significado del concepto responsividad que fue empleado por vez primera por

Ainsworth y Bell (1971) con un enfoque marcadamente conductista para referirse a la contingencia u ocurrencia de respuestas maternas a las señales de los hijos; pero que, en Maccoby y Martin (1983), este concepto tiene implícita la disposición paterna a la respuesta a las señales lanzadas por los hijos, pero también implica reciprocidad, comunicación abierta y bidireccional, calor, afecto e implicación paterna; y (3) haber desdoblado el estilo permisivo de Baumrind en los estilos indulgente y negligente:

Estilo negligente o de rechazo-abandono. Es el estilo de crianza utilizado por padres que rechazan y son negligentes, que no son receptivos ni exigentes y a quienes sus hijos parecen serles indiferentes. Al niño se le da tan poco como se le exige, pues los padres presentan unos niveles muy bajos en las cuatro dimensiones: afecto, comunicación, control y exigencias de madurez. No hay apenas normas que cumplir, pero tampoco hay afecto que compartir; siendo lo más destacable la escasa intensidad de los apegos y la relativa indiferencia respecto de las conductas del niño. Los padres parecen actuar bajo el principio de no tener problemas o de minimizar los que se presentan, con escasa implicación y esfuerzo.

Estilo permisivo-democrático-indulgente, es sobreprotector y caracterizado por el *laisser-faire*. Los padres rara vez castigan, orientan o controlan a sus hijos, pero son cariñosos y se comunican bien con ellos.

Por otra parte, Grolnick y Ryan (1989), clasifican las prácticas de crianza en tres dimensiones principales: 1) Técnicas de apoyo a la autonomía, que es el grado en que los padres valoran y utilizan técnicas encaminadas a la solución de problemas: elección y participación en decisiones de modo independiente. En contraste con las técnicas de apoyo a la autonomía, están las técnicas dictatoriales, punitivas o

controladoras. 2) Técnicas de estructuración que consisten en proporcionar guías claras y consistentes, expectativas y reglas de conducta del niño. En el extremo opuesto estarían las técnicas no estructuradas o la ausencia total de reglas de conducta del niño. 3) Técnicas de implicación o grado en que los padres están interesados y toman parte en las actividades de la vida del niño. Reflejan la dedicación y la atención positiva de los padres al proceso de crianza del niño y facilitan tanto la identificación como la internalización de valores sociales. En el extremo opuesto, se situarían los padres no involucrados ni interesados en tomar parte en las actividades de la vida del niño.

Igualmente, tanto Block (1981) como Dekovic, Janssens y Guerris (1991), agrupan las prácticas de crianza en torno a tres factores: 1) apoyo (calidez y responsabilidad), 2) afirmación de poder (control autoritario), y 3) exigencia e inducción (control democrático).

Los estilos educativos se pueden entender situándolos en el contexto de ideologías más amplias que contienen elementos referidos al desarrollo de los niños, a su educación y al alcance del papel de los padres; y, además, situando estas ideologías en el contexto de unas condiciones de socialización personal en donde es relevante el nivel educativo y en donde hay que considerar que en el interior de cada grupo las desviaciones estándares son siempre altas. A esta nueva línea de investigación pertenece la clasificación de los estilos educativos basada en las ideologías de los padres (Palacios, González & Moreno 1992), que entiende los estilos educativos dentro del contexto más amplio de las ideas que los padres tienen sobre los hijos. Otras cuatro teorías presentadas en la literatura son la ambientalista (con énfasis en la importancia de la experiencia y el aprendizaje). La constructivista

(el niño como constructor de su propio desarrollo en contacto con la realidad). La innatista (las características psicológicas están preestablecidas por la herencia) y la médica (importancia de la salud, alimentación y buenas prácticas de crianza). Los padres muestran preferencias polarizadas por una u otra, así como rechazo de las contrarias (Rodrigo 1993).

Se han considerado también tres tipologías de padres y cada una representa una ideología diferente (Palacios & Hidalgo 1993). Los *tradicionales* con ideas innatistas y estereotipadas sobre el comportamiento de niños y niñas, y sobre el papel de la madre y del padre. Los padres tienen poca capacidad de control e influencia, muestran preferencia por técnicas de tipo coercitivo, como riñas y peleas, tienen valores diferentes para niños y para niñas, con una implicación casi nula en la vida del niño, y tanto el padre como la madre se caracterizan por prácticas educativas monótonas y poco estimulantes del desarrollo, y unas interacciones que no sintonizan bien con las necesidades y capacidades de cada niño o niña. En cuanto a la complejidad de razonamiento de los padres, razonan desde un punto de vista más autocentrado y suelen utilizar prácticas autoritarias como riñas y castigos (Dekovic et al., 1991).

Los modernos defienden la interacción herencia-medio, prefieren sobre todo el razonamiento y las explicaciones como técnicas de control de conducta fundamentales, del tipo democrático, basadas en razonar y argumentar; sus ideas tienen más perspectiva, parecen poco estereotipadas en función del género, el padre muestra altos niveles de participación, y tanto los padres como las madres ponen en práctica con sus hijos formas de relación e interacción ricas y estimulantes y ajustan

el nivel de exigencias en cada situación interactiva al nivel de desarrollo de sus hijos (Moreno, 1991).

Los paradójicos presentan contradicciones frecuentes en sus ideas, son muy ambientalistas, la participación del padre ocupa una posición intermedia entre los anteriores y ambos aportan una variedad de estímulos que les acerca a los modernos, pero sin saber ajustar sus interacciones al nivel de desarrollo propio de cada niño o niña. En estas investigaciones, los padres tradicionales tienen un nivel de estudios bajo, los modernos un nivel alto y los paradójicos medio o bajo (Palacios y otros, 1993).

Pero, paralelamente a establecer clasificaciones de los estilos de educación, hay que tener en cuenta que existen al mismo tiempo constancia y cambio en las ideologías sobre las prácticas de crianza y en los valores de los padres. Datos de investigaciones longitudinales (Moreno, 1991) muestran que la continuidad predomina sobre el cambio, que cuanto más prototípico se sea de una determinada clase, menos probable es el cambio, y que cuando se cambia se hace en dirección a la ideología más próxima.

La constancia y el cambio se estudiaron respecto a la independencia, al control, al afecto y a la disciplina (McNally, Eisenberg & Harris, 1991) y se encontró como determinante importante de las ideologías la cultura. Dentro de una sociedad hay cambios históricos y generacionales y, evidentemente, existen importantes diferencias entre unas personas y otras en sus ideologías evolutivo-educativas. El cambio en los modos de prácticas de crianza se presenta, como la historia, en evolución.

Existen reflexiones de dos historiadores, DeMause (1989) y Petschauer (1989) en relación con la evolución de los estilos educativos de crianza. DeMause define seis formas de prácticas de crianza: de ayuda, socializadora, intrusiva, ambivalente, de abandono e infanticida. Analiza estas seis prácticas y considera el estilo intrusivo como uno de los más significativos en las prácticas de crianza de las naciones desarrolladas. Estas reflexiones, no obstante, incluyen problemas teóricos sobre el estilo intrusivo, la práctica intrusiva y los padres, los individuos y los círculos familiares, el papel del hombre y la mujer, la estructura del ego, el desarrollo de la personalidad, la secuencia de los estilos, y la nomenclatura y la transición entre los distintos modos. Petschauer (1989) critica el análisis de DeMause y piensa que las etiquetas y el clasificar las técnicas de crianza, a veces, inducen a error.

En contraste se pueden considerar las expresiones paternas que retroalimentan las conductas de los hijos indicando si la conducta es, o no, adecuada (Emde, Biringen, Clyman & Oppenheimer, 1991; Larzelere, 2002; Musitu & García, 2001; Sanders & Bradley, 2002; Wang & Li, 2003). Es decir, el aspecto relacional que supone la responsabilidad de los padres ante comportamientos de los hijos es una constante que trasciende a la diversidad de las normas sociales (Darling & Steinberg, 1993).

En esta dinámica relacional, o mejor bidireccional, de congruencias y redundancias, pueden identificarse “pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones (...) que permiten definir un estilo de actuación de los padres.” (Musitu & García, 2001, p. 9) que podemos denominar estilo de socialización. Dado que dicha relación es bidireccional (sólo es posible analizarla si consideramos a ambas partes y al contexto en el que se produce) el

estilo de la relación determinará las potenciales conductas concretas de ambas partes, y, a partir de éstas, será posible también determinar qué estilo las caracteriza: “Los estilos de socialización parental se definen por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la relación paterno-filial” (Musitu & García, 2001, p. 9).

Una de las más poderosas fuentes de retroalimentación paterna hacia las conductas del hijo es la expresión de las reacciones emocionales del padre (Emde et al., 1991). Cuando el hijo se comporta en consonancia con las normas familiares esperará provocar reacciones emocionales positivas en sus padres. Por ello, cuando las expresiones de afecto y cariño se producen ante las conductas adaptadas del hijo se promueve la internalización de las normas.

Los dos ejes de la socialización parental en los modelos teóricos bidimensionales, son la aceptación / implicación y la coerción / imposición. Se trata de dos dimensiones ortogonales e independientes, cuyo cruce posibilita identificar cuatro regiones que nos permiten establecer una tipología de dichos estilos. Pero además, cada una de estas dimensiones constituye un determinado estilo de socialización en sí misma (redundancia y congruencia).

La aceptación / implicación: El estilo de socialización de aceptación / implicación es aquel en el que se producen, redundante y congruentemente, expresiones paternas de reacciones de satisfacción, aprobación y afecto cuando los hijos desarrollan conductas y comportamientos ajustados a las normas de funcionamiento familiar. El polo opuesto de esta dimensión estará constituido por reacciones paternas de indiferencia ante conductas y comportamientos de los hijos adecuados a

las normas familiares (Musitu & García, 2001). Este estilo lleva implícita la afirmación de la autonomía del hijo y permite considerar las perspectivas de ambos.

El estilo paterno será de aceptación / implicación si cuando el hijo se comporta de modo adecuado y adaptado a las normas familiares, el padre expresa su satisfacción mediante muestras de afecto y cariño; y si cuando dicho comportamiento es inadecuado, el padre recurrirá al diálogo, al razonamiento y a la negociación, para afrontar las infracciones del hijo a la norma. Por el contrario, el estilo paterno será de baja implicación / aceptación si muestran indiferencia ante comportamiento filiales adaptados a normas y muestran displicencia ante violaciones de la norma por parte de los hijos.

Las prácticas educativas llevadas a cabo por los padres serán inductivas cuando el hijo muestre comportamientos adaptados. La inducción se define como "...el intento de los padres de obtener de sus hijos una complacencia voluntaria ante sus requerimientos, evitando de este modo una confrontación de deseos." (Musitu, Roman & Gracia, 1988, p. 119). La teoría de la atribución sugiere que cuanto menor sea la presión externa para obtener la sumisión del hijo, mayor será la internalización de normas (Lytton, 1980; Lepper, 1981). Por otra parte, el razonamiento favorece dicha internalización de normas (Hoffman, 1982; Maccoby & Martín, 1983), especialmente cuando las técnicas de inducción van acompañadas de expresiones afectivas (Rollins & Thomas, 1979) y se tiene en consideración el estado emocional del niño (Maccoby & Martín, 1981). De hecho, junto a las técnicas de inducción, el apoyo emocional (afecto, aceptación y reconocimiento de los padres) proporciona el incentivo más efectivo para ayudar al niño a crecer con un alto nivel de autoestima y un eficiente autocontrol y, consecuentemente, a adaptarse con facilidad a las

diferentes situaciones permitiéndoles una mayor estabilidad psíquica y social (Estrelles, 1987; Musitu, Román & Gracia, 1988; Rollins & Thomas, 1979). Lo que confirma los hallazgos de Nelson (1984), que comprobó la existencia de una relación positiva entre la satisfacción familiar y una elevada autoestima en los hijos y un clima familiar caracterizado por una alta cohesión, expresividad, orientación activa-creativa y ausencia de conflicto y control coercitivo en los padres.

El apoyo facilita que niños y adolescentes se sientan más cómodos en sus relaciones sociales y actúen con mayor responsabilidad (Bradley, Caldwell & Rock, 1988). El apoyo es facilitado por los padres por tres vías (Musitu et al., 1988). Y comentan estos últimos autores que puede definirse como el afecto y la aceptación que un individuo recibe de otros, ya sea a través de manifestaciones explícitas, o como resultado de comportamientos que expresen protección y cariño.

La asistencia instrumental, que toma diversas formas tales como la facilitación de información, el consejo y la orientación, la ayuda en las tareas de rutina, y el cuidado y atenciones hacia el hijo.

Las expectativas sociales (Mitchell & Tricket, 1980; Powell, 1980), que son orientaciones sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuáles no.

La coerción / imposición: Este estilo solamente puede producirse cuando el hijo vulnera o transgrede la norma familiar. El objetivo de este estilo es la supresión de las conductas inadecuadas utilizando independiente o simultáneamente la privación, la coerción verbal y la coerción física (Musitu & García, 2001). Este estilo se expresaría mediante actitudes y conductas paternas orientadoras (sugerir, dar consejo) y otras más coactivas, como “amenazar con castigos, castigar directamente,

u obligar a cumplir determinadas normas aludiendo a la supresión de algún privilegio, o incluso del afecto, si no se cumplen" (Musitu & Cava, 2001, p. 125).

Aunque algunos investigadores defienden que la adopción paterna del estilo coercitivo / impositivo va a depender fundamentalmente de la clase social (Ceballos, 1994, Ceballos & Rodrigo, 1998), de la situación específica y del tipo de falta cometida (Grusec & Kuczynsky, 1980), o del desarrollo evolutivo del hijo (Roberts, Block & Block, 1984; Steimberg, 1987), parece que se han acumulado a lo largo de décadas, evidencias de que se pueden detectar patrones familiares sistemáticos independientemente de estas variables y que dichos patrones son estables a lo largo del tiempo (Hock & Linamood, 1981; Kagan & Moss, 1962; McNally, Eisenberg & Harris, 1991).

Hoffman (1970) proporcionó una clasificación de las estrategias disciplinarias de los padres distinguiendo entre la afirmación de poder (*power assertion*), la retirada de afecto (*love withdrawal*) y la inducción (*induction*). La afirmación de poder supone el uso de castigos físicos, amenazas verbales, retirada de privilegios y una gran variedad de técnicas coercitivas. La retirada del afecto utiliza el enfado de los padres y la desaprobación ante conductas negativas, ignorando al niño sin hablarle ni escucharle. Por último, la inducción conlleva connotaciones positivas, ya que a través de explicaciones de normas, principios y valores, y del ofrecimiento de razones para no comportarse mal, trata de inducir una motivación intrínseca en el niño.

El estilo coercitivo / impositivo se caracteriza por el uso de prácticas educativas basadas en las diferentes clases de amenazas, castigo verbal, castigo físico, privación y otras conductas paternas negativas tales como la censura, amenazas, quejas, vociferar y conductas físicas negativas. Algunos autores han denominado a

este tipo de recursos disciplinarios como atención negativa (Jones & Miller, 1974), castigo social (Doleys, Wells, Hobbs, Roberts & Cartelli, 1976), increpación verbal (Parke, 1969), o conducta paterna negativa (Christensen, Johnson, Phillips & Glasgow, 1980). La deprivación es la restricción de recompensas tangibles, privación de privilegios y retirada de amor; es decir, todos los recursos disciplinarios basados en la negación de afecto, en el poder asertivo y en las técnicas orientadas al amor negativo como muestras de desagrado, aislamiento, ridiculizar, avergonzar, y retirada de amor (Steinmetz, 1979).

La panorámica presentada deja ver, por una parte, la cantidad de propuestas sobre la socialización de los niños y, por otra parte, la ausencia de una síntesis que permita integrar en un modelo o teoría las aportaciones empíricas (que abundan). No sorprende que algunas revisiones sobre el tema señalen la necesidad imperiosa de un modelo unificador (Darling & Steinberg, 1993; Patterson & Fisher, 2002); estos últimos autores han propuesto o revisado la situación, efectivamente, pero a pesar de las fechas del material citado, no sé de propuestas más actuales que permitan la homogeneización de las propuestas y/o de las evidencias empíricas acumuladas.

1.2 Personalidad, temperamento y crianza

Una perspectiva para mejorar nuestra comprensión de la crianza que ejercen los padres, es la del estudio de la personalidad. Indudablemente el referente es el de los CGFP (o cinco grandes factores de personalidad) en relación a la crianza. La mayoría de los trabajos en esta área de conocimiento se han interesado, entre otras cosas, en el estudio de la influencia de la personalidad de los padres o madres de familia respecto a la manera en que éstos educan a sus hijos. A continuación se presentarán los principales hallazgos del tema.

En un estudio realizado por Belsky y colegas (Belsky, Crnic & Woodworth, 1995) se evaluó cómo influyen el neuroticismo, la extraversión y la amabilidad en la manera en que se es padre, explorando además, el rol del humor transitorio y los conflictos o altercados cotidianos entre padres e hijos, como factores determinantes de la crianza parental. Se encontró que las madres que obtuvieron altas puntuaciones en neuroticismo experimentaron un humor más negativo y mayor número de altercados cotidianos; además, se encontró una correlación negativa entre neuroticismo y afecto, es decir, altas puntuaciones en este factor predijeron menos afecto y menos estimulación cognitiva hacia los hijos, así como también, menos sensibilidad hacia sus necesidades; es decir menor empatía hacia ellos. En contraste, las madres con altos puntajes en extraversión demostraron más afecto positivo, fueron más sensitivas y cognitivamente estimulantes en la interacción con sus hijos; igualmente para las mamás con alta puntuación en el factor amabilidad, quienes experimentaron humor más positivo, fueron menos despreocupadas hacia sus hijos y menos negativas afectivamente hablando, comprometidas con una crianza más positiva en general.

Por otro lado, al conjugar la personalidad, el estilo de crianza y las actitudes hacia la política, Peterson, Smirles y Wentworth (1997) encontraron una relación positiva entre el factor apertura y las actitudes hacia la generosidad; puntajes altos en generosidad indicaron características como la tolerancia, flexibilidad y sensibilidad a las necesidades de otras personas; además, dichos sujetos aplicaron un estilo de crianza autorizativo, el cual propició más resultados positivos en los hijos; por otra parte, la apertura correlacionó negativamente con las actitudes hacia el autoritarismo, los padres que puntuaron alto en autoritarismo tuvieron creencias rígidas y fueron

prejuiciosos, como características principales; dichos sujetos aplicaron un estilo de crianza punitivo, con consecuencias adversas para la relación padre-hijo.

En otro estudio, Kochanska, Clark y Goldman (1997) examinaron de manera longitudinal el efecto de la personalidad materna en la crianza y en el desarrollo de sus hijos, constatando que el factor neuroticismo está asociado con la crianza menos adaptativa; así mismo, el factor extraversión estuvo asociado positivamente con la disciplina dominante y las bajas puntuaciones en el factor amabilidad interfirieron con el desarrollo positivo de los niños. También refieren haber encontrado que a pesar de que el factor responsabilidad no estuvo directamente relacionado con la conducta materna auto-reportada, sí tuvo un efecto claro sobre los resultados adaptativos de los niños.

Así mismo, existe antecedentes respecto a la influencia de la relación marital y la personalidad parental sobre la crianza; por ejemplo, Olsen y colaboradores (Olsen, Martin & Halverson, 1999) estudiaron dentro y a través de dos generaciones familiares, dos dimensiones de la crianza: la restricción como tipo de control y la calidez como forma de apoyo. Ellos encontraron que la personalidad estuvo ligada a la calidad de las relaciones maritales en la generación de las abuelas solamente; específicamente, las abuelas que obtuvieron puntuaciones más altas en el factor responsabilidad, reportaron así mismo mejores relaciones maritales; por otra parte, quienes obtuvieron más altas puntuaciones en neuroticismo tuvieron más baja calidad en lo que respecta a sus relaciones maritales. En lo que respecta a la generación de las madres, quienes reportaron más altos niveles en el factor responsabilidad, fueron a su vez más restrictivas con sus hijos; respecto a este último hallazgo, los autores concluyen afirmando que las madres con mayor carga en

el factor responsabilidad presentan características de un estilo de crianza autoritativo que implica mayor grado de exigencias.

Por otro lado, considerando la personalidad materna en relación al temperamento infantil como predictora de la crianza, Clark y colegas (Clark, Kochanska & Ready, 2000), dirigieron un estudio en el que encontraron que las madres con altas puntuaciones en el factor neuroticismo usaron un estilo disciplinario más controlador al educar a sus hijos; el factor extraversión jugó un rol significativo también, ya que las madres con altas puntuaciones en este factor fueron así mismo más dominantes pero solo con los niños con temperamento conflictivo. Por el contrario, las madres bajas en extraversión no fueron dominantes, sin importar el temperamento de sus hijos. El último hallazgo de éstos autores se refiere al factor responsabilidad, ya que quienes puntuaron alto en éste, mostraron también mayor interés hacia sus hijos, evidenciando una mayor habilidad para responder sensitivamente y a tiempo ante las señales de sus hijos, al proveerles el apoyo y confort necesarios, ajustando así mismo, su propia conducta para responder a tales necesidades del infante, pero fomentando al mismo tiempo su autonomía. Los autores concluyen dicho trabajo proponiendo que la personalidad de las mamás en combinación con el temperamento de los hijos, determinan la conducta materna de crianza y que diferentes combinaciones de rasgos de la personalidad y diferentes características temperamentales del niño dan como resultado diversos tipos de interacción materna.

Por esta misma línea, Metsäpelto y Pulkkinen (2003), examinando las relaciones entre los factores de la personalidad y la crianza parental, encontraron que la apertura, la extraversión y el bajo nivel de neuroticismo están relacionados con la

crianza autorizativa, con características positivas como expresiones de cariño, fomento de la independencia y un alto grado de afecto y apoyo hacia los hijos. Las bajas puntuaciones en el factor apertura se relacionaron con la crianza autoritaria, brindando una crianza restrictiva y con un alto grado de exigencias y castigos a los hijos; por otro lado, los autores afirman que el alto grado de afecto y apoyo parental, aunados a una puntuación moderada en todos los factores de la personalidad, constituyen la crianza comprometida, que se caracteriza además por el conocimiento de las necesidades y actividades de los hijos. Así mismo, se indicó que los factores amabilidad y responsabilidad no muestran relación importante con algún tipo de crianza en especial.

Estudiando la personalidad, las estrategias de afrontamiento y el bienestar auto-percibido en padres con hijos discapacitados, Glidden, Billings y Jobe (2006) encontraron que el factor neuroticismo está ligado al uso de peores y menos adaptativas estrategias de afrontamiento ante los problemas familiares, con tendencia a la fuga o evitación. Se apunta que dichas estrategias están fuertemente asociadas al estrés; además, quienes puntuaron alto en este factor de la personalidad obtuvieron así mismo un mayor nivel de depresión y bajos puntajes en la percepción del bienestar propio.

Siguiendo la misma línea, Koenig, Barry y Kochanska (2010) estudiaron la personalidad parental y el temperamento de los bebés como predictores de la crianza. Constataron que no hubo relación alguna entre los rasgos de la personalidad de los padres y el temperamento de sus hijos. Por otra parte, respecto a la relación de la personalidad parental y su efecto en las prácticas de crianza, hubo diferencias entre padres y madres; para las mamás, el alto nivel de neuroticismo predijo la

crianza menos positiva, mientras que para los papás, la extraversión y la apertura correlacionaron con una crianza más positiva. Siendo la extraversión y la apertura características de padres afectivos, altamente comprometidos y atentos a las necesidades de sus hijos.

En otro estudio desarrollado para comparar la crianza entre personas con hijos con discapacidades y personas con hijos con desarrollo regular (Glidden, Bamberger, Turek & Hill, 2010), además de valorar la personalidad de los padres, evaluaron la interacción parental mediante la observación naturalista. Dichos autores, señalan que las investigaciones recientes en torno al tema generalmente han aceptado el amplio valor predictivo del factor neuroticismo y del factor extraversión en torno a la crianza, asociando altos niveles de neuroticismo con un más pobre ajuste paterno, o por el contrario, altos niveles de extraversión con un mayor ajuste parental y efectos positivos en la crianza. Sin embargo, el principal hallazgo de ese trabajo indica lo contrario, ya que madres y padres que reportaron altos niveles de extraversión, fueron más negativos en la interacción con sus hijos; lo cual, dicen sus autores, parece indicar que el factor extraversión en la personalidad parental puede verse reflejado en una interacción dominante o insensible. Se discute que tal vez las características metodológicas de ese trabajo permitan conocer más allá de lo que hasta fechas recientes se había obtenido con los trabajos que solamente han implementado la metodología del auto-reporte. Además, ninguna de las comparaciones entre padres y madres reflejó alguna diferencia importante.

Sendil y Cesur (2011), realizaron un estudio longitudinal en el que investigaron la relación entre los rasgos de la personalidad, los valores y las actitudes parentales; específicamente tres dimensiones de éstas últimas: sobreprotección, democracia y

disciplina estricta. A partir del análisis de los resultados, dichos autores afirman que a medida que los niños crecen, los padres tienen menos actitudes de sobreprotección. Además, afirman que ciertos valores tradicionales y algunas características de la personalidad predicen algunas actitudes parentales; por ejemplo, se encontró una relación negativa, en ambos padres, entre el factor apertura y las actitudes de sobreprotección. Pero los principales hallazgos de este trabajo corresponden a la crianza paterna, dado que se encontró que, el neuroticismo, la extraversión y la responsabilidad están relacionados con las actitudes de disciplina estricta; por el contrario, el factor apertura correlacionó negativamente con dichas actitudes hacia la disciplina estricta.

Schofield y colegas (Schofield, Conger, Donnellan, Jochem, Widaman & Conger, 2012), investigaron el rol de la personalidad parental respecto a la crianza de los hijos; así mismo se estudió el grado en el que las características positivas de la personalidad de los padres, es decir altas puntuaciones en responsabilidad y amabilidad y adecuada estabilidad emocional (reflejada en bajas puntuaciones en el factor neuroticismo), predicen, a través del tiempo, rasgos de la personalidad similares en sus hijos adolescentes. Como conclusión a dicho trabajo, los autores discuten que la crianza positiva puede ser resultado de la interacción de varios factores de la personalidad, como son la amabilidad, la estabilidad emocional y la responsabilidad, conjunto de rasgos denominados por ellos mismos como personalidad. Afirman además que, más altos niveles en personalidad en los padres promueven el desarrollo de características de la personalidad similares en los hijos durante la adolescencia; específicamente, mayor grado de calidez y menor grado de hostilidad parentales; ambos factores predijeron positivamente mayor ajuste a las

características de la personalidad en los adolescentes; lo anterior, en palabras de los autores, es un reflejo de la significativa influencia de los padres en el proceso de formación de la personalidad de sus hijos.

Al evaluar las dimensiones de la personalidad parental y los estilos de crianza, Maddahi y colaboradores. (Maddahi, Javidi, Samadzadeh & Amini, 2012) afirman que el factor apertura está relacionado con el estilo autorizativo, el cual propicia el desarrollo de características positivas en los niños; además, afirman la existencia de una relación inversa entre el estilo de crianza autoritario y la apertura; respecto al factor neuroticismo, se encontró una relación inversa entre éste y el estilo autorizativo; así mismo afirman que el neuroticismo está relacionado directamente con la paternidad autoritaria, con efectos más negativos hacia los hijos.

Como toda área en creciente desarrollo, el estudio de la personalidad desde la perspectiva de los Cinco Grandes Factores, no está exenta de discusión (Caspi, Roberts & Shiner, 2005). Revisiones de la última década argumentan sobre las relaciones encontradas que consisten en que bajas puntuaciones de Neuroticismo, y altas de Extraversión, Amabilidad, Apertura y Responsabilidad están asociadas con una mejor crianza, pero esas mismas revisiones indican que las relaciones son modestas y claramente inconsistentes (e.g., Belsky & Barends, 2002; Belsky & Jaffee, 2006; Prinzie, Stams, Deković, Reijntjes & Belsky, 2009). De hecho, en algunos estudios se reporta que las relaciones entre personalidad y crianza son moduladas por otros factores, entre los que sobresale el estrés (Bolger & Zuckerman, 1995; Connor-Smith & Flachsbart, 2007; David & Suls, 1999; Suls, David & Harvey, 1996; Watson & Hubbard, 1996; Kochanska, Kim & Koenig, 2012).

Otra perspectiva para mejorar nuestra comprensión de la crianza que ejercen los padres, es la del estudio del temperamento. El estudio del temperamento ha sido tratado desde diferentes enfoques, pero siempre ha existido un cierto consenso en cuanto a que este constructo se refiere a diferencias individuales en la reactividad y regulación emocional de cada persona, que se trata de una tendencia comportamental más que de un acto discreto, y que tiene una gran carga biológica, y, por tanto, cierta continuidad y estabilidad temporal (Goldsmith & Alansky, 1987). Por tanto, el temperamento presentaría dos características esenciales: la importancia de la herencia y su presencia desde la primera infancia (Buss & Plomin, 1975).

Específicamente, la perspectiva comparada sostiene que los rasgos de temperamento pueden comprobarse en otras especies animales, especialmente los primates y otros mamíferos, siendo los rasgos en humanos más elaborados dada la avanzada evolución de procesos cognitivos y de socialización (Buss, 2002). A este respecto, la teoría temperamental evolutiva de Buss y Plomin tiene como pilares básicos tres disposiciones con un fuerte componente genético: la emocionalidad, la actividad y la sociabilidad. A pesar de sus orígenes neurobioquímicos, el temperamento no permanecerá estático y fijo de por vida, sino que se diferenciará durante el proceso de interacción del genotipo individual con el entorno y durante el mismo desarrollo y maduración de cada persona (Strelau, 2001). En otras palabras, las características temperamentales se definen como "las diferencias individuales en la reactividad y la autorregulación con base constitucional" (Rothbart & Ahadi, 1994, p. 55), y se cree que emergen a temprana edad, para mostrar cierta estabilidad en el tiempo, pero para ser modificables por la experiencia.

De acuerdo con Evans y Rothbart (2007), el: Temperamento es visto como un subdominio de la personalidad, pero la personalidad es más amplia ya que incluye cogniciones, creencias y valores específicos.” (p. 869). De ser correcto este argumento uno podría esperar relaciones entre la personalidad y el temperamento. Precisamente, Evans y Rothbart (2007) señalan que la personalidad, tal y como es concebida de acuerdo a los modelos de los cinco factores, se han relacionado teóricamente y en la investigación actual.

Conviene aclarar primero que al hacer referencia a los modelos de cinco factores, se está refiriendo tanto al modelo conocido como los Cinco Grandes (CG) como al Modelo de los Cinco Factores (MCF; McCrae, 1993/1994). Ambos modelos están fuertemente relacionados y presentan estructuras semejantes (McCrae & John, 1992). Como vimos antes, los términos que definen los diferentes factores, aunque con algunas variaciones entre estudios, son: Extraversión, Amabilidad, Responsabilidad, Neuroticismo versus estabilidad emocional e Imaginación/intelecto (o Apertura).

Resulta sumamente interesante notar que aún los mismos autores del Modelo de los Cinco Factores han argumentado que la personalidad debiese englobarse con el concepto de temperamento (McCrae, Costa, Ostendorf, Angleitner & Hrebickova, 2000); esto porque lo que se mide al medir personalidad esta basado en procesos temperamentales más fundamentales, refiriéndose a las evidencias de estudios en el área de genética comportamental y personalidad animal así como a la estabilidad a través del desarrollo ontogenético y a través de culturas que han demostrado los modelos CG/MCF. Pero cuáles son esos procesos básicos, fundamentalmente los atencionales, los motores y los motivacionales (Putnam & Stifter, 2008). Se han

publicado excelentes revisiones de las contribuciones y explicaciones de la importancia del temperamento para la comprensión de múltiples fenómenos humanos, en particular los relacionados con el desarrollo ontogenético (véase el número especial de *Infant and Child Development*, 17, 2008), así como de las correlaciones significativas entre las medidas de temperamento y las de los modelos CG/MCF.

De particular interés para esta tesis, son los estudios donde Rothbart y otros investigadores logran desarrollar y probar las cualidades del Cuestionario de Temperamento para Adultos (ATQ, por sus siglas en inglés; Evans & Rothbart, manuscrito no publicado; Evans & Rothbart, 2007; Putnam & Stifter, 2008). El ATQ fue adaptado del Cuestionario de Reacciones Fisiológicas desarrollado por Derryberry y Rothbart (1988). Basándose en los resultados de varios estudios (Rothbart, Ahadi & Evans, 2000), Evans y Rothbart formularon un modelo de auto-reporte que mide cuatro factores mayores: control esforzado, afecto negativo, extraversión/agitación y sensibilidad de orientación. A los constructos generales se les nombra también como escalas factoriales o súper factores, ya que cada uno incluye un buen número de escalas. El ATQ fue el instrumento (véase sección de Instrumentos) seleccionado para valorar el temperamento de las madres en esta tesis.

1.3 Temperamento del niño

En la revisión de la literatura se observan numerosos intentos de acercamiento a la evaluación del temperamento infantil variando en el número de dimensiones estudiadas pero sobre el mismo foco: actividad, emocionalidad positiva (también sociabilidad, nivel de respuesta o acercamiento) y emocionalidad negativa (también

dificultad o irritabilidad) (Worobey,1997). Algunas conceptualizaciones se centran en las relaciones fisiología-conducta, enfatizando los aspectos reactivos y autoreguladores del temperamento (Rothbart, 1989). Otras focalizan sobre los aspectos estilísticos de la conducta (Thomas & Chess,1977), la aparición temprana de rasgos de la personalidad heredables (Buss & Plomin, 1984), o sobre los aspectos emocionales de la conducta (Goldsmith & Campos, 1986). Con todo, y a pesar del diferente enfoque, estas aproximaciones teóricas no se han considerado como mutuamente excluyentes ya que, tal como señala Goldsmith (1996), los rasgos emocionales pueden aparecer de forma temprana en el desarrollo, ser heredables, implicar un consumo de energía, tener funciones reguladoras, y contribuir al estilo distintivo de los individuos.

Entre los primeros datos de estudios, se puede considerar que los niños que eran diagnosticados como *difíciles* por su alto nivel de actividad, pobre adaptabilidad y baja regulación emocional, tendían a exhibir problemas de conducta en la edad preescolar (Thomas & Chess, 1977). Posteriormente, Bates (1987), ahondando en el concepto de temperamento difícil, averiguó que diferentes formas de irritabilidad en la infancia podían conducir a diferentes problemas conductuales en la interacción madre-hijo en los años preescolares y escolares. Los niños con alto miedo tendían a mostrar problemas internalizantes tales como depresión o ansiedad, mientras que los niños con una alta ira tendían a manifestar problemas externalizantes tales como agresión o conductas disruptivas.

A lo largo de los años, el temperamento ha sido tema de interés de las investigaciones que intentan relacionar los estilos lingüísticos y el temperamento, por un lado, nos encontramos con la realizada por Lloyd (1987) y por otro, con la de

Slomkowski, Nelson, Dunn y Plomin (1992). Lloyd (1987) consideró que el temperamento está constituido esencialmente por el tono emocional general del niño y al comparar esta variable con el índice de expresividad obtiene una asociación negativa entre ellas, es decir, aquellos niños que se malhumoran y molestan fácilmente son los que más vocabulario del tipo expresivo presentan.

Por otra parte, Slomkowski, Nelson, Dunn y Plomin (1992) también relacionaron determinados aspectos del temperamento (extroversión-introversión) con los estilos lingüísticos y, de sus hallazgos, merece la pena destacar el hecho de que los niños extravertidos presentan avances más fuertes en las habilidades referenciales que sus compañeros menos extravertidos. La explicación que dan a este fenómeno es la de que los niños extravertidos implican a sus padres en mayor cantidad de interacciones y esta experiencia es la que contribuye a un desarrollo lingüístico avanzado.

En términos generales, podemos considerar que el temperamento se refiere a las diferencias conductuales que aparecen entre los individuos en la forma de enfrentarse y de responder al medio que les rodea. Es indudable admitir la presencia de estas diferencias individuales ya en los primeros momentos de la vida del sujeto. En este sentido, padres y cuidadores pueden describir las características comportamentales de los niños y diferenciarlos de otros, en términos de su nivel de sociabilidad, irritabilidad, actividad, etc. A este respecto, Thomas y Chess (1977) constataron la presencia de tres tipos de temperamento que se podían detectar en los dos primeros años de vida del niño: temperamento fácil, difícil y "lento en animarse". También, Buss y Plomin (1984) admitían hace décadas que existen diferencias individuales en relación con tres dimensiones constitutivas del

temperamento: sociabilidad, emocionalidad y actividad, dimensiones que aparecen en los primeros momentos de vida del individuo y que tienen un origen genético.

Hemos de tener en cuenta que los niños, desde el momento del nacimiento, se desarrollan en un ambiente social y en un contexto familiar concreto que sin lugar a dudas modulará sus reacciones biológicas a través de los procesos transaccionales. En este sentido, las relaciones sociales de los niños con otras personas en los primeros meses podrían estar mediadas, en gran parte, además de por las características temperamentales del niño, por la actuación de los adultos que rodean al niño.

Asumiendo que las características en el temperamento infantil, muestran cierta estabilidad en el tiempo, pero para ser modificables por la experiencia (Rothbart & Ahadi, 1994, p. 55), se hace importante su estudio puesto que puede predecir problemas psicopatológicos, tanto en la infancia y adolescencia como en la adultez (Kagan & Snidman, 1999; Lahey Lahey, Van Hulle, Keenan, Rathouz, D'Onofrio, Rodgers & Waldman, 2008).

Algunos investigadores (por ej., Hirschfeld & Gelman, 1994; Karmiloff-Smith, 1992/1994) han afirmado que los bebés poseen «predisposiciones innatas» que guiarán su representación de los entornos físico y social como dominios de conocimiento separados, a esa competencia precoz que poseen los neonatos para tratar con el mundo de las personas y de los objetos habría que añadir un conjunto de disposiciones endógenas que les ayudarán a relacionarse con el medio. Estas disposiciones endógenas, según Rothbart y Bates (1998), son los rasgos temperamentales y a ellos podrían deberse las diferencias que existen entre los individuos en sus modos de enfrentarse al mundo.

En este sentido, los investigadores (por ej., Buss & Plomin, 1984; González, Hidalgo, Carranza & Ato García, 2000; Rothbart & Bates, 1998; Thomas & Chess, 1977) han definido el temperamento como un constructo comprensivo que se refiere a diversas dimensiones de conducta (por ejemplo, atención, nivel de actividad y emocionalidad), con una base biológica y/o constitucional, presentes desde los primeros días de vida y que muestran una estabilidad relativa a lo largo del tiempo dependiendo del contexto y de la etapa del desarrollo en que se encuentre el niño. Desde esta perspectiva, Rothbart (1989) y Kagan (1998) han señalado que a la hora de estudiar el temperamento, además del estadio evolutivo, se deberían tener en cuenta los estímulos o acontecimientos que provocan la activación del sujeto y las reacciones conductuales que los acompañan. El temperamento podría ser un concepto útil para investigar los diferentes modos de interacción que los bebés muestran desde los primeros días de vida con el mundo físico y social.

Y se puede considerar así porque entre los más reconocidos investigadores de temperamento, como Rothbart y Ahadi (1994), se sostiene que el temperamento no es solamente orgánico, sino que también está relacionado con el mundo físico y social con el que se relaciona la persona. Esto sugiere una transacción entre las disposiciones endógenas del niño y su comportamiento ante los objetos sociales y físicos.

De esta manera, la elección y uso de una determinada estrategia de regulación de emoción negativa por parte de los niños en un momento dado dependerá, entre otros factores, de su nivel evolutivo, pronosticándose una tendencia evolutiva hacia el uso de estrategias más activas y autónomas con la edad (Bridges, Grolnick & Connell, 1997; Grolnick, McMenemy & Kurowski, 1999; Mangelsdorf, Shapiro &

Marzolf, 1995). No obstante, esta tendencia puede verse influida por factores de carácter endógeno, como el temperamento, o exógeno, como la disponibilidad de ayuda por parte del adulto. Con respecto a los factores exógenos, una diversidad de estudios ha mostrado cómo cuando las madres participan activamente en la interacción con sus hijos éstos tienden a exhibir estrategias de autorregulación emocional más sofisticadas que cuando las madres no participan en la interacción, incluso aunque estén presentes (Bridges, Grolnick & Connell, 1997; Diener & Mangelsdorf, 1999; Grolnick, Bridges & Connell, 1996).

Así, el temperamento pronostica tanto el grado de malestar como el tipo de estrategia, de manera que niños descritos por sus madres como más miedosos tienen reacciones de malestar más intensas y eligen estrategias más pasivas y dependientes del estímulo. Dentro de los factores de tipo exógeno, la disponibilidad de ayuda por parte del adulto permite al niño el uso de estrategias más autónomas y sofisticadas a cuando se encuentra solo.

No obstante, en un determinado grupo de edad podemos encontrar diferencias individuales en la forma en que los niños regulan sus emociones, diferencias a las que muchos autores han atribuido una naturaleza temperamental (Ato, González & Carranza, 2004; Morales & Bridges, 1997). Usando la conceptualización de que el temperamento se refiere a diferencias individuales en la susceptibilidad al malestar, o «*arousal*», y en las formas en las que los niños deben adquirir las estrategias regulatorias, o «*autorregulación*» (Rothbart & Derryberry, 1981), Fox (1989) argumentó que los niveles de reactividad de los niños dan forma a la clase de estrategias de regulación que necesitan adquirir. En esta línea, algunos autores han encontrado que los niños con una alta emocionalidad negativa son más reactivos y

muestran peor habilidad de autorregulación que los niños con una emocionalidad negativa más baja (Braungart & Stifter, 1991; Calkins & Johnson, 1998; Morales & Bridges, 1997). Por otro lado, durante el periodo de la infancia se plantea el desarrollo cognitivo como un factor de gran influencia sobre los procesos autorregulatorios. En este sentido, los estudios que han relacionado autorregulación y cognición asumen que una mayor capacidad cognitiva se asociará a una respuesta emocional más controlada (Kopp, 1989; Lewis, Koroshegy, Douglas & Kampe, 1997). Es de esperar, por tanto, que los niños que muestren mayor nivel en sus capacidades cognitivas muestren a su vez un uso de estrategias de autorregulación más sofisticadas y autónomas.

En la misma línea en que el temperamento se ha conceptualizado como diferencias individuales de origen constitucional en las tendencias a expresar y experimentar las emociones y el *arousal* (Reactividad), así como en la capacidad para autorregular la expresión de tales tendencias (Autorregulación), ambas tendencias están influenciadas a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia (Rothbart & Derryberry, 1981). Aunque el temperamento se considera un aspecto “normal” de la personalidad, incluso para aquellos individuos que puntúan en los extremos de las dimensiones temperamentales, determinadas características en la infancia se han visto asociadas con una variedad de problemas conductuales y emocionales en períodos posteriores.

Más recientemente, Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher (2001) han identificado algunas dimensiones temperamentales como los precursores de algunas patologías en el período de la niñez. Así, una baja autorregulación y una alta emocionalidad negativa se han visto asociadas con la hiperactividad y los problemas atencionales.

Las tendencias agresivas se han asociado también con una baja autorregulación y una alta extraversión, y el síndrome depresivo se ha relacionado con alta tristeza, miedo, malestar, y bajas puntuaciones en placer de alta intensidad (Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001). Los niños con temperamentos difíciles han demostrado una mayor tendencia significativa a desarrollar una sintomatología depresiva (Anthony, Lonigan, Hooe & Philips, 2002). Aunque no existe un consenso sobre cuáles son las características específicas asociadas, una emocionalidad negativa aparece como una de las más relevantes (Ato, Carranza, González, Ato & Galián, 2005).

Las características temperamentales pueden tener incluso una influencia a largo plazo sobre el ajuste socio-emocional, tal como demuestra el trabajo de Caspi (2000). En dicho trabajo, los experimentadores administraron una batería de tareas evolutivas a niños de 3 años de edad. A partir del comportamiento en dichas tareas, identificaron un conjunto de niños diagnosticados como *inhibidos* –esto es, cautos socialmente, miedosos, con tendencia a encontrarse incómodos ante la presencia de extraños-, mientras que otro conjunto de niños fue diagnosticado como *bajo control* - caracterizados como impulsivos, inquietos, negativos, con tendencia a distraerse y emocionalmente lábiles-. A la edad de 21 años, los niños inhibidos mostraron un pobre apoyo social (tal como fue medido por un autoinforme que informaba de amigos disponibles para consejo, compañía, apoyo material y emocional), mientras que los de bajo control mostraron además relaciones de pareja insatisfactorias.

Otros estudios han demostrado que el temperamento y la personalidad presentan relaciones significativas con la sintomatología depresiva infantil y adolescente. Los sujetos con temperamento difícil mostraron más sintomatología

depresiva, al igual que aquellos niños con altos niveles de inestabilidad emocional o bajos niveles de extraversión, apertura, agradabilidad o conciencia (Carrasco & del Barrio, 2007). Ato, González, Carranza y Ato (2004) estudiaron la influencia del temperamento sobre la intensidad de la respuesta de malestar y las estrategias de autorregulación usadas por el niño encontraron que el temperamento pronostica tanto el grado de malestar como el tipo de estrategia; de manera que niños descritos por sus madres como más miedosos tienen reacciones de malestar más intensas y eligen estrategias más pasivas y dependientes del estímulo. Dentro de los factores de tipo exógeno, la disponibilidad de ayuda por parte del adulto permite al niño el uso de estrategias más autónomas y sofisticadas a cuando se encuentra solo.

Por otra parte, para la medida del temperamento en la infancia y niñez temprana existe una variedad de técnicas. Se conocen el informe de los padres, las observaciones naturales y estructuradas en el contexto del laboratorio y los correlatos fisiológicos. Cada uno de estos tipos de medida tiene sus ventajas y desventajas. Por ejemplo, las observaciones naturales pueden poseer un alto grado de objetividad, preservando a su vez condiciones de validez ecológica, mientras que por otro lado el coste requerido en el procedimiento a menudo impide a los investigadores conseguir un muestreo adecuado de la conducta relevante. Las observaciones en el laboratorio permiten al investigador un control más preciso del contexto o también la posibilidad de provocar reacciones en el niño, si bien se pueden encontrar limitaciones en el tipo de reacciones que es posible provocar (véase Goldsmith, Rieser-Danner & Briggs, 1991, para un estudio exhaustivo de posibles sesgos en la observación natural y de laboratorio). Por otro lado, las medidas psicofisiológicas permiten ahondar en los aspectos más biológicos y

constitucionales del temperamento; sin embargo, no se puede establecer claramente la equivalencia entre mecanismos fisiológicos y temperamento (véase Gunnar, 1990, para una revisión).

En cuanto a los informes de los padres, éstos han sido el método de medida más utilizado en las investigaciones sobre temperamento en la infancia pues, tal como resume Bates (1994), ofrece las siguientes ventajas con respecto a la observación: (1) los cuidadores pueden observar a los niños en multitud de situaciones, obteniendo una mayor cantidad de información sobre el estilo conductual infantil que un observador en pocas horas; (2) los cuestionarios no son tan intrusivos como la observación, donde en muchos casos los padres han de tener en casa a un extraño que está observando sin interactuar; (3) existen razones de economía: son relativamente fáciles de administrar y poco costosos. Con todo, una de las críticas más graves a los cuestionarios tiene que ver con la existencia de sesgos en el informante, lo cual ha llevado a algunos estudiosos a negar los informes de los padres como una medida fidedigna del temperamento infantil (v.g., Kagan, 1994).

Este hecho ha promovido la elaboración de tareas para la medida del temperamento infantil en el laboratorio, sin embargo, un análisis detallado sobre los sesgos encontrados en los cuestionarios existentes lleva a la conclusión de que la mayoría de ellos se pueden evitar con una correcta redacción de los ítems. Además, aún admitiendo que la información que se recoge en los cuestionarios es la visión de los padres, esta perspectiva es en sí misma de interés, dado que las propias percepciones de los padres pueden influir sobre el desarrollo social del niño (Bates, 1994).

En la actualidad se propone el Cuestionario de Conductas de los Niños (Children's Behavior Questionnaire, CBQ, por sus siglas en inglés) como un instrumento adecuado para la medida del temperamento en la infancia por su vinculación con una teoría totalmente vigente del temperamento en la infancia (Rothbart, Ahadi & Evans, 2000; Rothbart & Hwang, 2005) cuyos constructos están recibiendo validez empírica desde distintos ámbitos de la investigación científica tales como la psicobiología, la personalidad, la psicología evolutiva y la clínica (véase: Putnam & Rothbart, 2006).

El CBQ en su forma breve fue desarrollado como un auto reporte para padres con niños de 3 a 8 años de edad (Putnam & Rothbart, 2006) y fue elegido como el instrumento idóneo para esta tesis. El CBQ está diseñado bajo una conceptualización que define el temperamento como diferencias individuales en reactividad y autorregulación que tienen un origen constitucional y están influidas a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia (Rothbart, 1989). La *Reactividad* se refiere a las respuestas de los sistemas emocionales, de activación y de «arousal»; la *Autorregulación* incluye procesos como la aproximación, la evitación y la atención, que sirven para modular la reactividad de un individuo. Estos constructos centrales, comunes a otras conceptualizaciones sobre temperamento (v.g., Palenzuela, Prieto, Delgado, Strelau, Angleitner, Pulido, Carro, Orgaz & Loro, 1997), se agrupan en los factores de Afectividad Negativa, Extraversión y Control Esforzado. Estos factores incluyen subconstructos o dimensiones, medidos a través de ítems diseñados para tal propósito siguiendo el «método racional» (Fiske, 1966).

Específicamente, las dimensiones temperamentales que mide el CBQ, de acuerdo al grupo de investigación GIPSE (Universidad de Murcia, España, con

autorización de su autora, Mary K. Rothbart, 2000), del original Children's Behavior Questionnaire, son: Nivel de Actividad: Nivel de la actividad motora gruesa incluyendo la frecuencia y cantidad de la locomoción. Ira / Frustración: Cantidad de afecto negativo relacionado con la interrupción de tareas o la obstaculización de objetivos. Aproximación: Cantidad de excitación y anticipación positiva ante la expectativa de actividades placenteras. Focalización de la Atención: Tendencia a mantener el foco atencional dirigido sobre la tarea. Malestar: Cantidad de afecto negativo relacionado con las cualidades sensoriales de la estimulación, incluyendo la intensidad, el ritmo o complejidad de luz, movimiento, sonido y textura. Autotranquilización: Ritmo de recuperación de los niveles máximos de malestar, entusiasmo o excitación en general. Miedo: Cantidad de afecto negativo, incluyendo inquietud, preocupación o nerviosismo ante la anticipación de dolor o malestar y/o situaciones potencialmente amenazantes. Placer de alta Intensidad: Cantidad de placer o disfrute en relación con situaciones que implican estímulos de elevada intensidad, rapidez, complejidad, novedad e incongruencia. Impulsividad: Rapidez de la iniciación de la respuesta. Control Inhibitorio: Capacidad para planificar y suprimir respuestas de aproximación bajo instrucciones o en situaciones novedosas o que producen incertidumbre. Placer de baja Intensidad: Cantidad de placer o disfrute en situaciones que implican estímulos de baja intensidad, rapidez, complejidad e incongruencia. Sensibilidad perceptiva: Capacidad para detectar estímulos de baja o ligera intensidad procedentes del ambiente externo. Tristeza: Cantidad de afecto negativo, de humor y energía bajos en relación con la exposición al sufrimiento, la decepción y la pérdida de objeto. Timidez: Aproximación baja o inhibida en situaciones que implican novedad o incertidumbre. Sonrisa y Risa: Cantidad de afecto positivo en respuesta a

cambios en la intensidad, ritmo, complejidad e incongruencia de los estímulos.

Finalmente, como se mencionó antes, debido a las fuertes evidencias a favor de la teorización que fundamenta el concepto de temperamento medido por el CBQ y a sus propiedades psicométricas, este fue el instrumento utilizado en esta tesis (Rothbart et al., 2001; Rothbart & Rueda, 2005).

1.4 Estrés

La evaluación del estrés diario en la niñez ha cobrado importancia en los últimos 20 años, desarrollándose los enfoques de evaluación a la par que los modelos teóricos explicativos. El estrés diario puede definirse como las frustrantes demandas y contrariedades que acarrea la interacción cotidiana con el medio ambiente (Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981).

Uno de los acontecimientos que ejerce influencia sobre la dinámica de la pareja es el nacimiento del primer bebé, ya que las parejas deben enfrentar varios cambios que afectan notablemente diferentes áreas de su vida (personal, conyugal, familiar y laboral). Así, en el proceso de adaptación a esta nueva función, los dos miembros de la pareja, pero especialmente las mujeres, pueden experimentar altos niveles de estrés (Belsky, Lang & Rovine, 1985; Berry & Jones, 1995; Cox, 1985; Yogev, 1986).

Con la finalidad de conocer los elementos que determinan la percepción de los padres sobre la conducta de sus hijos y las interacciones familiares, Webster-Stratton (1990), propuso un modelo, en el que representa los efectos acumulativos de los eventos extrafamiliares (bajo nivel socioeconómico, desempleo y problemas cotidianos); estresores de los padres (divorcio, problemas maritales, padres solteros); estresores del niño (problemas de conducta y temperamento dificultoso) y la intervención de elementos como apoyo comunitario y bienestar psicológico. El

modelo asume que las condiciones estresantes, tales como los eventos extrafamiliares, estresores entre los padres y estresores debido al niño, son acontecimientos en los cuales los padres tendrán que desarrollar estrategias que permitan enfrentar estas situaciones, asimismo, un buen funcionamiento de los padres y una efectiva interacción con sus hijos dependerá del bienestar psicológico de los padres y de la accesibilidad del apoyo social.

Algunas investigaciones han considerado al estrés como un precursor del abuso. Por ejemplo, Milner desarrolló un cuestionario para identificar el abuso potencial de los padres (Child Abuse Potential, CAP, por sus siglas en inglés; Milner, 1986). Padres con alta puntuación en el CAP, se han considerado de importancia para prevenir abusos hacia los niños (Newman, 1997). Más recientemente, se considera que altas puntuaciones indican que los padres atribuyen más intención hostil a las conductas de sus hijos, mostrándoles mayores niveles de ira y agresividad (Springer, 2001). Así, las madres con alto CAP tienen altas tasas de conductas de intromisión y falta de sincronía con sus hijos, especialmente cuando se quejan o lloran (Trenado, 2000). Además, estas madres presentan patrones interaccionales similares a los de quienes abusan físicamente de sus hijos y prácticas de parentalidad de riesgo (Cerezo, 1997; Cerezo, 2001; Chilamkurti & Milner, 1993; Dolz, Cerezo & Milner, 1997).

Aunque las perspectivas contemporáneas sobre el concepto de estrés, son diversas, se coincide en elementos centrales como los sucesos o circunstancias de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad (Seiffge-Krenke, 2007). Es necesario, por supuesto, distinguir entre el estrés de los adultos, o padres, y el de los niños y jóvenes. En estas etapas, se han examinado algunas áreas de estresores

cuya vivencia puede amenazar el desarrollo, como: a) situaciones de enfermedad y procedimientos médicos (Bailly, Wertz, Devos, Veignie & Turck, 2004; Fernández & López, 2006), y sucesos que hacen referencia a preocupación por la imagen corporal (Moulds, 2003; Seiffge-Krenke, 2007); b) sucesos estresantes en el terreno académico como exceso de tareas escolares, problemas en la interacción con el profesor, dificultades de aprendizaje y bajas calificaciones escolares (Govaerts & Grégoire, 2004; Kouzma & Kennedy, 2004); c) dificultades en las relaciones con iguales, tales como falta de aceptación de los iguales, peleas, situaciones de ridiculización, competitividad y envidia respecto a logros académicos (Lau, 2002; Moulds, 2003; Oros & Vogel, 2005); y d) sucesos negativos en el dominio familiar, como dificultades económicas (Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994) y falta de supervisión de los padres o sentimiento de soledad o aislamiento (Lau, 2002; Leung, Robson, Cho & Lim, 1996).

Por otra parte, se debe considerar el estrés de los padres en varias modalidades. Por ejemplo, como adultos y los retos que deben enfrentar o como padres propiamente dicho; sin embargo, ambas modalidades se afectan mutuamente, como veremos a continuación. En el caso de las mujeres el estrés de alta intensidad está asociado, con mayor frecuencia, a problemas familiares; mientras que para los hombres, semejante asociación se encuentra con problemas laborales. Así las relaciones familiares son percibidas como una fuente de estrés para la mujer, pero no para el hombre (Matud, Bethencourt, Andueza, Marrero, Caballeira & López, 2002). Las evidencias señalan que las mamás, con sus múltiples roles, efectivamente presentan estrés, pero la fuente más relevante del mismo es la falta de apoyo social, particularmente de su pareja (Matud et al., 2002; Meneses, Feldman &

Chacón, 1999). Además, se reconoce que el apoyo social afecta de manera diferencial los comportamientos de las mamás con sus niños (Östberg & Hagekull, 2000).

Una detección temprana de las dificultades de una pareja debido a los niveles altos de estrés puede ayudar a prevenir consecuencias más graves en términos de salud psicológica, en particular de depresión y ansiedad (Garret, 2003; Windle & Dumenci, 1997), y en la relación de pareja (Lavee, Sharlin & Katz, 1996), así como en el bienestar del bebé (Benzies, Harrison & Magill-Evans, 2004).

Otra forma como afectan las vivencias cotidianas estresantes de las madres a sus hijos en el hogar, consiste en la transmisión de una serie de actitudes, comportamientos y creencias que los niños hacen propios (Amarís, 2004). Rahman, Harrington y Bunn (2002), reportan que una actitud negativa de la madre hacia el niño incrementa los niveles de estrés en la crianza, afectando la posibilidad de predecir adecuadamente la conducta futura del niño y las características de la interacción madre-hijo.

Por otra parte, el temperamento materno puede jugar también un papel importante; esto porque los estados emocionales negativos, derivados de una inadecuada autorregulación materna ante los estresores, afectan sus habilidades atencionales ante los comportamientos de sus hijos. Esto se traduce en actuaciones menos sensibles en las situaciones de crianza e interacciones inapropiadas que propician conflictos y actos abusivos (Caselles & Milner, 2000).

Los factores de distrés o malestar psicológico, infelicidad, ansiedad y problemas percibidos con los otros y con uno mismo, figuran entre los más relevantes en relación con situaciones y percepciones emocionales negativas. Los padres con altos

niveles en estos factores tienen más riesgo de actuar con sus hijos de forma inapropiada o incluso abusiva, física y emocionalmente (Pons-Salvador, Cerezo & Bernabé, 2005). Además, estos factores se recrudecen en comunidades empobrecidas, donde se conjugan las particularidades sociales y elementos culturales que intervienen en la educación (Vera, Calderón & Torres, 2007).

En suma, parece claro que los efectos del estrés en las familias y el nivel de estrés de los padres es un factor muy importante a considerar en todos los estudios y esfuerzos dirigidos a las prácticas de crianza, en particular con preescolares (Lieberman & Van Horn, 2008; Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders & Shaffer, 2005). Claro que el estrés no se desarrolla en un nicho aislado, muchos factores relacionados han sido señalados en la literatura, como el estado de salud mental de los padres, la presión económica y, por supuesto, la propia crianza (Newland, Crnic, Cox, Mills-Koonce & Family Life Project Key Investigators, 2013).

En cuanto a la medición de los niveles de estrés de los padres, esta ha sido llevada a cabo con diferentes herramientas de evaluación (para una revisión, véase Lessenberry & Rehfeldt, 2004). Entre las medidas específicas de estrés de los padres, podemos destacar tanto el Índice de Estrés de los Padres (*Parenting Stress Index*, PSI, por sus siglas en inglés; Abidin, 1995) como la Escala de Estrés para Padres (*Parenting Stress Scale*; Berry & Jones, 1995).

Indudablemente, el instrumento seleccionado por los estudios con niños preescolares es el PSI, que ha estado vigente por décadas tanto en su versión en inglés (e.g., Williford, Calkins & Keane, 2007) como en español (Solís-Cámara & Medina, 2014; Solís-Cámara, Medina & Díaz, 2014). Y es este el instrumento seleccionado para esta tesis.

De acuerdo con su autor (Abidin; 1990; Abidin & Brunner, 1995), los estresores o fuentes de estrés son aditivos y multidimensionales en origen y clase. Las fuentes de estrés van desde eventos de vida, como la muerte de un familiar, hasta los sentimientos subjetivos de las madres por sus responsabilidades en la crianza; el modelo se inclina a evaluar las percepciones de la madre con relación a las características del hijo y de ella misma. La dimensión del niño se conforma por la adaptabilidad, aceptación por los padres, demanda, humor, distracción. La dimensión de la madre está conformada por: depresión, infelicidad y culpa de los padres, apego parental, restricción impuesta por el papel de la madre, sentimiento de competencia de los padres, aislamiento social y por último, salud de la madre. El cuestionario elaborado para el estrés materno, ha sido útil para identificar factores estresantes, evaluar la efectividad de la intervención terapéutica, investigar los efectos del estrés en la conducta materna y su interacción con otras variables psicológicas (Abidin, 1992).

1.5 Conductas problema de los niños

Para comprender el amplio tema de los problemas de comportamiento de los niños, es importante hacerlo con la perspectiva de la mutua influencia y bidireccionalidad entre el estilo educativo o de crianza y factores de influencia (Gallagher, 2002). Los modelos interactivos plantean la búsqueda de un efecto no lineal que va más allá de la suma de los efectos de dos o más variables principales (Baron & Kenny, 1986). Desde esta perspectiva, existen aún pocos estudios que contemplen las relaciones entre crianza y otros factores, de forma tan compleja. Aunque estos efectos multiplicativos han sido postulados teóricamente en multitud de estudios, no han sido suficientemente probados a nivel empírico (Sanson, Hemphill &

Smart, 2004). En esta tesis se aborda el problema revisando, dentro de lo posible, uno o varios factores, pero con diferentes perspectivas.

En primer lugar es relevante comentar la perspectiva de la salud, en particular los trastornos de conducta, y la epidemiología, por lo que revisaré brevemente algunas estadísticas. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), la prevalencia de trastornos psicológicos en la infancia oscila entre el 10 y el 20%; sin embargo, existe importante variabilidad en las cifras encontradas en diversos estudios (Alday, Alonso, Fernández-Calatrava, García-Baró, González-Juárez, Pérez-Pérez & Poza, 2005; Pedreira & Sardinero, 1996), variando entre el 7 y el 30.2%.

Valero y Ruiz (2003) señalan en su estudio que, del total de la muestra, un 8.5% presentaba trastornos de inicio en la infancia y la adolescencia, y el diagnóstico más frecuente era el trastorno del comportamiento y de las emociones (F90-98 de la Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades, CIE-10), con una incidencia del 66.1%. Se observó una mayor proporción de chicos, siendo significativas las diferencias, aspecto que corrobora Valencia-García y Andrade-Palos (2005), en el que la mayoría de las problemáticas presentadas en los niños se podrían circunscribir a los problemas de conducta. En otro estudio (Aláez, Martínez-Arias & Rodríguez-Sutil, 2000), siguiendo la clasificación de la CIE-10 (OMS, 1993), se observa que son los trastornos de conducta los diagnosticados con más frecuencia (un 23%), seguidos de los depresivos (14.6%), los de ansiedad (13.3%), los específicos del desarrollo (12.7%) y los de eliminación (9.7%).

La presencia de problemas de comportamiento en los primeros años de vida contribuye de forma importante a predecir los trastornos de conducta. Los problemas ocurridos durante el parto ayudan a predecir trastornos de ansiedad y, las

complicaciones durante el embarazo, los depresivos. En líneas generales, estos resultados son consistentes con los de estudios longitudinales. La relación observada entre los problemas sucedidos durante el parto y los trastornos de ansiedad puede considerarse como una confirmación parcial de los hallazgos de Cohen, Velez, Brook y Smith (1989). Estos autores encontraron que el cómputo total de los problemas durante el embarazo y el parto incrementaban el riesgo de ansiedad excesiva. Las complicaciones en el parto contribuyen a explicar los trastornos de ansiedad, pero los problemas del embarazo tienden a asociarse con los depresivos.

Algunos estudios prospectivos han señalado que existe una influencia digna de consideración entre factores de riesgo muy tempranos y los trastornos psicopatológicos infantiles. Por ejemplo, Cohen y colaboradores (1989) comprobaron que los problemas emocionales de la madre durante el embarazo se asociaban con los trastornos externalizantes, los problemas físicos relativos al embarazo-parto (enfermedades, complicaciones, cesárea, etc.) predecían únicamente el trastorno de ansiedad excesiva, y las enfermedades y lesiones postnatales constituían un factor de riesgo para todos los trastornos estudiados (disocial, negativismo, ansiedad excesiva, ansiedad de separación y depresión mayor), excepto para el déficit de atención. Por su parte, Webster-Stratton (1996) encontró que los niños que presentan problemas de comportamiento en los primeros años de vida son más proclives a desarrollar algún trastorno de conducta, unos años más tarde. Y aproximadamente la mitad de los niños que tiene problemas de comportamiento son de tipo externalizante continuándose hasta la edad preescolar y mostrando cierto grado de perturbación en la etapa escolar, y que un porcentaje muy elevado de estos niños (alrededor del 67%) reúne los criterios diagnósticos para algún trastorno de

conducta (déficit de atención con hiperactividad, negativismo y conducta disocial), a la edad de nueve años (Webster-Stratton, 1996).

La relación entre el abuso físico y diversos problemas de conducta se encuentra bien documentada (Livingston, 1987; Kaufman & Cicchetti, 1989; Kopp & McIntosh, 1997), aunque también parece probado que los efectos negativos del maltrato cubren un espectro psicopatológico más amplio que incluye la depresión mayor (Kashani, Beck & Burk, 1987), el aislamiento y una pobre relación con los compañeros (Kopp & McIntosh, 1997), así como un mayor índice de suicidios en la adolescencia (Green, 1997) y una mayor prevalencia de los trastornos de ansiedad y depresión en la vida adulta (Brown & Harris, 1993; Stein, Walker, Anderson, Hacen, Ross, Eldridge & Forde, 1996).

También se ha demostrado que los niños de jardín de infancia que presentan problemas de atención, agresividad y un déficit de conductas prosociales tienen una mayor probabilidad de fracasar en el colegio (Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou & Vitaro, 1995). Por otro lado, se ha indicado que los niños con patrones atípicos de comportamiento, un temperamento difícil o que exhiben conductas de desafío son más vulnerables al maltrato físico, lo que suele atribuirse a que los padres carecen de recursos para manejar estas situaciones y a que tienen expectativas erróneas acerca de los avances evolutivos de sus hijos (Sostek & Magrab, 1992; Kopp & McIntosh, 1997); estas deficiencias parecen acentuarse en los padres más jóvenes (Osofsky, 1997).

Todas las condiciones anteriores: juventud del padre, abuso físico, fracaso escolar y problemas tempranos de comportamiento acaban convergiendo en el perfil de riesgo que caracteriza a los trastornos conductuales. Este agrupamiento de

factores sugiere que una intervención temprana con los padres podría interrumpir una cadena de acontecimientos nefastos para un adecuado ajuste psicológico del niño. Cabe esperar que un plan de intervención, centrado en enseñar a los padres más jóvenes cómo abordar el proceso educativo de sus hijos y cómo manejar los excesos conductuales, permita disminuir el riesgo de maltrato y frene la evolución de los problemas de comportamiento hacia patologías más graves. Un entrenamiento defectuoso en el uso del baño, por ejemplo, puede retrasar el aprendizaje del control voluntario de los esfínteres, de modo que una oportuna educación parental acerca de cómo entrenar a los niños en los hábitos de eliminación podría prevenir en parte el desarrollo de estos trastornos.

La capacidad predictiva de la psicopatología parental únicamente resulta evidente en los trastornos depresivos, donde se ha observado una ligera elevación del riesgo en relación al estado psicopatológico de las madres, pero no de los padres. Estos resultados son similares a los obtenidos por Bird y colegas (Bird, Gould, Yager, Staghezza & Canino, 1989), quienes hallaron que la historia de problemas psiquiátricos en la madre se asociaba exclusivamente con depresión, pero no con otros trastornos (negativismo, déficit de atención, ansiedad de separación y enuresis funcional). Los datos relativos a la historia médica poseen cierta utilidad para diferenciar los trastornos emocionales, y en particular, los trastornos depresivos de los conductuales y los de eliminación. Concretamente y en consonancia con otros estudios (Lewinsohn, Roberts, Seeley, Rohde, Gotlib & Hops, 1994; Reinherz, Stewart-Berghauer, Pakiz, Frost, Moeykens & Holmes, 1989), la presencia de enfermedades recurrentes es capaz de predecir los trastornos depresivos. En

contraposición, la ingesta de medicación diaria resultó significativamente asociada con los trastornos de ansiedad.

Otra línea de investigación ha relacionado la inhibición con los problemas de ansiedad, llegándose a demostrar que puede tratarse de un marcador conductual de vulnerabilidad biológica a este tipo de trastornos (Biederman, Hirshfeld-Becker, Rosenbaum, Christine, Friedman, Snidman, Kagan & Faraone, 2001; Kagan, Reznick & Snidman, 1988). Si esto es así, es decir, si el niño inhibido tiene realmente un riesgo mayor de desarrollar un trastorno de ansiedad, el asesoramiento a los padres sobre cómo deben tratarlo puede evitar que su inhibición progrese hacia trastornos de mayor gravedad, lo que convierte la detección precoz de la inhibición en un interesante recurso de prevención primaria (Mick & Telch, 1998).

La inhibición conductual es el rasgo temperamental definido por el miedo extremo ante la novedad (Kagan, Reznick & Snidman, 1987). El niño inhibido es aquel que experimenta una gran ansiedad ante estímulos novedosos, inciertos o cambiantes, razón por la cual se retrae y evita el contacto con dichos estímulos. Entre el conjunto de fenómenos que llaman la atención por su relación con una baja tasa de interacción con los iguales (Monjas & Caballo, 2002), la inhibición resulta interesante por sus posibilidades predictivas con respecto a distintos trastornos futuros. Por una parte, existe evidencia de la relación entre la inhibición conductual evaluada en la infancia y los cuadros ansiosos y depresivos desarrollados durante la adolescencia y la etapa adulta (Muris, Merckelbach, Schmidt, Gadet & Bogie, 2001; Oosterlaan, 1999). Por otra parte, la desinhibición conductual, el polo opuesto de la inhibición, se ha relacionado con otro tipo de alteraciones de carácter más

exteriorizante como la agresividad, el alcoholismo o el abuso de sustancias (Fowles,2000; Sobral, Romero, Luengo & Marzoa, 2000).

También existen estudios que evidencian que las dificultades relacionales derivadas del temperamento inhibido predisponen a la aparición de síntomas depresivos aunque, en este caso, la relación entre la inhibición y la sintomatología depresiva esté mediada por la ansiedad (Muris et al., 2001). No hay que olvidar que la inhibición es la expresión de un sistema nervioso muy propenso a la respuesta ansiosa (Kagan, Reznick& Snidman, 1988, con lo que es lógico que un temperamento inhibido coincida con mayores niveles de sintomatología interiorizada. Por otra parte, aunque muchos estudios plantean la inhibición como un factor de riesgo, sobre todo de la fobia social de la adolescencia y de la etapa adulta (Mick & Telch, 1998; Schwartz, Snidman & Kagan, 1999), también hay quien dice que no sólo es un factor de riesgo, sino que puede tratarse de una manifestación subclínica de estos trastornos, es decir, de la forma infantil de la ansiedad social de las etapas posteriores (Turner, Beidel & Wolff, 1996).

Llegar a delimitar patrones de riesgo bien diferenciados para cada trastorno es una meta importante para la investigación epidemiológica, aunque algo difícil de lograr (Anderson, 1994; Costello, 1989). Muchos de los datos obtenidos hasta ahora señalan que los mismos factores pueden predecir trastornos diversos. Como han sugerido otros autores (Peterson, Zhang, Santa Lucia, King& Lewis, 1996), es posible que esta falta de discriminación de los factores de riesgo se deba en parte a los grupos de contraste seleccionados. La mayor parte de los estudios epidemiológicos suelen utilizar grupos de control procedente de la comunidad, integrado por sujetos sin patología, o por un grupo «mixto» de sujetos con y sin

trastornos psicopatológicos, lo que podría explicar que se produzcan asociaciones de carácter general. Parece lógico pensar que si los grupos objeto de comparación son más homogéneos, es decir, los casos que integran un determinado trastorno se comparan con controles que presentan a su vez otros trastornos psicopatológicos, como suele ocurrir en los estudios clínicos, se obtendrían resultados más específicos.

La ansiedad materna, evaluada como trastorno o en un continuum de malestar, sitúa a los hijos en riesgo de desarrollar ansiedad u otros problemas (Beidel & Turner, 1997; Zahn-Waxler, Duggal & Gruber, 2002), aunque ni se asocia específicamente con un único trastorno ni todos los hijos de madres ansiosas presentan sintomatología. Una forma de explicar la variabilidad en el funcionamiento de éstos es en términos de diferencias individuales que podrían agudizar, reducir o proteger del efecto de ansiedad materna. Entre las características de los niños que, a pesar de la adversidad, se desarrollan normalmente se encuentra la regulación emocional (Charney, 2004), un constructo multicomponential que implica procesos por medio de los cuales la activación emocional es controlada, modulada y modificada para funcionar de modo adaptado en situaciones que sobrepasan el nivel basal (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbón, Smith & Maszk, 1996). Al ser una tarea evolutiva esencial, impacta la habilidad para organizar una serie de procesos internos, facilita aspectos de cognición y aprendizaje, identidad y conducta y, en consecuencia, su déficit sitúa a los niños en riesgo de desadaptación y psicopatología (Cicchetti, Ackerman & Izard, 1995; Cole, Michel & Teti, 1994; Keenan, 2000).

Además, los procesos de regulación emocional podrían formar parte de los factores que contribuyen a la transmisión intergeneracional de ansiedad u otras patologías a través de vulnerabilidades biológicas (Pauli-Pott, Mertesacker & Beckman, 2004; Southam-Gerow & Kendall, 2002) o de experiencias de socialización (Woodruff- Borden, Morrow, Bourland & Cambron, 2002). En cualquier caso, la ansiedad materna puede impedirle actuar como co-regulador emocional. Este efecto de la inhabilidad materna como agente primario de regulación podría depender de estados específicos preexistentes del organismo (Pauli-Pott, Mertesacker & Beckmann, 2004; Austin, Hazdi- Pavlovic, Leader, Saint & Parker, 2005) intensificando, sobre todo en niños lábiles y emocionalmente inestables, su tendencia a experimentar estados realzados de tensión y emociones negativas (Ato, Carranza, González, Ato & Galián, 2005).

A pesar de que la investigación previa sugiere que los niños no regulados pueden ser más vulnerables a los efectos de la psicopatología materna; y señala la importancia que los diferentes componentes de regulación emocional tienen en el funcionamiento adaptativo de los niños (Eisenberg, Gershoff, Fabes, Shepard, Cumberland, Losoya, Guthrie & Murphy, 2001; Lengua, 2002, 2003), la investigación sobre efectos particulares de la ansiedad materna en aspectos específicos de desadaptación, y el papel de la regulación emocional, es todavía inexistente. Los modelos tradicionales han buscado explicaciones en términos de efectos principales y los resultados revelan, de modo consistente, una amplia heterogeneidad y la complejidad que expresa, sugiere que la explicación, cuando se trata de singularizar el efecto de la ansiedad materna sobre síntomas o trastornos de sus hijos, requiere considerar el carácter dinámico y transformacional de las interacciones entre factores

de riesgo y protectores que determinan las trayectorias del desarrollo emocional (Rutter, 2005; Sameroff & Mackenzie, 2003).

Respecto al género, el trabajo transcultural de Crijnen, Achenbach y Verhulst (1997) mostró que los niños varones obtienen puntuaciones más altas en alteraciones externalizantes y más bajas en internalizantes. Según López-Soler, Castro, Alcántara, Fernández y López (2009) existen, en varones de 6 a 12 años de edad, porcentajes más elevados de indicadores psicopatológicos externalizantes que en niñas. Otros autores han informado que los niños expuestos a conflictos presentan más problemas externalizantes que las niñas (por ejemplo, Davies & Lindsay, 2004), otros no encuentran diferencias (por ejemplo, Buehler, Anthony, Krishnakumar, Stone, Gerard & Pemberton, 1997).

Otra área en la que se reportan problemas de comportamiento en los niños es en la que los estudios analizan la influencia del temperamento del niño sobre los padres, que ya fue revisada en esta tesis. Sin embargo, incluiré otra poca literatura por su importancia aquí. En ocasiones el temperamento puede tener un vínculo indirecto con el ajuste socio-emocional. Desde esta perspectiva, el temperamento podría modular la conducta mostrada por los padres, lo que a su vez influiría sobre el ajuste del niño. Son muchos los estudios que han corroborado esta hipótesis. Se ha observado, por ejemplo, que el temperamento “difícil”, o emocionalidad negativa, del niño se ha asociado con respuestas menos responsivas y estimulantes por parte del cuidador (Crockenberg & Acredolo, 1983; Linn & Horowitz, 1983). Un temperamento “difícil” se ha asociado a su vez a un peor rendimiento en el trabajo por parte de los padres (Hyde, Else-Quest, Goldsmith & Biesanz, 2004). Además, numerosos estudios han encontrado que la emocionalidad negativa del niño es capaz de

pronosticar un gran número de conductas maternas como la responsividad, guía, control, implicación, interacción social e interacciones conflictivas (Bates, Petit & Dodge, 1995; Maccoby, Snow & Jacklin, 1984; van den Boom, 1989).

Estos trabajos concluyen que un patrón de temperamento negativo o “difícil” se ha relacionado con un estilo de crianza menos eficaz (Lengua & Kovacks, 2005). En este sentido habría que recordar lo que Sanson y Rothbart (1995) argumentaron hace tiempo acerca de que la edad del niño y las características paternas eran factores determinantes a la hora de pronosticar una mayor o menor crianza positiva hacia los niños “difíciles”. Por lo que no parece haber una respuesta simple al problema.

Uno de los estudios más representativos sobre los efectos interactivos de estas variables fue el de Kochanska (1995), sobre el desarrollo de la conciencia en los niños de edad preescolar. Esta autora encontró una interacción entre el miedo mostrado por los niños y la naturaleza de las relaciones con sus madres en el pronóstico de la variable “conciencia”, definiendo ésta como la internalización de las normas e integrando en este concepto factores de tipo afectivo, cognitivo y motivacional. En concreto, los signos de conciencia en los niños con alto miedo eran más probablemente pronosticados por un estilo educativo que ella denominó de “disciplina suave”, que aquellos cuyas madres mostraron un estilo de “disciplina severa”. En este sentido la disciplina “suave” promovería el desarrollo de autocontrol en los niños miedosos manteniendo bajos sus niveles de ansiedad. Por el contrario, en el caso de los niños no miedosos la internalización de las conductas de autocontrol fue pronosticada por una adecuada relación de apego, y no por el tipo de disciplina mostrada por la madre. En los niños no miedosos un tipo de disciplina

“suave” resulta inefectiva pues no provoca los niveles mínimos de miedo necesarios para interiorizar las normas. Estos resultados fueron replicados en años sucesivos (e.g., Kochanska, 1997), e indican que la dimensión de miedo se asocia a un mejor ajuste en relación con estilos de crianzas menos severos, donde hay menos control y un mayor número de respuestas de tipo afectivo.

En relación al período de la infancia y edad preescolar, precisamente los estudios de apego del niño a la madre indican que una relación de apego seguro pronostica el ajuste positivo en la infancia (Rutter, 1997). En un estudio longitudinal de 66 niños y sus madres se analizaron las variables de estilos de crianza, temperamento y seguridad de apego (Mangelsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang & Andreas, 1990). Ni el temperamento del niño ni el comportamiento de la madre pronosticaron la expresividad emocional posterior o seguridad del apego en el niño. Sin embargo, la represión materna, un tipo de personalidad que refleja rigidez, tradicionalismo y tendencia a tomar pocos riesgos, interactuó con el temperamento del niño para pronosticar la seguridad del apego. Baja represión materna pronosticó un apego seguro en niños con tendencia al malestar; mientras que la represión materna, tanto alta como baja, no se relacionó con el apego en niños que no manifestaron tendencia al malestar. En este sentido, es esperable que sólo una pauta educativa flexible y abierta pueda fomentar una buena relación de apego en niños altamente irritables, dado que el manejo de las situaciones para estos niños es extremadamente complicado. En la misma línea, otro estudio longitudinal de 48 niños y sus madres encontró que la irritabilidad del recién nacido interactuaba con el apoyo social de la madre, pronosticando la seguridad del apego al año de vida (Crockenberg, 1981).

En otro estudio sobre temperamento, estilo educativo y ajuste en la infancia se analizaron problemas de tipo internalizante, o emocional. En concreto, Park, Belsky, Putnam y Crnic (1997) encontraron que los niños de un año de edad con alta emocionalidad negativa fueron evaluados como menos inhibidos a la edad de tres años, sólo cuando los padres mostraron alta frecuencia de afectividad negativa. Estos resultados coinciden en resaltar el hecho de que los niños con alta emocionalidad negativa se benefician de estilos educativos más restrictivos en relación a su ajuste posterior. No obstante, Early, Rimm-Kaufman, Cox y Saluja (1999) encontraron resultados que contradicen este supuesto. Según estos autores, un estilo educativo positivo (más afectuoso, menos restrictivo) pronosticó una menor inhibición social en niños considerados emocionalmente negativos.

Blackson, Tarter y Mezzich (1996) exploraron la interacción concurrente entre disciplina parental y temperamento en relación a conductas externalizantes e internalizantes. Estos autores encontraron que cuando los padres usaron disciplina negativa (alto control y baja afectividad), la conducta externalizante era más frecuente en niños con temperamento difícil que en los niños no difíciles. La interacción entre temperamento y disciplina también pronosticó los problemas internalizantes, y así la disciplina negativa pronosticó depresión sólo en los niños con temperamento difícil. Los autores concluyeron que los niños con temperamento difícil era más probable que elicitaran una crianza severa y negativa, perpetuando de esta manera un mal ajuste en el niño. No obstante, los resultados siguen siendo contradictorios en este sentido, como veremos a continuación.

En otro estudio con chicos preadolescentes, Colder, Lockman y Wells (1997) informaron de numerosas interacciones entre el estilo educativo y el temperamento

del niño. Así, niveles más bajos de control parental se asociaron a mayores niveles de agresividad en niños con alto nivel de actividad, pero no en niños con niveles medios o bajos de nivel de actividad. Otra de las características relacionadas con el estilo de crianza, la disciplina severa, pronosticó los niveles de agresividad en niños con niveles medios o altos de miedo, pero no en niños con bajo miedo. La severidad en la disciplina también pronosticó depresión, pero sólo en niños con niveles altos de miedo. En este estudio se observa, por tanto, que un bajo nivel de implicación parental (bajo control) es más negativo en niños con altos niveles de actividad, mientras que una excesiva implicación parental (disciplina severa) es más negativa en niños con altos niveles de miedo. Esto confirmaría resultados comentados previamente sobre que los niños con altos niveles de actividad necesitarían ambientes educativos más restrictivos, mientras que los niños miedosos necesitan menores niveles de control y estilos de interacción menos severos para su adecuado desarrollo social.

En otro estudio, Bates, Petit, Dodge y Ridge (1998) obtuvieron datos de dos muestras longitudinales, para explorar la interacción entre el estilo educativo materno y las características temperamentales del niño en relación a los problemas externalizantes. Estos autores encontraron que un bajo control restrictivo por parte de la madre pronosticó un mayor comportamiento problema de tipo externalizante, pero sólo cuando los niños tuvieron una alta resistencia al control. Un alto control restrictivo por parte de la madre pronosticó un bajo nivel de conducta externalizante en niños con alta resistencia de control, pero no en niños con baja resistencia al control. La resistencia al control se definiría como el conjunto de conductas por parte del niño que ignoran los intentos de los padres por detener o redirigir su conducta. En

ambos casos, el temperamento negativo fue más permeable a las influencias de la socialización parental que el temperamento no negativo. La crianza materna que fue más alta en control pronosticó un mejor ajuste en niños muy resistentes al control.

Literatura más reciente (Gallagher, 2002), intenta dar una explicación para este patrón de resultados. Según esta autora, es posible que cuando la crianza es menos flexible los niños negativos tiendan a aferrarse menos a los padres y demostrar así menos miedo e inhibición en las situaciones sociales en las que los padres están presentes. Por el contrario, también es posible que ante padres sensibles, los niños considerados miedosos puedan posteriormente sentirse más seguros y mostrarse menos inhibidos en presencia de iguales y situaciones nuevas. Alternativamente, el ajuste del niño puede reflejar algún aspecto del modelo de trabajo de apego. Cuando los padres fueron intrusivos con niños negativos, la falta de inhibición con los padres en el laboratorio podría estar indicando una relación de apego evitativo. Para los niños inhibidos cuyos padres fueron sensibles, una menor inhibición en ambiente novedoso puede ser debida a una relación de apego segura.

Por otro lado, los estudios que analizan los efectos interactivos de la crianza y temperamento sobre el ajuste se aglutinan en el período escolar y en el de la adolescencia. Durante estas etapas, los chicos gastan gran cantidad de tiempo en ambientes no familiares, lo que incrementa las expectativas sobre la habilidad del niño para interactuar socialmente. Un mal ajuste en este período evolutivo se manifiesta a nivel externalizante en conductas de tipo agresivo, y a nivel internalizante en conductas de evitación, timidez y depresión. La investigación sobre la socialización parental a menudo se centra en la disciplina, medida a través de la implicación de los padres, consistencia de seguimiento o control, y rigidez (Gallagher,

2002). En un estudio sobre los problemas de ajuste experimentados por una muestra de 231 niños de padres divorciados (Lengua, Wolchik, Sandler & West, 2000), se encontró que un estilo parental de rechazo (baja afectividad) se asoció de forma significativa con problemas de ajuste posterior, tanto en niños con altos niveles de impulsividad, como en niños con bajos niveles de emocionalidad positiva. En respuesta a un estilo educativo negativo, por tanto, la impulsividad sería un factor de riesgo para expresar problemas posteriores de ajuste, mientras que la emocionalidad positiva actuaría como un factor protector de un mal ajuste posterior.

En base a los hallazgos reportados, es difícil establecer conclusiones claras sobre la forma en que interactúan las estrategias formativas de los padres y el temperamento parental y el de los propios niños. Parece que los niños con características temperamentales negativas son más susceptibles al control parental en relación a los patrones de ajuste. En este sentido, el control parental interactúa con las características negativas del niño para reducir la potencial expresión de la conducta negativa en momentos posteriores de su desarrollo. Al contrario que los resultados de Blackson, Tarter y Mezzich (1996) y Colder, Lochman y Wells (1997), un alto control parental ha pronosticado en la mayoría de los estudios resultados más positivos en el ajuste del niño con características temperamentales “negativas”. Literatura más reciente argumenta en contra de los resultados que describen conductas evitativas de los padres de niños “difíciles” o irritables (Sanson, Hemphill & Smart, 2004). En cualquier caso, en lo que parecen coincidir los estudios, es en que los niños temperamentalmente difíciles necesitan una mayor cantidad de tiempo y de recursos para alcanzar un adecuado desarrollo social (Schwebel, Brezausek, Ramey & Ramey, 2004).

Literatura relativamente reciente ha demostrado también que factores temperamentales como la emocionalidad de los hijos llegan a mediar en la calidad de la expresividad positiva que los padres ofrecen a la prole (Eisenberg, et al., 2001; Eisenberg, Valiente, Morris, Fabes, Cumberland & Reiser, Gershoff, Shepard & Losoya, 2003; Tur, 2003). Diferentes estudios han constatado la relación entre la expresividad de los padres, definida como un estilo dominante en la exhibición de expresiones verbales y no verbales en la familia y las respuestas empáticas de los hijos (Valiente, Fabes, Eisenberg, & Spinrad, 2004). Dicha expresividad puede ser positiva si demuestra admiración y/o gratitud por un favor, como valoración positiva del hijo, o negativa si incluye expresiones de ira y hostilidad. Es la expresividad positiva la que predice la respuesta empática en los hijos, que incluye tanto una respuesta emocional como una capacidad para ponerse en el lugar del otro. Así, los padres que expresan altos niveles de emoción positiva y discuten estas emociones ayudan a sus hijos a experimentar y comprender las emociones, por tanto las relaciones positivas padres-hijos están asociadas con niveles más altos de internalización, conciencia y empatía (Kochanska, Forman & Coy, 1999; Mestre, Tur & del Barrio, 2004; Mestre, Samper, Tur, Cortés & Nácher, 2006; Mestre, Samper, Nácher, Tur & Cortés, 2006).

Finalmente, como leímos en otras secciones de esta tesis, un amplio conjunto de investigaciones avala de forma coherente el papel de los padres como los principales agentes de socialización para sus hijos (e.g., Ato, Galián & Huéscar, 2007; Vielma, 2003). De igual manera, he mencionado en esta tesis que, tradicionalmente, en psicología se han desarrollado dos grandes aproximaciones al análisis de las características relacionales padres-niños. La primera de ellas, la aproximación

tipológica (Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994), que está representada por la propuesta de diversos estilos educativos (e.g., democráticos, negligentes, permisivos y autoritarios). Por ejemplo, las investigaciones han puesto el acento en los efectos positivos de la disciplina inductiva centrada en el amor y el control positivo, frente a los efectos negativos de un estilo más punitivo, permisivo o negligente (Baumrind, 1996; Mestre, Tur, Samper, Nácher & Cortés, 2007; Mestre, Tur, Samper & Latorre, 2010; Oliva, Parra & Arranz, 2008; Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes & López, 2008a; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez & Martín, 2004; Rudy & Grusec, 2006; Torío-López et al., 2008). Además, la percepción de rechazo junto a la ausencia de afecto son factores de riesgo que predicen la aparición de conductas agresivas y delictivas (Akse, Hale, Engels, Raaijmakers & Meeus, 2004; Muris, Meesters, & van den Berg, 2003), ansiedad, depresión y quejas somáticas (Muris et al., 2003).

Del mismo modo, tanto la falta de supervisión como el excesivo control mantienen relación con la frecuencia de aparición de comportamientos antisociales y disruptivos en población adolescente (Kapi, Veltsista, Kavadias, Lekea & Bakoula, 2007; Torrente & Vazsonyi, 2008). No obstante, el control ejercido por los padres produce resultados no concluyentes (Eisenberg, Chang, Ma & Huang, 2009; Wang, Pomerantz & Chen, 2007). Aunque estos resultados parecen bastante relevantes, se ha comenzado a señalar algunas limitaciones en la aproximación tipológica, por ejemplo, el hecho de que los resultados atribuidos a los estilos de padres varían en función de características culturales y étnicas (Chao, 2001; Dwairy, 2008).

Por otra parte, la segunda aproximación, de naturaleza dimensional, atiende a las características conductuales manifestadas por los padres. En otras palabras, en

la primera aproximación se interpreta los resultados a partir de las creencias de los padres y la segunda lo hace a partir de sus conductas. Según Darling y Steinberg (1993), las prácticas o conductas de los padres ejercen una influencia directa en los niños, mientras que las tipologías ejercen una influencia indirecta, pero ambas interactúan. A pesar de tal supuesto, es sencillo encontrar que, en la literatura del tema, estilos y prácticas de crianza no se analizan en un mismo estudio (Capaldi, Pears, Kerr & Owen, 2008; Carballo Vargas, 2006; Jones & Prinz, 2004; Solís-Cámara & Díaz Romero, 2007). Las investigaciones de la segunda aproximación se han centrado en conocer cómo diferentes dimensiones del comportamiento paterno y materno se relacionan con la manifestación de problemas de conducta tanto de naturaleza internalizante como externalizante (Galambos, Barker & Almeida, 2003; Hurtig, Taanila, Ebeling, Miettunen & Moilanen, 2005; Muris, et al. 2003; Nishikawa, Sundbom & Hägglöf, 2010; Rothrauff, Cooney & An, 2009; Sandoval, Lemos & Vallejo, 2006).

Es común en los estudios de las prácticas o comportamientos de los padres considerar la relación entre las variables ambientales y los problemas de conducta del niño, entre las cuales el contexto familiar ha recibido una atención preferencial. Al considerar el ámbito de la socialización, dentro de ese contexto diversos estudios han establecido una conexión entre las prácticas y/o estilos parentales y la conducta agresiva en niños y adolescentes (Estévez et al., 2007; Patterson, 2002; Torío et al., 2008). Evidencias de esta índole se han acumulado por décadas; por ejemplo, la asociación entre la conducta agresiva del niño y la disciplina severa (Dodge, Pettit & Bates, 1994), la educación maternal coercitiva (McFayden-Ketchum, Bates, Dodge & Petit, 1996; Tremblay, Nagin, Seguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Pérusse & Japel,

2004), la ausencia de comportamiento afectuoso (McFayden-Ketchum, Bates, Dodge & Petit, 1996) y la conducta maternal directiva y negativa (Campbell, Breaux, Ewing & Szumowski, 1986). Según Prevatt (2003), es claro que las prácticas negativas, más que las positivas predicen los problemas de conducta.

En esta línea, algunos investigadores han considerado que las actitudes, los comportamientos y los estilos educativos parentales son relevantes para la comprensión de la aparición y el mantenimiento de algunos trastornos mentales, como los trastornos de la conducta alimentaria, los trastornos adaptativos, los trastornos del estado de ánimo, los trastornos psicóticos y el abuso de sustancias, entre otros (Ballús, 1991; McDermott, Batik, Roberts & Gibbon, 2002; Bersabé, Fuentes & Motrico, 2001; Emanuelli, Ostuzzi, Cuzzolaro, Watkins, Lask & Waller, 2003; Guttman & Laporte, 2002; Schweitzer & Lawton, 1989).

En esta tesis se abordará el tema del comportamiento problema de niños pequeños en términos de problemas de *internalización* (problemas emocionales, introversión, somatización y ansiedad) y de *externalización* (problemas de atención y comportamiento, como es la agresión preponderante). Probablemente el instrumento más reconocido a nivel mundial para valorar este tipo de problemas, en todo tipo de contexto (e.g., Stormshak & Greenberg, 1997; Zarate, 2006; Zarate, Castro & García, 2009;) es el *Child Behavior Checklist* (CBCL; Cuestionario del Comportamiento para Niños de 1½-5 Años; Achenbach y Rescorla, 2002). Por lo tanto, este fue el instrumento seleccionado para este estudio.

1.6 Competencia parental

Tradicionalmente, se considera que la conducta parental competente y la motivación para interactuar positivamente con los hijos es un fenómeno natural y

universal basado intrínsecamente en el mejor interés de los niños. Aquellos que no poseen esta habilidad o deseo, presumiblemente, pueden situarse en la categoría de «abusivo» o «negligente» y pueden ser identificados y etiquetados como «anormales» o «desviados» (Wolfe, 1987). Una conceptualización alternativa, que evita esta dicotomía, se basa en un modelo que considera la conducta parental como un continuo (Wolfe, 1987; LaRose & Wolfe, 1987; Belsky, 1993; Rogosch, Cicchetti, Shields & Toth, 1995). En un extremo de ese continuo se encontrarían aquellas prácticas más severas y abusivas hacia el niño, en el otro extremo se encontrarían los métodos que promocionan el desarrollo social emocional e intelectual. De esta forma, este modelo también enfatiza aquellos estilos parentales que no logran satisfacer las necesidades del niño, como por ejemplo la carencia de afecto físico, elogios verbales o una comunicación paterno-filial deficiente (Gallardo & Jiménez, 1997; Tasic, Budjanovac & Mejousec, 1997).

Por otra parte, en la revisión de la literatura contemporánea en idioma inglés, es sencillo hallar mucha literatura que refiere el término de competencia parental como parte de su estudio. Por ejemplo, Keen, Couzens, Muspratt y Rodger, (manuscrito sometido a publicación), titularon su manuscrito: *The effects of a parent-focused intervention for children with a recent diagnosis of autism spectrum disorder on parenting stress and competence*; ellas utilizaron el Índice de Estrés Parental (Abidin, 1995) para valorar el estrés y la Escala de Sentido de la Competencia Parental (PSOC, por sus siglas en inglés) para valorar la competencia. Sin embargo, las autores no definen el concepto o constructo de competencia en ninguna parte de su manuscrito y la PSOC es una escala que valora dos dimensiones, la satisfacción y la eficacia parental. La primera valora la ansiedad, motivación y frustración de los

padres y, la segunda, la competencia de los padres, los niveles de capacidad y las habilidades de solución de problemas en su papel como padres. Aunque la PSOC tiene una larga historia (Johnston & Mash, 1989) y sus autores la consideran actualmente la medida más confiable de competencia parental (Ohan, Leung & Johnston, 2000), se deben anotar aquí un buen número de problemas con las conceptualizaciones de competencia parental.

En la literatura se manejan varios términos que hacen confusa la comprensión de competencia parental, ya que algunos incluyen, lo que llaman eficacia parental. Por ejemplo, Baker, Perilla y Norris (2001) utilizaron la escala “Clemishaw-Guidubaldi Parent Satisfaction Scale” y argumentan estar evaluando competencia parental, concepto que no definen en todo el estudio y que no deja claro si se refieren a competencia, a algún tipo de eficacia, o si se refieren al concepto de autoeficacia propuesto por Bandura (1997), aunque nunca lo mencionan. En contraste, en otro estudio Verhage, Oosterman y Schuengel (2013) dicen estar evaluando autoeficacia parental, fundamentados en el trabajo de Bandura, y lo hacen con otro cuestionario, Maternal Self-Efficacy in the Nurturing Role Questionnaire, y definen autoeficacia como “las expectativas de los padres sobre sus habilidades para criar exitosamente” (p. 844).

Así el concepto de competencia no parece muy claro y algunos autores lo encuentran relacionado con el concepto de auto-eficacia parental. De hecho, en su revisión de la literatura, Jones y Prinz (2005) señalan que la evidencia deja claro que la competencia parental y la auto-eficacia parental están fuertemente relacionadas y que la auto-eficacia parental es un posible predictor de la competencia parental. Sin embargo, señalan también que hay limitantes en las

conclusiones actuales sobre estas relaciones debido a problemas con los instrumentos de medición y con las definiciones y conceptualizaciones del constructo de auto-eficacia parental, y que el constructo depende de condiciones culturales. También, literatura muy reciente indica que hay relación entre auto-eficacia parental y competencia parental (Verhage, Oosterma & Schuengel, 2013). Y no es de extrañar que algunos autores reporten como un factor más relevante al estrés que a la competencia parental (Dempsey, Keen, Pennell & O'Reilly, 2009).

En suma, se puede argumentar que no existe una definición aceptada de manera mayoritaria sobre competencia parental y no queda duda de que existe un gran traslape entre el concepto y otros como la eficacia, la autoeficacia (de Montigny & Lacharité, 2005) y la confianza parental (Črnčec, Barnett & Matthey, 2008). Por una parte, algunos autores argumentan que los conceptos son distintos (e.g., de Montigny & Lacharité, 2005); por otra parte, otros autores señalan que sin importar el término que utilicen los investigadores, todos parecen estar examinando un constructo semejante al de autoeficacia (Črnčec, Barnett & Matthey, 2008, p. 443). Sea como sea, resulta que tales términos se utilizan intercambiados en la literatura y esto hace difícil diferenciar entre los conceptos.

Este no es el lugar para ahondar más en la discusión sobre el tema, baste revisar a varios autores para confirmarlo (Ardelt & Eccles, 2001; Arney, Rogers, Baghurst, Sawyer & Prior, 2008; Montigny & Lacharité, 2005; Sabatelli & Waldron, 1995; Teti & Gelfand, 1991), aún y cuando se argumente que algunas definiciones son semejantes.

No resultará extraño al lector, descubrir que la situación de la literatura en idioma español presenta un menor desarrollo, pero comparte problemas semejantes

a los enunciados antes. Por ejemplo, Cánovas Leonhardt y Mateo (2011) señalan que competencias parentales se refieren a un conjunto de capacidades y que éstas permiten a los padres de familia afrontar de manera adaptativa la “tarea vital” que han de realizar.

Por otra parte, Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009) dicen: “...las competencias parentales, las definimos como aquel conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades.” (p. 115). A lo que uno podría preguntarse cómo operacionalizar tan amplio concepto.

De acuerdo con Bayot, Hernández Vidal y de Julian(2005), en este tema: “Las conclusiones más relevantes que se pueden extraer de la literatura en España son la ausencia de cuestionarios que permitan valorar la competencia parental percibida en situaciones concretas, que no se conoce un instrumento desarrollado con población española y los pocos instrumentos disponibles cuentan con deficiencias psicométricas.

En esta tesis, se toma el cuestionario desarrollado por estos autores quienes señalan que la competencia parental se refiere a las actitudes, capacidades y comportamientos habituales de los padres para influenciar el desarrollo de sus niños (Bayot, Hernández & de Julian, 2005). En particular se eligió este instrumento porque valora las competencias parentales en situaciones concretas. Las dimensiones que

valora son: (a) asesoramiento / orientación, (b) asunción del rol de ser padre, (c) implicación escolar, (d) dedicación personal y (e) ocio compartido.

1.7 Expectativas, prácticas disciplinarias y prácticas de crianza

En esta sección revisaré brevemente los conceptos específicos de expectativas acerca del desarrollo, de prácticas disciplinarias y de prácticas de crianza. Debido a esta intención no revisaré los conceptos generales de los términos de disciplina y crianza, que ya fueron tratados en otras secciones de esta tesis (por ejemplo 1.1 y 1.5).

En cuanto a las expectativas, éstas, por supuesto, se refieren a las creencias que tienen los padres sobre lo que es capaz de hacer o no un niño de determinada edad. Algunos autores las describen como: las expectativas del desarrollo son las creencias de los padres sobre lo que se debe esperar de sus hijos a cierta edad (Solís-Cámara, Díaz, Medina, & Barranco, 2008). El término “creencias” ha sido utilizado por los estudiosos de la crianza como análogo de actitudes, ideas, y percepciones, entre otros términos. Aparentemente esto puede resultar confuso, sin embargo, por décadas y hasta la fecha, los estudiosos parecen estar de acuerdo en que cuando usan estos términos en el contexto de la crianza, lo que están estudiando es un fenómeno cognitivo, referente a lo que piensan los padres acerca de la formación de sus niños (e.g., Pons-Salvador et al., 2005; Sigel et al., 1992).

El concepto de expectativas ha sido considerado de mucha importancia, inclusive en el área de estilos de crianza. La misma Baumrind (1971), argumentó que las madres y los padres autoritarios, al igual que los permisivos tenían expectativas poco realistas sobre el desarrollo “verdadero” de sus hijos; en contraste, padres autoritativos tendrían altas expectativas sobre el desarrollo de sus niños. Estudios

más recientes intentando combinar estilos y prácticas parentales, corroboran estos argumentos (Solís-Cámara et al., 2008).

Además, está claramente documentada la relación entre la edad del niño y las expectativas en familias con niños con desarrollo promedio normal (Fox, Platz & Bentley, 1995; Fox & Solís-Cámara, 1997; Kolobe, 2004; Solís-Cámara, Díaz, Del Carpio, Esquivel, Acosta & De Jesús, 2007; Willemsem & van de Vijver, 1997), tema relacionado con las expectativas de los padres sobre los logros escolares de sus niños (Smyth, Whelan, McCoy, Quail & Doyle, 2010)

Se sabe que las expectativas se incrementan al aumentar la edad de los niños, como sería lógico de esperar al ir aumentando el repertorio de habilidades del niño durante el desarrollo ontogenético (Solís-Cámara, Díaz, Bolívar & García, 2003); sin embargo, en niños con necesidades educativas especiales, este ajuste de expectativas no ocurre, y se ha argumentado que esto es así porque al avanzar la edad cronológica del niño y hacerse más evidentes sus limitaciones, los padres hacen un ajuste sobre sus expectativas al “verdadero” desarrollo de sus niños (Ortega, Salguero & Torres, 1999); es decir las expectativas de los padres no aumentan con la edad. Además, expectativas irreales han sido relacionadas con abuso infantil (Rickel & Becker, 1997).

Por otra parte, las prácticas de crianza en el sentido que se utilizan en esta tesis no se refieren al concepto tradicional de crianza que abarca todas las actitudes y prácticas de los adultos para lograr la socialización de los niños. Por lo tanto, no se trata de la traducción de la palabra inglesa *parenting*, que se le conoce como “crianza” en la mayoría de la literatura hispana especializada en el tema de la socialización. Más bien se trata de la traducción de la palabra inglesa *nurturing*, que

en palabras de Fran Kaplan (comunicación personal 23/07/2001) significa cuidado amoroso y tierno.

Solís-Cámara (2007) describe el concepto al que me refiero aquí como aquellas actividades de las madres y los padres para promover el desarrollo psicológico y emocional de los niños, tales como leerle al niño(a), organizarle una fiesta, etc. Es decir, se refiere a conductas específicas que los padres llevan a cabo para guiar a sus hijos para que alcancen metas de socialización adecuadas.

En suma, en la actualidad cuando se estudian las actitudes de crianza comúnmente se clasifican éstas según algún modelo de estilos, pero cuando se estudian los comportamientos o prácticas de crianza usualmente no se analizan por estilos. El tema de las relaciones específicas entre creencias y prácticas de crianza no se ha agotado. (Sánchez & Hidalgo, 2003). Las creencias de crianza reflejan una guía general de los padres acerca de qué es lo importante al educar a sus hijos, mientras que las prácticas de crianza las interpretamos como la operacionalización de tales creencias, es decir como los comportamientos que llevan a cabo para cumplir con “su guía”.

Es importante destacar que las creencias acerca de la crianza y las prácticas de los padres no siempre suelen relacionarse entre sí ya que las creencias hacen referencia a unas pautas preestablecidas que plantean cómo educar a los hijos y las prácticas describen los comportamientos concretos que tienen los padres para encaminar a los niños hacia una socialización adecuada (Solís-Cámara & Díaz, 2007). Solís-Cámara y colegas (2007; 2008) han señalado que en las relaciones entre las creencias y los comportamientos de los padres, han encontrado patrones

diferenciales por género de los padres y por sexo de los niños. También un patrón de relaciones más rico para las mamás que para los papás.

Finalmente, en cuanto a las prácticas disciplinarias, Solís-Cámara (2007) y Solís-Cámara y colegas (2008) las describen como aquellos comportamientos para establecer límites a los niños. Esto incluye utilizar el castigo físico, la amenaza verbal o reprimendas. Por supuesto entre las técnicas de disciplina empleadas por los padres, sobresale el castigo físico como el más estudiado y debatido, habiendo generado gran número de estudios (e.g., Day, Peterson & McCracken, 1998; Gershoff, 2002), mientras que las denominadas estrategias de disciplina inductiva (Hoffman, 1970), como el razonamiento verbal, han recibido menos atención (Fauchier & Straus, 2007).

Finalmente, los estudios acumulados por décadas han permitido comprobar que la mayoría de los padres utilizan el castigo físico y verbal como técnica disciplinaria (Fox, Anderson, Fox & Rodríguez, 1991; Nicholson, Anderson, Fox & Brenner, 2002; Nicholson, Brenner & Fox, 1999; Nicholson, Janz & Fox, 1998; Solís-Cámara, Covarrubias, Díaz & Rivera, 2004; Solís-Cámara, Fox & Nicholson, 2000). Además, las evidencias mundiales indican que el pobre conocimiento del desarrollo infantil y las conductas disciplinarias severas de los padres (Fulton, Murphy & Anderson, 1991) están relacionados y las expectativas que se forman los padres con ese poco conocimiento se ha visto que es fundamental para observar resultados en los niños (Smyth et al., 2010). En contraste expectativas justas, técnicas disciplinarias positivas (ignorar, sobrecorrección, consecuencias, tiempo fuera) y prácticas de crianza positivas se relacionan con una socialización más adecuada de los niños y reportan menor número de problemas de comportamiento.

En esta tesis seleccioné un instrumento que evalúa los constructos mencionados, de expectativas, prácticas disciplinarias y prácticas de crianza de padres con niños de 1 a 5 años de edad. El instrumento cuenta con versiones en idioma inglés y en idioma español. Ambas versiones son reconocidas y/o utilizadas en la investigación especializada, tanto para evaluar las expectativas como las prácticas (Calero, Fernández-Parra, López-Rubio, Carles, Mata, del Carmen, Navarro & Márquez, 2013; Kolobe, 2004; López-Rubio, Fernández, Vives & Rodríguez, 2012; Solís-Cámara et al., 2002, 2003, 2007, 2008; Stoppiello, 2013).

La versión en idioma español fue tipificada en México, y se conoce como Escala de Comportamientos para Mamás y Papás con Niños Pequeños (ECMP; Solís-Cámara, 2007), La ECMP, fue desarrollada con una metodología empírica e inductiva generando descripciones objetivas del comportamiento y de las expectativas de padres de niños pequeños. La conceptualización subyacente a la ECMP es evolutiva-ambientalista, ya que considera el desarrollo de los niños como resultado de la interacción recíproca entre su equipo genético y sus experiencias medioambientales únicas. En el contexto de la formación de los niños, el enfoque de la ECMP establece dos componentes en las experiencias de los niños: 1.- lo que los padres esperan de sus niños y 2.- cómo se comportan los padres con sus niños. En el primer caso, el de las expectativas, se refiere a la edad en la que los padres creen que sus niños deben adquirir o han adquirido ciertas habilidades, y reflejan también el conocimiento de los padres acerca del desarrollo de los niños. Por ejemplo, si una mamá está de acuerdo en que su niña ya tiene suficiente edad para bañarse sin ser cuidada (reactivo #13), probablemente ella se comportará de manera diferente para alcanzar esta meta, que una mamá que cree que su hija aún no tiene la edad para

realizar esta tarea por sí misma. En cuanto al concepto de los factores medioambientales que experimenta un niño; es decir, cómo se comportan los padres con sus hijos, éste se refleja en la ECMP de dos maneras. En primer lugar considera las experiencias promotoras del desarrollo que los padres facilitan a sus hijos (reactivo #41 de Prácticas de Crianza: yo paso al menos una hora al día jugando con mi niño(a), o leyéndole); y, en segundo lugar, considera los comportamientos disciplinarios que los padres llevan a cabo como respuesta a conductas específicas de sus hijos (reactivo #66 de Prácticas Disciplinarias: yo le grito a mi niño(a) cuando tira la comida). En suma, la ECMP mide dos tipos de prácticas, las de crianza y las de disciplina, y además las expectativas que los padres tienen acerca del desarrollo de su hijo. Como mencioné la ECMP es el instrumento elegido para la realización de este estudio en que tengo el interés de valorar las expectativas, crianza y disciplina de padres con niños de 3 a 5 años de edad, y porque además muestra una estructura factorial y una consistencia interna adecuada y ha demostrado ser sensitiva a las expectativas de los padres sobre el desarrollo infantil, ya que distingue entre padres con niños de diferentes edades (Solís-Cámara et al., 2002).

1.8 Entrenamiento e intervención con padres

Se ha señalado la importancia de que una intervención temprana en la paternidad favorezca un impacto positivo a largo plazo (Kazdin, 1993). Sin embargo, a pesar de tales señalamientos la amplia gama de programas de entrenamiento para padres, que ciertamente han logrado resultados positivos al disminuir problemas de conducta y atender a la salud mental infantil en general, no han demostrado tal impacto; la diversidad de técnicas para un mejoramiento de habilidades cognitivas, de socialización eficiente y de hábitos saludables (Carrascoso & Roldán, 1996;

Kazdin, 1993; Cataldo, 1987), tampoco aclaran los efectos directos entre un tipo de intervención y un efecto dado (Solís-Cámara, Medina & Díaz, 2012).

El problema se agrava al referirse a los programas para padres de naturaleza comercial, tales como: Padres Eficazmente Preparados (Parent Effectiveness Training, PET; Gordon, 1989); Entrenamiento Sistemático para la Paternidad Efectiva (Systematic Training for Effective Parenting, STEP; Dinkmeyer & McKay, 1976) y Crianza con Cariño (Nurturing Programs; Bavolek, 1985), que carecen de investigación empírica que demuestre su efectividad.

Ante estos antecedentes hablar de los beneficios que logran los programas para padres implicaría una larga lista de supuestas bondades (Carrascoso & Roldán, 1996; Kuczynski, 1984). Solo unos pocos programas se centran en mejorar el comportamiento de los padres, y más bien refieren algunas subjetividades de difícil demostración formal; y aun menos se esfuerzan en hacer una estimación de las influencias causales de los cambios específicos del comportamiento de los padres sobre los resultados del niño (para revisiones, véase: Cowan, Powell & Cowan, 1998; McMahon & Wells, 1998).

Por otra parte, se han desarrollado multitud de programas de intervención familiar orientados a objetivos muy diversos que utilizan un buen número de estrategias metodológicas con estructuras organizativas y que se apoyan en diferentes recursos sociales (véase revisiones: Arruabarrena & de Paul, 1995; Maiquez, 1997; Vila, 1998). El éxito de esas intervenciones es muy relativo y parte de sus problemas son que no fueron desarrolladas como programas estandarizados, que controlen la varianza de las intervenciones dirigidas por diferentes individuos, que utilicen muestras más grandes que permitan la generalización de los resultados

y que controlen la dirección de la causalidad (Chase-Lansdale, Cherlin & Kiernan, 1995; Forgatch & DeGarmo, 1999; Hetherington, 1993; Zill, Morrison & Coiro, 1993). Otros esfuerzos han abogado por estudios metodológicamente más rigurosos (por ejemplo: Abelson, 1985; Conger & Elder, 1994; Forgatch, 1991; Holden & Miller, 1999; Kim, Hetherington & Reiss, 1999; Kochanska, 1997; Rutter et al., 1997).

En contraste, no parece haber duda sobre la efectividad de las intervenciones conductuales para los problemas de conducta, tales como la agresión (véase: González, Vargas, Galván & Ayala, 1998; Pedroza, 2006), pero estas intervenciones no entrarían realmente en la categoría de programas para padres dirigidos a grupos más grandes.

Al buscar un programa para padres dirigido exclusivamente a padres de niños de 3 a 5 años de edad, el único programa que encontré fue el de STAR Parenting (Fox & Fox, 1990), que según la Child Development Media, Inc. (1994), organización no lucrativa que se dedica a evaluar materiales para padres, señala que es el único con esa característica. Además, este programa y sus instrumentos de evaluación fueron traducidos y adaptados al español, como Programa de Crianza/Paternidad Estrella (Fox, Fox, Solís-Cámara & Díaz, 1995a, 1995b; Solís-Cámara et al., 2002a, 2002b) El programa consta de dos versiones, coherentemente integradas en su enfoque y contenido: 1) para padres de niños de uno a tres años de edad; y 2) para padres de niños de tres a cinco años. El programa incluye la *Guía de líderes para la crianza*, dirigido al entrenamiento de las personas que, a su vez entrenan a los padres (Fox & Fox, 1992; Solís-Cámara, Díaz, Fox & Fox, 2001).

De acuerdo con Weymouth (2010) los programas que estudiaron experimentalmente Scott y colaboradores (Scott, Sylva, Moira, Price, Jacobs, Crook,

& Landau, 2010) y Solís-Cámara, Covarrubias, Díaz y Rivera, (2004) están entre los más reconocidos en los países de habla inglesa para la reducción de comportamiento agresivo; en el primer caso se trata del programa *The Incredible Years* (i.e., Los Años Increíbles; Levac, McCay, Merka & Reddon-D', 2008) y, en el segundo, del programa *STAR Parenting* (Programa de Crianza/Paternidad Estrella; Solís-Cámara, Fox & Nicholson, 2000). Weymouth (2010) señala en su estudio que estos programas, así como el *Parents Raising Safe Kids Program* (Padres Criando Niños Seguros; Silva & Randall, 2005), y el *The Triple P Positive Parenting Program* (El Programa de Crianza Positiva Triple-P; Sanders et al., 2003), comparten mucho en común ya que ellos están basados en la teoría del aprendizaje social, están estandarizados (i.e., que siguen un Manual para una enseñanza estructurada) y son exitosos para formar a los padres acerca de los factores de riesgo en la crianza. Además, agrega que estos programas forman parte de la literatura especializada que ha reportado éxitos como métodos de prevención e intervención con padres en riesgo de abuso infantil.

El enfoque del Programa de Crianza/Paternidad Estrella es cognitivo-conductual, tomando conocimientos de la pediatría, la psicología infantil, y la crianza. Estudios de la aplicación del programa indican reducción del uso corporal, mayor conocimiento del desarrollo del niño, mejor crianza, reducción de interacciones padre-hijo negativas, descenso en la ansiedad de los padres en la interacción con sus niños, decrementos significativos en el uso del castigo verbal y corporal, y, además, mejoría en las conductas apropiadas para la crianza de los hijos (Fox, Fox & Anderson, 1991; Fox & Parroni, 1996; Nicholson, Janza & Fox, 1998; Peters, Platts & Fox, 1989; Solís-Cámara et al., 2000; Solís-Cámara et al., 2004). En este sentido el programa ha

mostrado su efectividad en comunidades urbanas y rurales de EUA (Fox, Duffy & Keller, 2006). Debido a las características mencionadas, para esta tesis elegí el Programa de Crianza/Paternidad Estrella (Solís-Cámara et al., 2002a,2002b).

CAPÍTULO II

Planteamiento del problema

2.1 Justificación y Marco Conceptual

El área de estudio de la crianza no se refiere a un cuerpo de conocimiento homogéneo pero esto no es usualmente aclarado en los estudios. Por ello en esta área es particularmente necesario establecer un marco de referencia en este sentido y, para lograrlo, es conveniente retomar brevemente algunos de los antecedentes revisados antes para contextualizar el problema del presente estudio.

Parece necesario recordar a qué se refieren las dos tradiciones de investigación sobre la socialización del niño más ampliamente reconocidas (Darling & Steinberg, 1993). Una se refiere a los *estilos*, que se definen como *actitudes o creencias* generales de los padres acerca de la crianza adecuada para sus niños (e.g., creer que los niños necesitan del afecto y apoyo de los padres para su sano desarrollo). Otra se refiere a las *prácticas de crianza* o comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización (e.g., ofrecer halagos al niño para que aprenda nuevas tareas).

En otras palabras, el *estilo* de crianza se puede definir como un constructo psicológico multidimensional que representa características y/o estrategias al nivel de las actitudes o creencias que pueden tener los padres hacia la forma adecuada o ideal de educar a sus niños. Los estilos más reconocidos fueron derivados de las descripciones prototípicas de la crianza propuestas por el modelo de socialización de Baumrind (1966, 1967, 1971); sin embargo, en la práctica los estudios han operacionalizado al modelo implicando una o más dimensiones, como son las de

comunicación, afecto, control, etc. (Ato, Galián & Huéscar, 2007; Darling & Steinberg, 1993). Por ejemplo, la combinación de las dimensiones de control (o coerción) y de afecto (o apoyo) ha permitido determinar los estilos autoritativo o democrático (alto control y alto afecto), autoritario (alto control y bajo afecto), y permisivo (bajo control y alto afecto).

Este estado de cosas favoreció que, en las décadas de los años setentas y ochentas del Siglo XX, florecieran diversos modelos que asignaban prácticamente toda la responsabilidad de la socialización de los niños a los padres; particularmente los modelos que incluían las estrategias de control y afecto por parte de los padres al educar a sus niños (Baumrind, 1979; Maccoby & Martin, 1983; Patterson, Reid & Dishion, 1984). Además, se ha señalado que lo común en los estudios de crianza (Holmbeck, Paikoff & Brooks-Gunn, 1995), es restringir la investigación al análisis exclusivo de las creencias (o sea estilos) o de los comportamientos (o sea las prácticas de los padres) como si ambas áreas fueran irreconciliables. Probablemente debido a la influencia del trabajo seminal de Baumrind (1971) sobre estilos de crianza (e.g., autoritarios, permisivos, etc.), y la popularidad de ellos, el estudio específico de las relaciones entre creencias y prácticas de crianza ha recibido poca atención (Solís-Cámara & Díaz, 2007). Por ejemplo, Darling y Steinberg (1993) propusieron un modelo integrador de *estilos y comportamientos de crianza* de los padres, pero este modelo ofrece énfasis en los estilos y, además, no parece haber sido adoptado por los investigadores, a excepción de sus propios autores (Steinberg, 2001).

De hecho, en la revisión de la literatura reciente se pueden encontrar tanto estudios explícitos de los estilos de crianza (Musitu & García, 2004), como de prácticas de crianza (Lila & Gracia, 2005); y es interesante notar que, entre los

primeros, algunos de ellos mencionan al modelo integrador, pero sus análisis se enfocan exclusivamente en los estilos de crianza (Musitu & García, 2004; Winsler, Madigan & Aquilino, 2005); es decir, continúan sin converger las dos tradiciones (Bersabé et al., 2001). Aunque, por ejemplo, Winsler y colegas (2005) mencionan en su discusión que sería importante ver si sus resultados por estilos de crianza se relacionan con las prácticas específicas de los padres.

Además, en la revisión presentada en esta tesis encontré casi una total ausencia de estudios específicamente sobre estilos de crianza *con niños pequeños*, particularmente con muestras latinoamericanas. Este estado de cosas puede deberse en parte a que, como varios estudiosos señalan, hay un buen número de problemas con las medidas objetivas de los llamados “estilos”, tales como el uso de diferentes instrumentos en cada estudio y la falta de especificidad de las medidas en cuanto a la edad de los niños a la cual se dirigen (Ato et al., 2007; Bersabé et al., 2001). De acuerdo con Bersabé y colegas (2001), los problemas identificados con las medidas de estilos de crianza en la literatura internacional, incluyen: “a) la mayoría evalúan intenciones u opiniones de los padres en lugar de prácticas concretas; b) los ítems se formulan de forma genérica o en tercera persona (por ejemplo, “un castigo a tiempo vale más que tres explicaciones”), lo que favorece la deseabilidad social, y los hace poco claros o ambiguos. Todo ello, provoca que los padres respondan los ítems opinando sobre la educación de los hijos en general, pero sin expresar cuál es su comportamiento real con los suyos”. Y también señalan problemas metodológicos con las medidas: “...muchos cuestionarios no especifican las edades de los hijos (preescolares, edad escolar, adolescencia) a las que van dirigidos; otros no dan información de sus propiedades psicométricas, ni de la escala de respuesta utilizada.

Además, el número de ítems presenta una gran variabilidad, siendo en algunos casos excesivo (más de 300 ítems en algunas pruebas).” (pp. 678-679). Y al proponer Bersabé y colegas (2001) instrumentos para valorar estilos en población adolescente, ellas destacan que la ausencia de cuestionarios ha favorecido traducciones y adaptaciones de instrumentos que han demostrado validez, pero en culturas no hispanas.

Además, una de las principales críticas en relación a los estilos de crianza es que se señala que estos no son funcionales a través de clases sociales, razas y etnias (Coltrane, 1998). Esto es un problema importante porque de acuerdo a una revisión de los estudios publicados sobre familias con niños pequeños durante la década de los años noventa del siglo pasado (Demo & Cox, 2000), la mayoría de los estudios con el modelo de socialización de Baumrind, o posteriores, fueron realizados en países industrializados, particularmente en los EUA, y con familias blancas y de clase media; hecho que hasta en la actualidad se señala como problemático para establecer generalizaciones, tanto del predominio benéfico en la socialización infantil por parte del estilo autorizativo en muestras diferentes a las más estudiadas (Winsler, Madigan & Aquilino, 2005), como del supuesto de que el estilo más común a encontrar a través de las poblaciones es también el autorizativo (e. g., Assadi, Zokaei, Kaviani, Reza, Ghaeli & Van de Vijver, 2007). De hecho, Grusec (2002) señala que inclusive los hallazgos originales de Baumrind (1971) no fueron completamente consistentes. Como sea, por lo menos en los estudios de estilos de crianza con niños pequeños, no hay aún un acuerdo sobre estos temas a través de culturas y grupos étnicos o minoritarios (Gamble, Ramakumar & Díaz, 2007; Roopnarine, Krishnakumar, Metindogan & Evans, 2006; Runions & Keating, 2005;

Solís-Cámara et al., 2008). Otra de las principales críticas que han sufrido los modelos de “estilos” ha sido la de que ellos otorgaban el mayor peso, entre los factores de influencia en la socialización, al papel de los padres y no tomaban mucho en cuenta otros factores.

En suma, este estado de cosas indicó que sería más productivo enfocar esta tesis sobre la crianza de niños pequeños con otro marco de referencia que no fuese el de los llamados estilos de crianza. Me refiero al área de estudio de los comportamientos o prácticas específicas de los padres para lograr la socialización adecuada de sus niños. La revisión de la literatura especializada en esta área indica que, como vimos, no existe una teoría o modelo que englobe todos los factores de influencia en la crianza o socialización (por ejemplo: Buss & Plomin, 1984; Maccoby & Martin, 1983; Patterson, Reid & Dishion, 1984; Thomas & Chess, 1977) y los diversos modelos que se han propuesto comparten tal semejanza que daría lo mismo, en términos prácticos, tomar uno u otro.

Sin embargo, la mayoría de estos modelos (por ejemplo: Bates, Pettit, Dodge & Ridge, 1998; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Cowan, Powel & Cowan, 1998; Maccoby, 1992), están delimitados por cuatro conceptos centrales: 1) la relevancia de controlar los amplios determinantes o variables contextuales (i. e., nivel educativo y empleo de los padres) que se sabe afectan a la crianza; 2) tomar en cuenta la interacción de factores ambientales y organísmicos, que se cree que pueden actuar como factores de riesgo o como factores protectores; 3) la importancia de la interacción *recíproca* padres-hijos y no exclusivamente la influencia de padres a hijos, y 4) actualmente se incluye también el estudio de las creencias y actitudes de los padres y no solo de sus comportamientos; aunque no se les enmarque o

interprete dentro de la tradición de los estilos de crianza o estilos educativos, como también se les nombra.

En esta tesis se tomarán en cuenta tres de los cuatro conceptos mencionados. El primero de los tres conceptos centrales que se abordan en esta tesis, es el de: la relevancia de controlar los amplios determinantes o variables contextuales (i. e., nivel educativo y empleo de los padres) que se sabe afectan a la crianza. Varios estudios recientes indican la importancia de incluir controles cuidadosos de etnia, escolaridad y nivel socioeconómico (NSE) al estudiar a padres y niños en diferentes culturas (Ruiz, Roosa & González, 2002; Solís-Cámara, 2006). Además, al estudiar los amplios determinantes del quehacer de los padres, los resultados indican consistentemente que uno significativo en los estudios de las actitudes y los comportamientos de los padres, es el bajo NSE, particularmente los años de escolaridad de los padres (Solís-Cámara et al., 2008). Sin embargo, es probable que en países latinoamericanos, como México, los pocos años de escolaridad estén asociados a otros condicionantes adversos que pueden afectar aún más las prácticas de crianza, que en países con un nivel escolar promedio más alto. Y debido a que una parte sustancial de la varianza de los problemas de conducta reportados en niños pueden atribuirse a condiciones medioambientales adversas y crónicas, tales condiciones pueden actuar, no directamente, sino como mediadores de las prácticas de los padres (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000). Además, la exposición temprana a la pobreza puede colocar a los niños en riesgo de seguir en una trayectoria de desventajas. De hecho, las evidencias mundiales con niños pre-escolares indican que ellos pueden ser particularmente sensibles a la pobreza (Brooks-Gunn & Duncan, 1997), ya que, al mismo tiempo, se reconoce que

son particularmente influenciados por los procesos familiares (Aber, Jones & Cohen, 2000; Linver, Brooks-Gunn & Kohen 2002).

Por lo tanto, en esta tesis se pretende ejercer control estadístico de la escolaridad, de los ingresos económicos y de la ocupación de los padres como variables contextuales que pueden mediar en los resultados esperados sobre la crianza.

El segundo concepto central que se aborda en esta tesis, es el de: tomar en cuenta la interacción de factores ambientales y organísmicos, que se cree que pueden actuar como factores de riesgo o como factores protectores. Varios estudios (Lutzker, 1992; Maccoby, 1992) contemplan la importancia de integrar los múltiples componentes participantes en la crianza, considerando, por ejemplo, características de padres y niños, tales como género, etc. Por esto, en el presente estudio se planeó la inclusión de varios factores que se revisan brevemente a continuación.

En primer lugar se planeó valorar, como variables organísmicas, al temperamento, tanto de padres como de sus hijos. Teniendo presentes los señalamientos anteriores, se buscaron también evidencias empíricas que identificaran factores ambientales relevantes a la crianza.

Entre estos es necesario destacar el papel del estrés. En las últimas décadas se ha reconocido que los niños pequeños son muy susceptibles al estrés de los padres (Lahikainen, Tolonen & Kraav, 2008). Por ejemplo, en una revisión reciente se concluye que, tanto en estudios con animales como con humanos, las prácticas de crianza de madres afectuosas están relacionadas con conductas de socialización adecuadas y las prácticas estresantes están relacionadas con conductas agresivas en las crías (Martínez, 2008).

Recientemente se ha señalado otro factor que puede ser de importancia en la crianza. Este es conocido como competencia o autoeficacia de los padres; en ambos casos se refiere a la percepción o creencia de los padres acerca de su papel como buenos padres o a la satisfacción de ser buenos padres. También recientemente se han desarrollado dos instrumentos que, aunque la conceptualización que les subyace es diferente, tratan de contribuir al conocimiento sobre este factor (Bayot, Viadel & de Julian, 2005; Farkas-Klein, 2007). En esta tesis se eligió el instrumento de Bayot y colegas (2005) para valorar el factor de competencia de los padres, ya que el propuesto por Farkas-Klein (2007) se asemeja a instrumentos con contenidos poco objetivos o muy generales (por ejemplo: “Se me hace realmente difícil decidir cómo criar a mi bebé”).

Por lo tanto en esta tesis, se incluye la valoración del temperamento de los padres, de su estrés y de su competencia. Mientras que de los niños se incluyen como dimensiones relevantes, además de su temperamento, la valoración de problemas de comportamiento según sus maestras. Parece importante aclarar que estos factores parecen tener un efecto directo sobre las prácticas de socialización o crianza de los padres, pero la mayoría de los estudios reporta interacciones entre este tipo de factores y los amplios determinantes de la crianza. Así, Barnett (2008) comenta en su revisión de los estudios con niños pequeños que se encuentran fuertes relaciones entre el ingreso familiar, el estrés materno y los efectos menos deseables del estado socioemocional de los niños. También existen evidencias de que las diferencias entre padres mexicanos residentes en EUA y los angloamericanos se relacionan con estos factores de estrés y recursos económicos (Uno, Flosheim & Uchino, 1998); y estos coinciden con los factores de riesgo y los

protectores identificados en una muestra de familias mexicanas (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro & Barragán, 2002). Además, los factores propios de los padres, incluyendo el bajo nivel socioeconómico, bajos niveles educativos y altos niveles de estrés y depresión, están relacionados con más golpes y más problemas de conducta en los niños (Stacks, Oshio, Gerard & Roe, 2009).

El tercer concepto considerado en esta tesis, se refiere a la importancia de incluir en el estudio de la crianza, tanto a las actitudes como a los comportamientos de los padres con sus niños. Para valorar los efectos de los determinantes contextuales y de los factores específicos (e.g., estrés), se incluye una actitud, conocida como *expectativas que tienen los padres acerca del desarrollo de sus niños*, y comportamientos de socialización específicos para niños pequeños, como son las prácticas disciplinarias y las prácticas de crianza.

Hasta aquí el lector podrá haber notado que, de los cuatro conceptos centrales señalados anteriormente, no he tratado el de “la importancia de la interacción *recíproca* padres-hijos y no exclusivamente la influencia de padres a hijos”. Un colega y la autora de esta tesis han desarrollado una medida de la percepción de los niños pequeños sobre la crianza recibida que, hasta donde sabemos es la única propuesta conocida, pero debido a su reciente publicación no fue incluida en esta tesis (Solís-Cámara & Medina, 2014).

Por otra parte, en esta tesis se incluye también el análisis de las intervenciones en crianza. El fundamento para incluir una intervención en este estudio se explica por el sentido aplicado de la investigación. Es decir, una de las metas finales del conocimiento sobre las interacciones padres-niños y sus relaciones con factores protectores y de riesgo para la socialización infantil es la de su modificabilidad; si en

tales interacciones, los factores protectores se fortalecen y los de riesgo se atenúan con una intervención, entonces los programas para padres cumplirían realmente con su función.

Entre los esfuerzos de investigación en México a este respecto, se encuentran varios estudios. Resumiré aquí algunos de los hallazgos más relevantes para la presente tesis. Por ejemplo, Amador, Pérez y Vite (1997) y Solís-Cámara, Sandoval, Rivera, Covarrubias y Randeles (1998) trabajando con mamás del nivel sociocultural medio-bajo (NSC), y con varios cientos de padres de familia de NSCs medio y bajo, respectivamente, indican que, después de los entrenamientos para los padres, encontraron incremento significativo de sus conductas de crianza positiva, reducción del uso de castigo verbal y corporal, e informan también de un mejoramiento de las conductas de los niños pequeños. Sin embargo, la ausencia de controles finos (i. e., diseño pre-post de un grupo, sin valoración del niño), dificultan establecer el alcance de estos efectos, en particular para los niños.

Un estudio más reciente con diseño experimental (Solís-Cámara et al., 2004) indica que, después de las intervenciones, los padres abandonan los golpes y gritos y los substituyen por estrategias adecuadas para la formación de los niños (por ejemplo, dando buenas instrucciones), incrementan las prácticas de crianza (leer con el niño, etc.); y además ajustan sus expectativas al desarrollo actual de sus niños, apoyando resultados encontrados en estudios anteriores con muestras mexicanas (Solís-Cámara & Díaz, 2002), y con transculturales México-EUA (Solís-Cámara, Fox & Nicholson, 2000). Pero además, los padres que participan en entrenamientos en crianza perciben un mejor comportamiento global de los niños, particularmente un menor número de comportamientos negativos y muy poca desadaptación

psicosocial. El funcionamiento global familiar es mucho más adecuado, los comportamientos verbales y físicos positivos de los padres y sus niños aumentan, y, en estos últimos, los comportamientos físicos negativos disminuyen de manera importante. Además, los cambios en los informes contestados por los padres fueron apoyados por las interacciones observadas en vivo, donde los cambios de los padres incluyeron más comportamientos, tales como: conversación acompañada de recompensas, halagos, tocar y abrazar; y menos comportamientos negativos como críticas, gritos, empujones y golpes. Y, en cuanto a los niños, los comportamientos posteriores al entrenamiento incluían más cooperación y caricias; y menos gritos, quejas, llantos, golpes y patear en el suelo.

Además, los análisis de seguimiento por alrededor de nueve meses (Solís-Cámara et al., 2004), indican que no hubo cambios significativos en las variables después del post-entrenamiento, como sería de esperar, y la mayoría (90%) de las familias se ubicaban en la categoría de familias funcionales, con un grado alto o satisfactorio de interacción; esto refleja relaciones muy estrechas que incluyen contacto frecuente y comunicación eficaz, sin conflictos. Estos cambios en las relaciones son semejantes a los informados por otros autores en otros países (Marinho & De Mattos, 2000).

Por otra parte, Solís-Cámara y colegas (2004) indican que el entrenamiento que se ofreció a los padres anuló la relación entre el estrés que ellos se asignaban a sí mismos y los problemas de comportamiento en los niños. Pero los problemas que continuaban percibiendo los padres, se atribuían exclusivamente al niño; en otras palabras, el niño continuaba siendo percibido como «un poco difícil». Por lo que uno podría cuestionarse si el hecho de que los padres continuaran considerando a los

niños como “difíciles”, se debe a problemas propios (estrés) de los padres. Por ejemplo, Östberg y Hagekull (2000) propusieron un modelo multidimensional para predecir el estrés en mamás de niños pequeños; a pesar de la gran cantidad de variables incluidas en su modelo, los resultados indicaron que la sobrecarga doméstica, la falta de apoyo social y la percepción del niño como difícil, fueron las variables de mayor importancia para explicar el estrés de las mamás. Esos resultados permitieron (Solís-Cámara et al., 2004) resumir una descripción de las interacciones recíprocas encontradas: Los padres que sufren altos niveles de estrés y coraje, muestran con sus niños expectativas altas, disciplina severa, comportamientos verbales y físicos negativos y, percepción del niño como difícil, lo que reduce las prácticas de crianza positivas, las cuales a su vez predisponen a los niños a sufrir problemas en su desarrollo; generándose así interacciones negativas las cuales se exacerban con los pobres ingresos económicos. Finalmente, los resultados del estudio (Solís-Cámara et al., 2004) confirman evidencias acerca de que los programas de entrenamiento para padres favorecen la adquisición de conocimientos sobre la crianza (Nicholson, Anderson, Fox & Brenner, 1999) y, basándose en los resultados observacionales y en los de otros autores (Marinho & De Mattos, 2000), indican también su aplicación efectiva en las interacciones.

Precisamente esta es una de las intenciones de esta tesis; por lo cual hemos elegido el mismo programa de crianza/paternidad que se aplicó en el estudio mencionado (Solís-Cámara et al., 2004). Además, el proyecto contempla el uso de un diseño semejante al utilizado en ese estudio. Finalmente, en una revisión (Webster-Stratton, 1997) se señala que la investigación de programas de intervención en crianza indica consistentemente que: a) en padres de niños

preescolares las habilidades de los padres mejoran de manera importante; b) los efectos de adaptación del niño son más positivos, los trastornos de conducta se reducen y previenen que se desarrolle un patrón crónico.

Finalmente, resumiendo los tres conceptos planteados aquí, en esta tesis se pretende tener control de los amplios determinantes de la crianza (nivel educativo, ingresos y ocupación de los padres), al analizar otros factores relevantes. Para capturar con confianza los factores de relevancia en la crianza se seleccionaron instrumentos ampliamente reconocidos en la literatura de esta área. En cuanto a los padres, del estrés personal, del estrés de interacción (Abidin, 1995), de su temperamento y de su competencia como padres (Bayot, Videl & de Julian, 2005). En cuanto a los niños, de su temperamento (Rothbart et al., 2001), del estrés asignado al niño por sus madres y de sus problemas de comportamiento, según sus maestras (Achenbach & Rescorla, 2002). Para valorar los esfuerzos de los padres para socializar a sus niños elegimos las dimensiones de expectativas acerca del desarrollo de los niños, las prácticas de crianza propiamente dichas (e. g., leer un cuento al niño) y las prácticas disciplinarias (e.g., le pego a mi niño si no obedece; Solís-Cámara, 2007).

Por lo tanto, en la presente tesis, me pregunto ¿Qué factores psicológicos serán relevantes para la crianza de padres con niños pequeños y cuál sería su posición jerárquica? Por supuesto uno se podría cuestionar qué se pretende dar a entender por “factores psicológicos relevantes”. Como vimos en la literatura revisada, muchos factores se consideran relevantes porque se han encontrado correlaciones entre ellas y las actitudes y los comportamientos de crianza de los padres. Sin embargo, tanto con variables que cuentan con mucho apoyo empírico (e.g., el estrés de los

padres) como en el caso de las que no cuentan aún con mucha evidencia empírica (i.e., temperamento de los niños pequeños), no se ha establecido la posición jerárquica que ocuparían los múltiples factores en su relación con las dimensiones de crianza.

Por lo tanto el principal objetivo de esta tesis es el de: Analizar múltiples factores que se sabe que son influencias relevantes en la crianza de padres con niños de 3 a 5 años de edad, e incluir otros (e.g., el temperamento de los padres y el de los niños) que se cree que también pueden ser influencias relevantes en la crianza. Y con fundamento en estos argumentos un objetivo relacionado al anterior es el de establecer la posición jerárquica de todos los factores que, estadísticamente, resulten importantes.

Por otra parte, tampoco se ha prestado atención a los efectos que pueden tener los programas de intervención para padres sobre los factores mencionados y mucho menos si su posición jerárquica es afectada por tales intervenciones. Por lo que una pregunta adicional que planteo en esta tesis, es ¿Qué efectos tendrá la intervención en crianza sobre los factores incluidos? Tal conocimiento es importante para mejorar contenidos y diseño de los programas de intervención en crianza. Por lo tanto, un objetivo adicional de este estudio es el de: Valorar todos los factores después de terminada una intervención en crianza para analizar nuevamente la posición jerárquica de ellos.

En suma, en esta tesis espero encontrar, en cuanto a los padres, que bajos niveles de estrés, temperamento positivo y estable de los padres y una adecuada competencia parental se relacionan con prácticas de socialización adecuadas. Y, en cuanto a los niños, que el temperamento positivo y estable, ausencia de estrés y de

problemas de comportamiento severos, se relacionan también con prácticas de crianza adecuadas; estas últimas valoradas en términos de expectativas del desarrollo justas, prácticas de crianza positivas y prácticas disciplinarias moderadas.

En cuanto a la posición jerárquica de los factores, dada la naturaleza exploratoria de este análisis se desconoce lo que se puede encontrar. Sin embargo, en el análisis pre-entrenamiento todos los factores mencionados entrarían en el análisis como variables independientes y las expectativas y prácticas disciplinarias y de crianza como variables dependientes. Y en el análisis post-entrenamiento, se repetirían análisis semejantes. Espero que las relaciones encontradas apoyen una conceptualización clara en términos de que: la intervención en crianza mejora exitosamente las relaciones de los factores (e.g., el estrés, el temperamento) con las dimensiones que valoran una socialización adecuada (e.g., las expectativas, etc.), así como las propias dimensiones de la crianza se modifican exitosamente.

CAPÍTULO III

Metodología

3.1 Diseño

Se trata de un estudio cuantitativo que contempla varias estrategias metodológicas:

Primero: El estudio es descriptivo y correlacional. Esto para conocer y demostrar el peso estadístico de los factores psicológicos sobre la crianza; donde las variables dependientes serán las dimensiones de crianza (prácticas de crianza, prácticas disciplinarias, y expectativas acerca del desarrollo del niño) y las variables independientes serán todos los factores de influencia en la crianza.

Segundo: El estudio es de medidas repetidas ya que las evaluaciones o autoreportes se realizaron en dos ocasiones (pretest y posttest).

3.2 Objetivo General

Analizar la influencia de factores parentales (temperamento, estrés personal, estrés de interacción y competencia parental), así como de factores propios del niño (estrés asignado al niño, problemas de comportamiento y temperamento) sobre las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza de madres con niños de 3 a 5 años de edad, y jerarquizar su influencia antes y después de una intervención en crianza.

3.3 Objetivos Específicos

Primero. Analizar las relaciones de la competencia parental, el temperamento y el estrés maternos, así como del estrés de interacción madres-niños, el estrés y el temperamento de los niños según sus madres, y los problemas de comportamiento

de los niños según sus maestras, con las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza de las madres.

Segundo. Conocer la posición jerárquica que ocupan los múltiples factores relacionados con la crianza, **antes** de una intervención para madres con niños de 3 a 5 años de edad.

Tercero. Conocer los efectos de una intervención en crianza para padres con niños de 3 a 5 años de edad sobre las dimensiones estudiadas (expectativas, prácticas disciplinarias y prácticas de crianza de las madres), y sobre los factores maternos (temperamento, estrés personal y de interacción, y competencia), así como sobre los del niño (estrés, problemas de comportamiento y temperamento).

Cuarto. Conocer la posición jerárquica que ocupan los múltiples factores relacionados con la crianza, **después** de una intervención para madres con niños de 3 a 5 años de edad.

3.4 Hipótesis

En este estudio se plantea hipótesis exclusivamente para la intervención en crianza:

Hipótesis de investigación: las expectativas, las prácticas disciplinarias, las prácticas de crianza, la competencia, el temperamento, el estrés personal y el estrés de interacción maternos, así como el estrés, los problemas de comportamiento y el temperamento de los niños son modificados significativamente ($p < .05$) después de una intervención en crianza.

Hipótesis alternativa: las expectativas, las prácticas disciplinarias, las prácticas de crianza, la competencia, el temperamento, el estrés personal y el estrés de interacción maternos, así como el estrés, los problemas de comportamiento y el

temperamento de los niños no son modificados significativamente ($p > .05$) después de una intervención en crianza.

3.5 Participantes:

Se seleccionó en las Cds. de Aguascalientes, Guadalajara y Ocotlán (tres localidades del Occidente de México), una muestra voluntaria, no probabilística, ni intencional, de 60 díadas, conformada por madres de familia con al menos un niño o niña de 3 a 5 años de edad que asistiera a algún centro de desarrollo o estancia infantil. Durante el transcurso del estudio se perdieron 10 díadas, por lo que la muestra final aquí analizada estuvo compuesta por 50 madres y sus respectivos hijos (23 varones y 27 niñas).

3.6 Instrumentos

- *Forma de consentimiento (solo pretest):* La forma de consentimiento fue revisada con cada madre antes de contestar los instrumentos. Ella fue consciente de las siguientes cosas: “Que ella es parte de un estudio y que tiene la elección de participar o no en cualquier momento durante el mismo; Que toda la información permanecerá confidencial, y será usada sólo para los propósitos del estudio. Que ella puede hacer preguntas en cualquier momento y que siempre obtendrá respuestas”. Esta forma fue contestada y firmada por la madre de familia y el educador al inicio de la primera entrevista únicamente.

- *Información familiar (solo pretest):* Las madres contestaron un breve Cuestionario demográfico que pide la información básica de la familia: nombre, como contactarlos, nombre y edad del niño; nivel educativo, estado civil y ocupación de los padres de familia; número de personas viviendo en casa, quiénes y cómo apoyan a los padres, etc. Se les pidió información sobre contactos anteriores con profesionales

con respecto a su niño (platicas/cursos de paternidad que hayan tomado), y lo que esperaba ganar con su participación en el estudio. También se les preguntó acerca de su niño en términos de problemas de conducta actuales y sus esfuerzos anteriores y actuales para manejarlo.

- *Escala de Comportamientos para Madres y Padres con niños pequeños* (ECMP; Solís-Cámara, 2007; Solís-Cámara & Fox, 2007). Es una lista de 99 comportamientos de padres con niños pequeños de un año a cinco años de edad, que se ha tipificado en México. La ECMP está constituida por tres subescalas que fueron desarrolladas empíricamente y confirmadas con análisis factoriales: Expectativas con 48 reactivos que miden las expectativas de los padres acerca del desarrollo del niño (mi niño(a) debería alimentarse por sí mismo(a)). Disciplina con 31 reactivos que valoran las respuestas de los padres ante las conductas problema de su niño (“le grito a mi niña(o) por tirar la comida”). Crianza con 20 reactivos que miden conductas paternas específicas para la promoción del bienestar psicológico del niño (“le leo a mi niño(a) a la hora de acostarse”). Los padres califican cada reactivo con una escala de cuatro puntos (4 = casi siempre/siempre, 3 = frecuentemente, 2 = algunas veces, y 1 casi nunca/nunca. La consistencia interna promedio utilizando coeficientes alfa es de 0.90 (Solís-Cámara et al., 2002).

- *Escala de Salud del Niño*. La ESN (Berganza, Cazali, Gaitán & Mezzich, 1996) es una medida que consta de 12 reactivos para valorar la dimensión de desadaptación psicosocial, basada en la taxonomía diagnóstica internacional de la población infantil, e incluye reactivos sobre la salud, conducta, emociones, social y académico. Los reactivos son calificados utilizando una escala de cuatro puntos (0 = a nada o casi nada/nunca, 1 = un poco o algunas veces, y 2 = a

bastante/frecuentemente, 3 = mucho, siempre/o casi siempre). Este instrumento fue desarrollado en Guatemala y su estudio indica un alto porcentaje de clasificación correcta en 88.4% entre población psiquiátrica y control y demostró una sensibilidad para clasificar disfunción psicosocial de 89.0 y una especificidad para indicar adaptación de 87.7, tomando cinco puntos como criterio de caso positivo verdadero. Y a mayor puntaje mayor disfunción.

- *Adult Temperament Questionnaire (ATQ)*. El Cuestionario de Temperamento del Adulto (ATQ) fue desarrollado después de múltiples estudios y se conocen varias versiones. La utilizada en este estudio es la versión breve de 77 ítems (Rothbart, Ellis & Posner, 2004; Evans & Rothbart, 2007), ya que otras versiones presentan 200 o más ítems (Derryberry & Rothbart, 1988; Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000; Putnam & Stifter, 2008). Este auto-reporte incluye los siguientes factores mayores o de segundo orden (y en paréntesis sus escalas respectivas): control esforzado (control inhibitorio, control de activación y control atencional), afecto negativo (miedo, tristeza, incomodidad y frustración), y sensibilidad de orientación (sensibilidad perceptual neutral, sensibilidad perceptual afectiva y sensibilidad perceptual asociativa) y extraversión (sociabilidad, alto placer y afecto positivo). Los coeficientes alfa reportados para esta versión van del 0.75 a 0.85.

- *El Cuestionario sobre Comportamiento del Niño(a) de 11/2 a 5 años*. El CBLCL (Child Behavior Checklist) de Achenbach y Rescorla (2002) es un cuestionario sobre el comportamiento del niño de año y medio a cinco años, versión maestras (C-TRF), que permite discriminar niños normales de aquellos con alteraciones de conducta, que posteriormente podrían ocasionar trastornos psiquiátricos. La lista de cotejo del comportamiento del niño es un cuestionario de

100 ítems para ser contestado por los padres de niños de uno y medio a cinco años. Este cuestionario puede ser contestado rápidamente y toma cerca de quince minutos para que el padre lo termine. Es uno de los instrumentos más extensamente usados en el área de salud mental de niños y reporta que todas las escalas muestran valores alfa de 0.80, por lo menos.

- *Cuestionario de Comportamiento del Niño* (Children's Behavior Questionnaire, CBQ; Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher, 2001); se utilizó la versión adaptada al Español por la Universidad de Murcia (M. K. Rothbart, comunicación personal, 24 de julio, 2009) para valorar el temperamento de niños entre los 3 a 7 años de edad). El cuestionario consta de 36 ítems que se califican en escala tipo Likert: (0-1-2-3-4-5-6-7, de falso en extremo a cierto en extremo) y se califican de acuerdo a tres factores (negativismo, extraversión/sobreexcitación y control esforzado). Se señala que los coeficientes alfa de todas las escalas oscilan del 0.61 a 0.85 (Putnam & Rothbart, 2006).

- *Escala de Competencia Parental* (ECP-p; versión padres; Bayot, Hernández & de Julián, 2005). Desarrollada para padres/madres con hijos de edades entre 3 y 18 años en España. Consta de 22 reactivos que evalúan diferentes dimensiones de la competencia parental: implicación de los padres y las madres en las tareas escolares de sus hijos, la dedicación parental, ocio compartido, asesoramiento/orientación y asunción de rol de ser padre. Y sus valores de confiabilidad alfa son: asesoramiento/orientación (0.62), asunción del rol de ser padre (0.52), implicación escolar (0.76), dedicación personal (0.68) y ocio compartido (0.56).

- *Índice de Estrés Paterno- Forma Breve*. EL IEP (Parenting Stress Index; Abidin, 1995) es un instrumento de 36 reactivos que miden el estrés en tres áreas: estrés paterno personal, estrés relacionando con la interacción del padre y el niño y el estrés que resulta de las características únicas del niño. La forma breve del IEP fue lograda de una versión más extensa, seleccionando los reactivos con la mayor carga factorial en los tres factores mencionados antes. Se utilizó la versión en español de otros estudios (Solís-Cámara et al., 2004). Los reactivos se califican en una escala tipo likert que va de totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. Las confiabilidades de medidas repetidas y alfa para la calificación total del IEP son: 0.84 y 0.91, respectivamente.

3.7 Materiales:

El Programa de intervención, constó de dos currícula de 8 horas, uno diseñado específicamente para padres con infantes y otro para preescolares, y se dividió cada uno en cuatro segmentos principales, pero ajustados a la etapa evolutiva del niño. En todos los segmentos se dejó tarea para alentar a practicar las estrategias cognitivas y las técnicas conductuales. Las madres recibieron cuatro discos compactos de una hora cada uno para reforzar el material de clases y los libros de trabajo para los ejercicios en clase y para las aplicaciones en el hogar. El programa de crianza fue enseñado por educadores certificados. Estuvo basado en la guía de líderes, libro de 200 páginas y las videocintas ilustrando conceptos y aplicaciones, todo ello desarrollado en proyectos anteriores (Fox, Fox, Solís-Cámara & Díaz, 1995 a y b; Solís-Cámara & Fox, 1995, Solís-Cámara & Fox, 1996; Fox & Solís-Cámara, 1997).

3.8 Procedimientos generales

En cada uno de los sitios participantes se llevaron a cabo juntas de orientación en las que se explicó el proyecto, se ofreció una visión muy general del currículum paterno, se obtuvo consentimiento firmado por las madres que participaron, se determinó el calendario. Cada madre participante fue vista junta con su niño para la sesión de pretest. Propósitos: 1. Rapport, y características sociodemográficas. 2. Evaluar conocimiento, actitudes y habilidades, percepción del comportamiento del niño. 3. Explicar en detalle el programa. 4. La educadora del niño contestó también un cuestionario.

Las madres fueron entrenadas en grupos de 1 a 6 familias e iniciaron el programa de crianza la semana siguiente del pretest. Durante la sesión de pretest recibieron una introducción al programa y una copia del currículum de crianza incluyendo los discos, un libro de trabajo y un recordatorio didáctico de las estrategias del programa Alto, Piensa, Pregunta y Responde. Después de la sesión de pretest, las madres participaron en cuatro sesiones de 2 horas semanales, *sin sus niños presentes* para lograr su completa atención. Para asegurar que todas las familias recibieran el mismo programa de crianza, se llenó un formato de enseñanza estandarizado y metas parentales comunes, desarrolladas y basadas en el currículum de líderes, que incluye un *Protocolo* (Diseñado para guiar al educador a través del programa de crianza/paternidad ESTRELLA manualizado), que detalló cada una de las sesiones y que permitió al educador cumplir su aplicación durante todo el programa. Se llevó un protocolo para cada madre y se registró la fecha en la que cada participante completó cada sesión del programa, y también se llevó un

registro cuidadoso de asistencias y cualquier otra nota necesaria referente al desarrollo del programa.

Chequeo de Integridad. El chequeo de integridad siguió de cerca el protocolo en cuanto que esbozó la información específica que debió ser cubierta en cada sesión de clase. Esta herramienta pudo valorar qué material estuvo siendo cubierto en cada sesión, para asegurar que cada madre recibió la cantidad mínima de material necesario. Después de terminar cada sesión, el educador contestó un chequeo de integridad sobre cada padre de familia, marcando “observado” si ese material específico fue cubierto, o “no observado” si esa información no fue cubierta en esa clase.

Después de las cuatro clases, todas las familias en el grupo de crianza fueron vistas individualmente (con el niño) para la sesión donde se aplicaron las evaluaciones pos-entrenamiento.

3.9 Aspectos Éticos:

El proyecto obtuvo consentimiento informado y por escrito de los padres de familia participantes. Este proyecto cumple cabalmente con el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007), y es particularmente cuidadoso en los artículos, del 31 al 35, referentes a la investigación con participantes humanos, sin implicar ningún riesgo para la salud; el proyecto se apega también a las normas y reglas de la Ley General de Salud de México.

3.10 Análisis Estadísticos

Primero se obtuvieron datos descriptivos de la muestra, y con el propósito de conocer la fiabilidad interna de todos los instrumentos utilizados en el estudio, se realizaron los coeficientes Alfa de Cronbach.

Para contestar el primer objetivo se obtienen Análisis de Regresión Múltiple Jerárquica (ARMJ), y previo a ello se obtendrán las Correlaciones Pearson intra y entre subescalas de cada variable del estudio en la fase de pretest.

En seguida para contestar el segundo objetivo se consideraran las correlaciones encontradas que permitan identificar los factores convenientes para incluir el Análisis de Regresión Múltiple Jerárquico (ARME).

Para el tercer objetivo se planean MANOVAS y ANOVAS de medidas repetidas con las dimensiones y los factores propios de cada instrumento y posteriormente análisis univariados.

Y finalmente para contestar el cuarto objetivo, se realizan correlaciones Pearson intra y entre subescalas de cada variable del estudio para la fase de postest y se consideraran solo aquellas que sean convenientes para incluirlas en el ARME.

CAPÍTULO IV

Resultados

En primer lugar se analizaron las características socio demográficas de las diadas madres- niños ($n = 50$). Las edades cronológicas fueron como sería de esperar (Tabla 1). Participaron 23 niños varones y 27 niñas en el estudio. En cuanto al último grado escolar alcanzado, el 18% de las madres tenía 9 años de estudios (equivalente al nivel secundario en México), el 30% tenía hasta 12 años (nivel de preparatoria) y el resto (52%) tenía estudios universitarios parciales o completos. El estado civil se distribuyó en madres casadas o en unión libre (82%) y el resto eran divorciadas, separadas o madres solteras (18%). Sesenta y cuatro por ciento de las madres trabajaba como empleadas y el resto se integraba en madres dedicadas al hogar, obreras o comerciantes en menor escala (36%); sus parejas trabajaban principalmente como empleados (52%) y el resto presentaba pequeños porcentajes en todas las categorías, incluyendo profesionistas y padres ausentes.

En cuanto a los ingresos económicos familiares, estos se distribuyeron en 42% (ingresos entre los \$5 mil y los \$8 mil pesos mensuales, propios de un nivel bajo); en 22% (ingresos mayores a \$8 mil y menores a \$11 mil pesos, propios de un nivel medio-bajo) y en 36% con ingresos mayores a estas cantidades, o sea más de \$20 mil pesos, que se puede considerar nivel medio. Puesto que en México no existe un tabulador de ingresos que indique niveles socioeconómicos, se tomó el salario mínimo vigente en el año 2010, que era de \$1,675.20 mensuales, para estimarlos. Como vemos, el mayor porcentaje corresponde a ingresos menores y se observa un porcentaje menor en el nivel

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de las variables de la muestra participante ($n = 50$) y coeficientes alfa de cada instrumento

Variable	<i>M</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>DE</i>	<i>alfa</i>
Edad del contestatario en años	32.5	23	45	6.15	-
Edad del niño en años	3.74	2	5	0.75	-
Expectativas (Exp-M)	146.0	117	177	15.4	.87
Disciplina (Dis-M)	53.6	31	100	13.8	.90
Crianza (Cri-M)	55.0	35	77	9.10	.82
Implicación Escolar (IE-M)	16.62	10	20	2.55	.60
Dedicación Personal (DP-M)	17.38	13	20	1.82	.34
Ocio Compartido (OC-M)	10.52	5	16	2.53	.61
Asesoramiento/Orientación (AO-M)	12.68	8	16	2.01	.42
Asunción del Rol (AR-M)	13.38	6	16	2.24	.64
Estrés materno (E-M)	28.16	13	48	9.16	.84
Estrés interacción madre/niño (E-MN)	21.22	12	46	7.28	.82
Estrés del niño (E-N)	29.36	12	52	9.02	.83
Negativismo madres (Negt-M)	95.48	56	124	17.03	.73
Control Esforzado madres (CE-M)	82.56	51	112	11.42	.60
Extraversión/Excitación-madres (EE-M)	75.98	27	118	14.80	.76
Sensibilidad Orientada-madres (SO-M)	64.50	45	94	9.20	.48
Problema internalizador-niño (PI-N)	10.50	0	31	7.94	.86
Problema externalizador-niño (PE-N)	21.50	0	61	17.95	.97
Extroversión/Excitación-niño (EE-N)	59.40	22	75	10.26	.74
Negativismo-niño (Negt-N)	48.46	16	69	11.54	.76
Control Esforzado-niño (CE-N)	47.52	27	62	07.61	.48

Nota: el mínimo de edad de los niños indica 2 años debido a que uno de ellos tenía 2 años 6 meses de edad.

medio-bajo, pero un porcentaje mayor con ingresos de clase media. Si se consideran los porcentajes de los niveles educativos y de ingresos, se trata de una muestra del nivel bajo al nivel medio.

4.1 Primer Objetivo

El primer objetivo de este estudio, decía: analizar las relaciones de la competencia parental, el temperamento y el estrés maternos, así como del estrés de interacción madres-niños, el estrés y el temperamento de los niños según sus madres, y los problemas de comportamiento de los niños según sus maestras, con las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza de las madres.

En la Tabla 1 se presentan las estadísticas descriptivas de las medidas de interés de las madres, la maestra, y los niños participantes. Además, se presentan los coeficientes Alfa de Cronbach con el propósito de conocer la fiabilidad interna de todos los instrumentos utilizados en el estudio. Como puede observarse en la Tabla 1, la mayoría de los coeficientes alfa indican por lo menos una adecuada o moderada fiabilidad interna, sobre todo considerando el pequeño número de ítems de las subescalas IE-M, DP-M, OC-M, AO-M y AR-M, del Cuestionario de Competencia Parental (CCP), que incluían solo 4 o 5 ítems. Sin embargo, las subescalas DP-M y AO-M del CCP mostraron fiabilidades muy “pobres”; la de CE-N del *Children Behavior Questionnaire* (CBQ) y la de SO-M del *Adult Temperament Questionnaire* (ATQ) mostraron también fiabilidades menores que lo ideal.

Para contestar el primer objetivo se planeó obtener Análisis de Regresión Múltiple Jerárquica (ARMJ), pero es importante previo a ello obtener las correlaciones Pearson entre cada una de las dimensiones o factores de

Tabla 2. Correlaciones y sus significancias entre los factores y las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza durante la fase de pretest

Factores	Pretest							
	<i>r</i>	<i>p</i> =	Exp-M		Dis-M Cri-M			
			<i>r</i>	<i>p</i> =	<i>r</i>	<i>p</i> =	<i>r</i>	<i>p</i> =
IE-M			.28	.047			.29	.035
DP-M			.46	.001			.53	.000
OC-M			.32	.023			.48	.000
AO-M			.47	.001			.62	.000
AR-M			.39	.006	-.29	.037	.51	.000
E-M					.40	.004	-.29	.043
E-MN					.52	.000	-.31	.031
E-N					.45	.001	-.32	.025
Negt-M			-.53	.000	.42	.003	-.45	.001
CE-M			.48	.000	-.28	.046	.46	.001
EE-M							.43	.002
SO-M							.29	.041
PE-N			-.30	.034				
Negt-N					.52	.000	-.42	.003

supuesta influencia sobre la socialización de los niños y las actitudes (expectativas) y prácticas de sus madres (disciplina y crianza), de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres de Niños Pequeños (ECMP). Este análisis previo permite identificar tanto las correlaciones más altas entre los factores y las dimensiones de crianza, como descartar variables irrelevantes antes de realizar el ARMJ. En la Tabla

2 se presentan solo las variables con correlaciones significativas por lo que no aparece la variable de problemas de conducta internalizadores de los niños (PI-N) según sus maestras, del *Child Behavior Checklist* (CBC), ni las de extraversión-excitación (EE-N) y control esforzado (CE-N) de los niños según las madres, del cuestionario de temperamento CBQ. Debido a que estas variables no correlacionaron con las dimensiones de interés, éstas no se incluyeron en los análisis de regresión presentados más adelante.

Las correlaciones en la Tabla 2 fueron las obtenidas en la fase de pretest, o antes de la intervención. Estas indican que al aumentarlas expectativas se observa mayor implicación escolar, dedicación, ocio compartido, asesoramiento, asunción del rol y control esforzado maternos; así como menor negativismo materno. Las expectativas también correlacionaron negativamente con los problemas de conducta externalizadores de los niños. Las puntuaciones de disciplina correlacionaron positivamente con los tres tipos de estrés y con el negativismo materno, así como con el negativismo de los niños; pero negativamente con la asunción del rol y el control esforzado maternos. Las prácticas de crianza correlacionaron negativamente con el negativismo materno y el de los niños, pero en contraste con las prácticas disciplinarias, correlacionaron negativamente con los tres tipos de estrés. En cambio, correlacionaron positivamente con todas las subescalas de competencia parental, y con control esforzado, extraversión y sensibilidad orientada, siendo estas tres últimas subescalas de temperamento materno.

En la Tabla 3 se presentan las correlaciones entre factores; aunque se tuvo especial cuidado de evitar la duplicidad de factores, lo que implicaría un efecto redundante en el ARM, suponer que las medidas psicológicas sean totalmente

independientes probablemente no sea correcto; es más probable que los factores psicológicos conserven algún grado de relación entre ellos. Aunque se encontraron algunas tendencias (de $p > .05$ a $p < .10$), éstas no se tomaron en cuenta. Como se puede observar en la Tabla 3, se encontraron algunas intercorrelaciones positivas de las subescalas del CCP; como sería de esperar a mayor implicación escolar (IE-M) mayor dedicación personal (DP-M), asesoramiento (AO-M) y asunción del rol parental (AR-M). Y a mayor DP-M mayor ocio compartido (OC-M), AO-M y AR-M; de manera semejante a mayor OC-M, mayor AO-M y AR-M. Y a mayor AO-M mayor AR-M.

En cuanto a las correlaciones entre el CCP y otros cuestionarios, IE-M correlacionó positivamente con el factor control esforzado materno (CE-M), del ATQ y negativamente con el negativismo de los niños del CBQ, indicando que a mayor implicación mayor control materno y menor negativismo en los niños. DP-M correlacionó negativamente con negativismo materno (Negt-M) del ATQ, indicativo de que a mayor dedicación materna, menor negativismo en la madre. OC-M correlacionó positivamente con los factores del ATQ, CE-M y extraversión (EE-M) maternos; así como con el factor control esforzado del niño (CE-N), del cuestionario de temperamento CBQ.

Además, OC-M correlacionó negativamente con problemas de conducta externalizadores de los niños (PE-N) según sus maestras, del CBC. AO-M y AR-M correlacionaron positivamente con el factor CE-M y, negativamente, con el de Negt-M y con el de Negt-N; AO-M correlacionó negativamente con el factor estrés materno (E-M) y con estrés del niño (E-N), del *Parenting Stress Index* (PSI). AR-M

correlacionó negativamente con los factores E-M, E-N y estrés en la interacción (E-MN), del PSI.

Con respecto a los tipos de estrés, el E-M correlacionó positivamente con los otros dos factores de estrés, como sería de esperar. El E-MN correlacionó positivamente con E-N. En cuanto a las correlaciones entre los tipos de estrés y otros factores, aparte de las señaladas con el CCP, es interesante notar que los tres tipos de estrés correlacionaron negativamente con CE-M. Además, E-M y E-MN correlacionaron positivamente con Negt-M. E-MN correlacionó también positivamente con PE-N.

En cuanto a las correlaciones de los factores del ATQ, se encontró que CE-M correlacionó positivamente con los factores EE-M y sensibilidad orientada (SO-M), como sería de esperar. Y EE-M correlacionó positivamente con SO-M; todas estas correlaciones indican que cualquier incremento en una característica positiva de personalidad materna se relaciona con un incremento en otras características. Pero además, se encontró que Negt-M correlacionó negativamente con CE-M. Con respecto a las correlaciones con otros factores, aparte de los ya señalados, se encontraron correlaciones positivas entre CE-M y EE-M con extraversión (EE-N) y CE-N de los niños; SO-M también correlacionó con EE-N.

Los factores del comportamiento del CBC también correlacionaron positivamente como sería de esperar. En cuanto a las relaciones con otros factores, se encontraron dos correlaciones negativas entre PE-N y PIN con CE-N. Finalmente, entre los factores del CBQ se encontró una sola correlación, que fue entre EE-N y CE-N. También se encontraron algunas correlaciones del CBQ y los factores de otros cuestionarios, como vimos al revisar los resultados con esos cuestionarios

Tabla 3. Correlaciones Pearson intra y entre subescalas de cada variable del estudio

Subescalas	IE-M	DP-M	OC-M	AO-M	AR-M	E-M	E-MN	E-N	Negt-M	CE-M	EE-M	SO-M	PI-N	PE-N	EE-N	Negt-N	CE-N
IE-M	1.00																
DP-M	.45 ³	1.00															
OC-M		.38 ²	1.00														
AO-M	.36 ²	.49 ³	.34 ²	1.00													
AR-M	.43 ²	.41 ²	.50 ³	.30 ¹	1.00												
E-M				-.43 ²	-.50 ³	1.00											
E-MN					-.42 ²	.48 ³	1.00										
E-N				-.29 ¹	-.36 ²	.42 ²	.60 ³	1.00									
Negt-M		-.34 ²		-.32 ¹	-.30 ¹	.46 ³	.33 ²		1.00								
CE-M	.31 ¹		.29 ¹	.32 ¹	.45 ³	-.32 ¹	-.35 ²	-.38 ²	-.33 ²	1.00							
EE-M			.30 ¹							.46 ³	1.00						
SO-M										.30 ¹	.56 ³	1.00					
PI-N													1.00				
PE-N				-.29 ¹			.28 ¹						.63 ³	1.00			
EE-N								.37 ²		.31 ¹	.58 ³	.31 ¹			1.00		
Negt-N	-.34 ¹			-.57 ³	-.30 ¹	.55 ³		.42 ²	.33 ¹							1.00	
CE-N			.29 ¹							.45 ²	.33 ¹		-.33 ¹	-.29 ¹	.33 ¹		1.00

¹p < .05; ²p < .01; ³p < .001

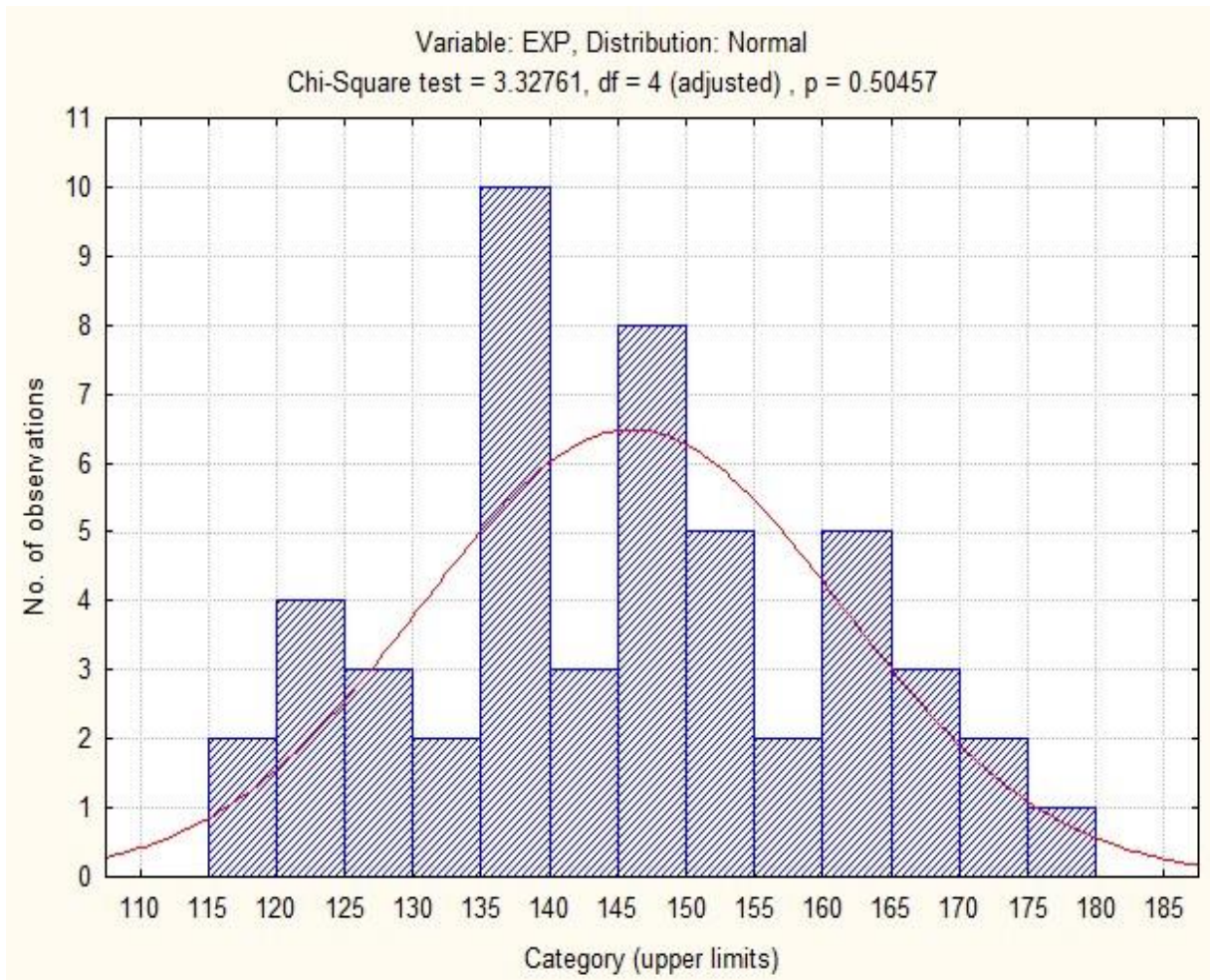
4.2 Segundo Objetivo

El segundo objetivo de esta tesis decía: conocer la posición jerárquica que ocupan los múltiples factores relacionados con la crianza, **antes** de una intervención para madres con niños de 3 a 5 años de edad. Para contestarlo, es fundamental considerar las correlaciones encontradas (Tablas 2 y 3). Estas permiten identificar qué factores convendría incluir en el Análisis de Regresión Múltiple Jerárquico (ARMJ). En primer lugar, las correlaciones presentadas en la Tabla 3 indican relaciones congruentes intra cuestionarios y entre factores de las diferentes medidas o instrumentos del estudio, pero no indican traslapes del constructo medido. En segundo lugar, las correlaciones presentadas en la Tabla 2 señalan qué factores debiesen incluirse como posibles predictores de cada dimensión de la crianza. Para comprobar si dos o más de las variables predicen de manera independiente y combinan su efecto sobre las puntuaciones de las dimensiones de crianza, es conveniente utilizar un método específico del ARMJ. Para esto se seleccionó el análisis de regresión múltiple escalonado (ARME) hacia adelante, incluyendo como variables independientes los factores psicológicos y como variables dependientes las calificaciones de crianza obtenidas con la ECMP.

Específicamente se corrieron tres ARME. Se describe el primer ARME con detalle aquí para ejemplificar el procedimiento de selección de variables. Como se observa en la Tabla 2, todos los factores de competencia parental, dos de los factores de temperamento materno así como uno de comportamiento y uno del temperamento de los niños se relacionan con las expectativas maternas y por ello debiesen incluirse en el análisis de regresión. De esta manera el primer análisis incluyó las variables IE-M, DP-M, OC-M, AO-M,

AR-M, Negt-M, CE-M y PE-N como independientes y Exp-M como dependiente (véase Tabla 2). Se analizó la distribución de calificaciones de Exp-M y se observa en la Gráfica 1, que la distribución de la variable dependiente se ajusta adecuadamente a la curva normal, como confirma la Ch^2 que fue no significativa.

GRAFICA 1



En la Tabla 4 se observa que la primer variable en entrar a la ecuación como predictora de las expectativas maternas fue el negativismo materno y se indica en esa Tabla la contribución individual (ΔR^2) y el efecto, significativo o no, de cada variable; el coeficiente de determinación al cuadrado de negativismo materno ($R^2 =$

.28, $p < .001$) indica también que el 28% de la varianza explicada se debió a Negt-M.

En el segundo paso entró en la ecuación el control esforzado materno y en la Tabla

Tabla 4. Análisis de regresión jerárquica hacia adelante para

la variable Expectativas Maternas en la fase de pretest

Variables				
Predictoras	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	ΔR^2
Paso 1				.28***
Negt-M	-.48	.11	-.52***	
Paso 2				.10**
CE-M	.46	.16	.34**	
Paso 3				.06*
DP-M	2.36	.98	.28*	
Paso 4				.04*
PE-N	-.19	.09	-.22*	
Paso 5				.02
AO-M	1.47	.94	.19	

* $p < .05$; ** $p < 0.01$; *** $p < .001$.

se observa su contribución individual significativa; el coeficiente de determinación al

cuadrado ($R^2 = .38$, $p < .001$) indica también que el 38% de la varianza explicada para

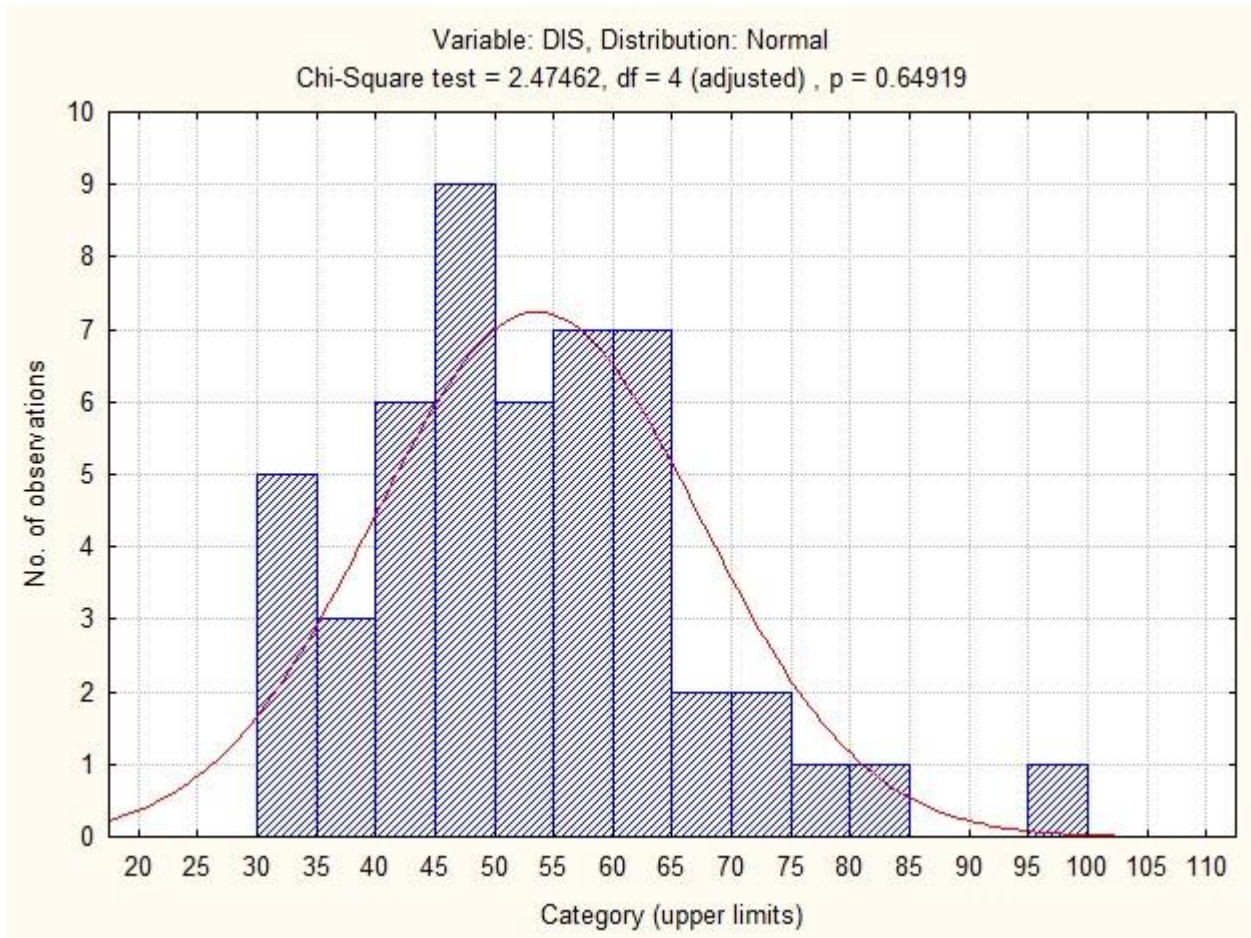
las expectativas maternas se debió a estas dos variables. En el tercer paso entró la

dedicación personal materna, y en la Tabla 4 se observa su contribución significativa; además, el coeficiente de determinación al cuadrado ($R^2 = .45$, $p < .001$) indica que el 45% de la varianza explicada para las expectativas maternas se debió a estas tres variables. En el cuarto paso entró la variable total de problemas de conducta externalizadores del niño según la maestra; aunque la contribución de esta variable por sí misma fue menor, también fue significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado ($R^2 = .50$, $p < .001$) indica también que el 50% de la varianza explicada para las expectativas maternas se debió a estas cuatro variables. En el quinto y último paso entró la asesoría/orientación materna y en la Tabla 4 se observa que su contribución individual a la varianza de las expectativas no fue significativa ($p > .05$). La solución final con todas estas variables fue, $R = .72$, $R^2 = .53$, $F(5, 44) = 9.77$, $p < .0001$. Sin embargo, debido a que AO-M no contribuyó de manera significativa, fue descartada; la solución final con el resto de las variables fue, $R = .71$, $R^2 = .50$, $F(4, 45) = 11.3$, $p < .0001$, e indica que ellas predicen el 50% de la varianza de expectativas maternas. Las variables que no entraron en la ecuación fueron implicación escolar, ocio compartido y asunción del rol parental.

Siguiendo un procedimiento semejante, el segundo ARME incluyó las variables AR-M, E-M, E-MN, E-N, Negt-M, CE-M y Negt-N como independientes y Dis-M como dependiente. Se analizó la distribución de calificaciones de las prácticas disciplinarias y se observa en la Gráfica 2, que la distribución de la variable dependiente se ajusta adecuadamente a la curva normal, como confirma la Ch^2 que fue no significativa. En la Tabla 5 se muestran los resultados del ARME. Los análisis indicaron que la primer variable predictora que entró en la ecuación fue el estrés en la interacción madre-

niño y se indica en esa Tabla su contribución significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado de E-MN ($R^2 = .27$, $p < .001$) indica también que el 27% de la varianza explicada se debió a E-MN. En el segundo paso entró en la ecuación

GRAFICA 2



el negativismo del niño y en la Tabla se observa su contribución individual significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado ($R^2 = .44$, $p < .001$) indica también que el 44% de la varianza explicada para las prácticas disciplinarias maternas se debió a estas dos variables. En el tercer y último paso entró el negativismo materno y en la Tabla 5 se observa que su contribución individual a la varianza de la disciplina no fue significativa ($p > .05$). La solución final con estas

variables fue, $R = .68$, $R^2 = .46$, $F(3, 46) = 13.0$, $p < .0001$. Sin embargo, debido a que Negt-M no contribuyó de manera significativa, la variable fue descartada; la solución final con las otras dos variables fue, $R = .66$, $R^2 = .44$, $F(2, 47) = 18.2$, $p < .0001$, e indica que ellas predicen el 44% de la varianza de prácticas disciplinarias. Las variables que no entraron en la ecuación fueron estrés materno y del niño, control esforzado materno y asunción del rol parental.

Tabla 5. Análisis de regresión jerárquica hacia adelante para la variable Prácticas Disciplinarias en la fase de pretest

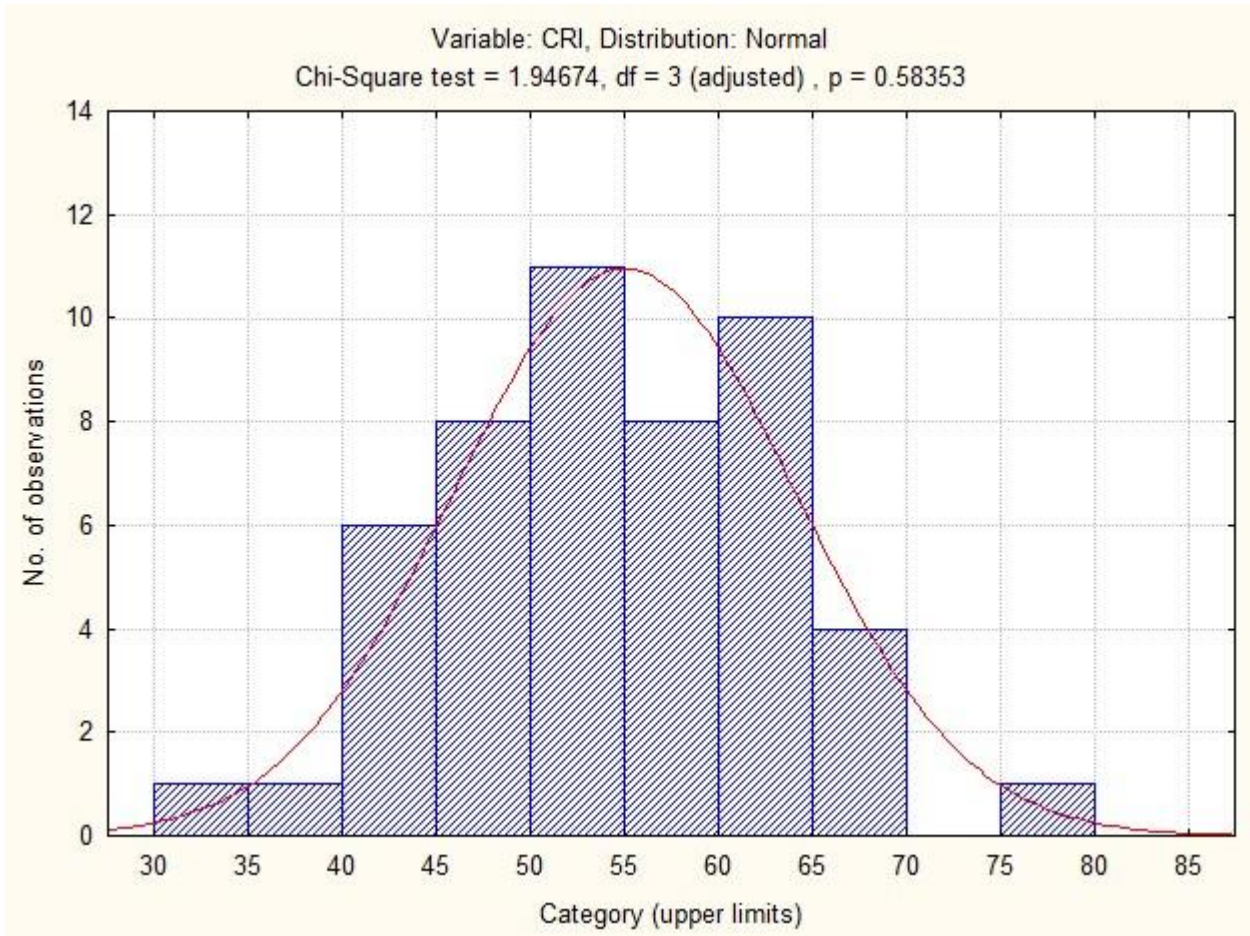
Variables	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	ΔR^2
Paso 1				.27***
E-MN	.98	.23	.52***	
Paso 2				.16***
Negt-N	.49	.13	.42***	
Paso 3				.02
Negt-M	.13	.09	.17	

* $p < .05$; ** $p < 0.01$; *** $p < .001$.

El tercer ARME incluyó las variables IE-M, DP-M, OC-M, AO-M, AR-M, E-M, E-MN, E-N, Negt-M, CE-M, EE-M, SO-M y Negt-N como independientes y Cri-M como

dependiente. Se analizó la distribución de calificaciones de las prácticas de crianza y se observa en la Gráfica 3, que la distribución de la variable dependiente se ajusta

GRAFICA 3



adecuadamente a la curva normal, como confirma la Ch^2 que fue no significativa. En la Tabla 6 se muestran los resultados del tercer ARME. Los análisis indicaron que la primer variable predictora que entró en la ecuación fue el asesoramiento/orientación materno y se indica en esa Tabla su contribución significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado de AO-M ($R^2 = .38$, $p < .001$) indica también que el 38% de la varianza explicada se debió a AO-M. En el segundo paso entró en la ecuación la asunción del rol parental y en la Tabla se observa su contribución individual

significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado ($R^2 = .49$, $p < .001$) indica también que el 49% de la varianza explicada para las prácticas de crianza se debió a estas dos variables. En el tercer paso entró la extraversión/excitación maternas y en la Tabla 6 se observa que su contribución individual a la varianza de la crianza fue significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado ($R^2 = .57$, $p < .001$) indica también que el 57% de la varianza explicada para las prácticas de crianza se debió a estas tres variables. En el cuarto paso entró la variable negativismo materno; aunque la contribución de esta variable por sí misma fue menor, también fue significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado ($R^2 = .59$, $p < .001$) indica también que el 59% de la varianza explicada para la crianza se debió a estas cuatro variables. En el quinto paso entró el estrés materno y en la Tabla 6 se observa que su contribución individual a la varianza fue significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado ($R^2 = .64$, $p < .001$) indica también que el 64% de la varianza explicada para la crianza se debió a estas variables. En los pasos del seis a ocho entraron las variables implicación escolar y dedicación personal de las madres y el estrés del niño. Como se observa en la Tabla su contribución individual a la varianza de la crianza no fue significativa ($p > .05$), por lo que se decidió no reportar sus coeficientes de determinación que representan una contribución predictiva muy pobre. La solución final con las variables restantes, $R = .80$, $R^2 = .64$, $F(5, 44) = 15.8$, $p < .0001$, e indica que ellas predicen el 64% de la varianza de prácticas de crianza. Las variables que no entraron en la ecuación fueron ocio compartido, control esforzado y sensibilidad orientada materna, estrés en la interacción y negativismo del niño.

Tabla 6. Análisis de regresión jerárquica hacia adelante para

la variable Prácticas de Crianza en la fase de pretest

Variables predictoras	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	ΔR^2
Paso 1				.38***
AO-M	2.79	.51	.62***	
Paso 2				.11***
AR-M	1.44	.44	.36***	
Paso 3				.07**
EE-M	.17	.06	.28**	
Paso 4				.03
Negt-M	-.14	.05	-.26*	
Paso 5				.04*
E-M	-.27	.12	.27*	
Paso 6				.01
IE-M	-.47	.37	-.13	
Paso 7				.02
DP-M	.88	.56	.17	
Paso 8				.01
E-N	-.13	.10	-.13	

* $p < .05$; ** $p < 0.01$; *** $p < .001$.

4.3 Tercer Objetivo

El tercer objetivo de este estudio iba dirigido a: conocer los efectos de una intervención en crianza para padres con niños de 3 a 5 años de edad sobre las dimensiones estudiadas (expectativas, prácticas disciplinarias y prácticas de crianza de las madres), y sobre los factores maternos (temperamento, estrés personal y de interacción, y competencia), así como sobre los del niño (estrés, problemas de comportamiento y temperamento). Para contestar este objetivo se planeó considerar como variable independiente la intervención en crianza y como variables dependientes todas las variables del estudio, menos las sociodemográficas.

En la Tabla 7 se presentan los puntajes de todas las variables de interés de las madres y sus niños participantes durante la fase de postest. Se observa en la Tabla que la muestra disminuyó ya que dos madres no contestaron todos los cuestionarios de postest. Se planeó a priori realizar MANOVAS de medidas repetidas con las dimensiones y los factores propios de cada instrumento y posteriormente análisis univariados. El primer análisis indicó que del pre al post-entrenamiento había efectos significativos para las dimensiones de la ECMP ($F(3,45) = 14.1, p < .001$); además, para los factores de la ECP se encontraron efectos significativos ($F(5,43) = 6.41, p < .001$); para los factores del PSI también se encontraron efectos significativos ($F(3,45) = 2.89, p < .05$); para los factores del ATQ se encontraron efectos significativos ($F(4,43) = 4.72, p < .01$); para los factores del CBC no se encontraron efectos significativos ($F(2,46) = 1.41, NS$). Y, para los factores del CBQ, se encontraron también efectos significativos ($F(3,45) = 7.62, p < .001$).

Tabla 7. Puntajes de las variables de la muestra participante ($n = 48$) para la

fase de postest.

Variable	<i>M</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>DE</i>
Expectativas (Exp-M)	150.4	39	182	21.2
Disciplina (Dis-M)	46.5	30	89	14.5
Crianza (Cri-M)	61.0	37	127	13.0
Implicación Escolar (IE-M)	17.9	8	20	2.72
Dedicación Personal (DP-M)	18.0	11	20	1.81
Ocio Compartido (OC-M)	12.5	7	16	2.48
Asesoramiento/Orientación (AO-M)	13.6	5	16	2.36
Asunción del Rol (AR-M)	14.5	7	16	1.72
Estrés materno (E-M)	25.2	12	52	9.58
Estrés interacción madre/niño (E-MN)	20.4	12	41	6.60
Estrés del niño (E-N)	26.3	12	54	8.45
Negativismo madres (Negt-M)	100.5	47	137	20.5
Control Esforzado madres (CE-M)	87.0	62	125	13.2
Extraversión/Excitación-madres (EE-M)	79.3	50	99	11.7
Sensibilidad Orientada-madres (SO-M)	66.3	38	93	10.5
Problema internalizador-niño (PI-N)	8.98	0	29	7.70
Problema externalizador-niño (PE-N)	17.1	0	57	15.0
Extroversión/Excitación-niño (EE-N)	61.0	45	76	7.06
Negativismo-niño (Negt-N)	47.8	20	71	10.3
Control Esforzado-niño (CE-N)	52.0	39	65	6.39

En la Tabla 8 se presentan los resultados de los ANOVAS, donde se puede observar que las variables que no mostraron cambios significativos fueron el estrés en la interacción madre-niño, la sensibilidad orientada maternay, del niño, la extroversión y el negativismo. En el caso de las expectativas maternas se observa en

Tabla 8. Análisis univariados de las puntuaciones obtenidas del pre al postest para la muestra participante ($n = 48$)

<u>Pretest Postest</u>					
Variable	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>F</i> *	<i>p</i> =	
Expectativas (Exp-M)	146.0	150.4	3.62	.06	
Disciplina (Dis-M)	53.6	46.5	28.6	.001	
Crianza (Cri-M)	55.0	61.0	10.7	.001	
Implicación Escolar (IE-M)	16.6	17.9	10.1	.01	
Dedicación Personal (DP-M)	17.4	18.0	4.04	.05	
Ocio Compartido (OC-M)	10.5	12.5	23.1	.001	
Asesoramiento/Orientación (AO-M)	12.7	13.6	6.61	.01	
Asunción del Rol (AR-M)	13.4	14.5	13.4	.001	
Estrés materno (E-M)	28.2	25.2	4.67	.03	
Estrés interacción madre/niño (E-MN)	21.2	20.4	.02	.87	
Estrés del niño (E-N)	29.4	26.3	3.84	.05	
Negativismo madres (Negt-M)	95.5	100.5	4.75	.03	
Control Esforzado madres (CE-M)	82.6	87.0	7.17	.01	
Extraversión/Excitación-madres (EE-M)	76.0	79.3	4.70	.03	
Sensibilidad Orientada-madres (SO-M)	64.5	66.3	1.12	.29	
Problema internalizador-niño (PI-N)	10.5	8.9	1.08	.30	
Problema externalizador-niño (PE-N)	21.5	17.2	2.87	.09	
Extroversión/Excitación-niño (EE-N)	59.4	61.0	2.09	.15	
Negativismo-niño (Negt-N)	48.5	47.8	.97	.32	
Control Esforzado-niño (CE-N)	47.5	52.0	23.3	.001	

Nota: *grados de libertad = 1,47; en todos los análisis.

la Tabla 8 una tendencia a mostrar expectativas maternas ligeramente más altas después del entrenamiento a las madres. Para los problemas de conducta según las maestras, como vimos, el MANOVA fue no significativo, pero debido a que se observó que las medias del pre al postest mostraron decremento, se realizaron ANOVAS y se incluyeron en la Tabla 8. Ahí se observa que los problemas externalizadores mostraron tendencia estadística.

Otros cambios importantes ($p < .05$, o más) fueron todos con variables maternas. Una variable con características negativas para la crianza materna; es decir el negativismo mostró un ligero incremento ($p = .03$).

Para contestar el cuarto objetivo se planeó obtener Análisis de Regresión Múltiple Jerárquica (ARMJ), siguiendo el procedimiento anterior con los ARME. Pero primero se obtuvieron las correlaciones Pearson entre cada una de los factores de supuesta influencia sobre la socialización de los niños y las actitudes (expectativas) y prácticas de sus madres (disciplina y crianza). En la Tabla 9 se presentan solo las variables con correlaciones significativas por lo que no aparecen las variables de PI-N, PE-N y CE-N de los niños; las primeras dos obtenidas según las maestras y la tercera según las madres de los niños; tampoco se presenta la variable sensibilidad orientada materna. Como se puede observar en la Tabla 9, no se encontraron correlaciones significativas con la variable de expectativas maternas; esto aunque se encontró una tendencia en dirección a que, ante altas expectativas había menos problemas externalizadores ($p = .06$) y menor negativismo ($p = .08$) en el niño. Debido a estos resultados, las expectativas maternas no fueron incluidas en los

análisis de regresión; tampoco lo fueron las variables que no correlacionaron con las dimensiones de interés.

Tabla 9. Correlaciones y sus significancias entre los factores y las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza durante la fase de postest

Factores	Pretest					
	Exp-M		Dis-M		Cri-M	
	<i>r</i>	<i>p</i> =	<i>r</i>	<i>p</i> =	<i>r</i>	<i>p</i> =
IE-M					.32	.025
DP-M					.39	.005
OC-M					.40	.005
AO-M					.40	.005
AR-M			-.34	.016	.44	.002
E-M			.53	.000		
E-MN			.63	.000		
E-N			.47	.001		
Negt-M			.46	.001		
CE-M			-.44	.001		
EE-M					.36	.010
EE-N					.37	.008
Negt-N			.59	.000		

Por otra parte, la mayoría de las correlaciones presentadas en la Tabla 9 son altamente significativas. Estas correlaciones son las mismas encontradas durante la fase de pretest, pero todas aumentaron.

En la Tabla 10 se presentan las correlaciones entre factores; aunque se encontraron algunas tendencias (de $p > .05$ y $p < .10$), éstas no se tomaron en cuenta. Como se puede observar en la Tabla 10, se encontraron intercorrelaciones positivas entre todas las subescalas del CCP. Para el caso de las correlaciones entre el CCP y otros cuestionarios, IE-M y AO-M correlacionaron negativamente con E-M y E-MN. Y AO-M e IE-M correlacionaron positivamente con sensibilidad orientada materna. OC-M correlacionó positivamente con el factor del ATQ, control esforzado (CE-M) y, negativamente, con negativismo materno y del niño; pero también AO-M y AR-M correlacionaron de manera semejante con negativismo del niño. Además, AO-M correlacionó positivamente con el factor control esforzado y sensibilidad orientada de las madres y también con extraversión del niño.

En cuanto a los factores de estrés, se encontraron correlaciones entre los diferentes tipos de estrés, como sería de esperar. Además, el estrés materno correlacionó positivamente con negativismo tanto de las madres como de los niños y, negativamente, con control esforzado también materno y del niño. Es interesante notar que, tanto el estrés en la interacción como el estrés del niño sólo correlacionaron, negativamente, con el control esforzado materno y, positivamente, con el negativismo del niño.

Tabla 10. Correlaciones Pearson intra y entre subescalas de cada instrumento del estudio en la fase de posttest

Variable	IE-M	DP-M	OC-M	AO-M	AR-M	E-M	E-MN	E-N	Negt-M	CE-M	EE-M	SO-M	PI-N	PE-N	EE-N	Negt-N	CE-N
IE-M	1.00																
DP-M	.60 ³	1.00															
OC-M	.63 ³	.50 ³	1.00														
AO-M	.74 ³	.56 ³	.54 ³	1.00													
AR-M	.52 ³	.69 ³	.53 ³	.55 ³	1.00												
E-M	-.37 ²			-.32 ¹		1.00											
E-MN	-.33 ¹			-.35 ²		.65 ³	1.00										
E-N						.58 ³	.50 ³	1.00									
Negt-M			-.31 ¹			.30 ¹			1.00								
CE-M			.32 ¹		.35 ²	-.36 ²	-.36 ²	-.31	-.66 ³	1.00							
EE-M	.32 ¹										1.00						
SO-M	.41 ²			.29 ¹	.31 ¹						.42 ²	1.00					
PI-N													1.00				
PE-N													.67 ³	1.00			
EE-N		.30 ¹			.29 ¹										1.00		
Negt-N			-.37 ²	-.36 ²	-.31 ¹	.44 ²	.33 ¹	.33 ¹	.41 ²	-.42 ²						1.00	
CE-N						-.31 ¹				.55 ³							1.00

¹p < .05; ²p < .01; ³p < .001.

En cuanto a las correlaciones de los factores del ATQ, es muy relevante hacer notar que la correlación negativa entre control esforzado y negativismo maternos que se encontró durante la fase de pretest se incrementó el doble, de $-.33$ a $-.66$ durante la fase del postest.

En contraste, la correlación entre extraversión y sensibilidad orientada disminuyó entre las fases pre y postest. En cuanto a las correlaciones con otros factores, solo se encontraron tres: el negativismo materno correlacionó positivamente con el negativismo del niño y también control esforzado materno correlacionó con el negativismo del niño, pero de manera negativa; y finalmente control esforzado, materno y del niño, correlacionaron positivamente. La primera y la tercera correlación se habían encontrado también en la fase de pretest, pero se hicieron más fuertes y altamente significativas. En cambio, la segunda correlación no se encontró en la fase de pretest.

Entre los factores del CBCL se encontró la correlación positiva esperada entre problemas de conducta internalizadores y externalizadores, pero ninguna correlación con otros factores. Tampoco se encontraron correlaciones intra factores del CBQ, pero sí con otros factores, como ya se reportó.

4.4 Cuarto Objetivo

El cuarto objetivo, decía: conocer la posición jerárquica que ocupan los múltiples factores relacionados con la crianza, **después** de una intervención para madres con niños de 3 a 5 años de edad.

Para contestar el cuarto objetivo, se consideraron las correlaciones encontradas, particularmente las de la Tabla 9. Estas permiten identificar qué factores convendría

incluir en el ARME. Sin embargo, es importante aclarar primero los cambios radicales que señalan la importancia de la competencia parental y los diferentes tipos de estrés; y que se relacionan con factores de la personalidad o temperamento materno y del niño.

Específicamente se corrieron dos ARME; el primero con las variables AR-M, E-M, E-MN, E-N, Negt-M, CE-M y Negt-N como independientes y Dis-M como dependiente (véase Tabla 9). En la Tabla 11 se muestran los resultados del ARME. Los análisis indicaron que la primer variable predictora que entró en la ecuación fue el estrés en la interacción madre-niño. Se indica en la Tabla 11 su contribución

Tabla 11. Análisis de regresión jerárquica hacia adelante para la variable Prácticas Disciplinarias en la fase de postest

Variables predictoras	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	ΔR^2
Paso 1				.41**
E-MN	.64	.11	1.41**	
Paso 2				.16**
Negt-N	.43	.10	.60**	
Paso 3				.03*
Negt-M	.21	.10	.15*	

* $p = .05$; ** $p < .001$.

significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado de E-MN ($R^2 = .41$, $p < .001$) indica también que el 41% de la varianza explicada se debió a E-MN. En el segundo paso entró en la ecuación el negativismo del niño. Y en la Tabla se observa su contribución individual significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado ($R^2 = .57$, $p < .001$) indica también que el 57% de la varianza explicada para las prácticas disciplinarias maternas se debió a estas dos variables. En el tercer y último paso entró el negativismo materno y en la Tabla 11 se observa que su contribución individual a la varianza de la disciplina apenas fue significativa ($p = .05$). Conviene notar que estos resultados fueron semejantes a los encontrados en la fase de pretest, pero mostraron mucho mayor poder predictivo. La solución final con estas variables fue, $R = .78$, $R^2 = .61$, $F(3, 44) = 22.8$, $p < .0001$. La solución final indica que estas variables predicen el 61% de la varianza de prácticas disciplinarias. Las variables que no entraron en la ecuación fueron la asunción del rol materno, el estrés materno y el del niño y el control esforzado materno.

El segundo ARME fue con las variables IE-M, DP-M, OC-M, AO-M, AR-M, EE-M y EE-N como independientes y Cri-M como dependiente. En la Tabla 12 se muestran los resultados. Los análisis indicaron que la primer variable predictora que entró en la ecuación fue la asunción del rol materno y se indica en esa Tabla su contribución significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado de AR-M ($R^2 = .19$, $p < .001$) indica también que el 19% de la varianza explicada se debió a AR-M. En el segundo paso entró en la ecuación la extraversión/excitación maternas y en la Tabla se observa su contribución individual significativa; el coeficiente de determinación al cuadrado ($R^2 = .28$, $p < .001$) indica también que el 28% de la varianza explicada para

las prácticas de crianza se debió a estas dos variables. En el tercer paso entró la extraversion/excitación del niño y, como se observa en la Tabla 12 su contribución individual a la varianza de la crianza no fue significativa ($p > .05$), por lo que se decidió no incluirla en la solución final. Esta con las dos variables significativas fue, $R = .53$, $R^2 = .28$, $F(2, 45) = 8.80$, $p < .0001$, e indica que ellas predicen el 28% de la varianza de prácticas de crianza. Las variables que no entraron en la ecuación fueron implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento/orientación y extraversion/excitación del niño.

Tabla 12. Análisis de regresión jerárquica hacia adelante para la variable Prácticas de Crianza en la fase de postest

Variables predictoras	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	ΔR^2
Paso 1				.19**
AR-M	.44	.13	3.32**	
Paso 2				.09*
EE-M	.29	.13	.33*	
Paso 3				.05
EE-N	.23	.13	.44	

* $p < .05$; ** $p < .001$.

CAPÍTULO V

Discusión

El objetivo general de este estudio fue el de “analizar la influencia jerárquica de factores parentales (temperamento, estrés personal, estrés de interacción y competencia parental), así como de factores propios del niño (estrés asignado al niño, problemas de comportamiento y temperamento) sobre las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza de madres con niños de 3 a 5 años de edad, y jerarquizar su influencia antes y después de una intervención en crianza”.

La tesis se delimitó al área de estudio de los comportamientos o prácticas específicas de los padres para lograr la socialización adecuada de sus niños. Esto ante las evidencias de la ausencia de un modelo que evite la heterogeneidad de conceptos, variables y medidas utilizadas al referirnos a la crianza (véase una revisión: Patterson & Fisher, 2002). En consecuencia, en el estudio fueron considerados tres conceptos centrales: el de la relevancia de controlar los amplios determinantes o variables contextuales (i. e., nivel educativo y empleo de los padres) que se sabe afectan a la crianza. El de tomar en cuenta la interacción de factores ambientales y orgánicos, que se cree que pueden actuar como factores de riesgo o como factores protectores. Y el de incluir en el estudio de la crianza, tanto a las actitudes como a los comportamientos de los padres con sus niños.

Al respecto del primer concepto, este estudio tiene una limitante que debe ser tomada en cuenta a la hora de valorar los resultados. El tamaño y homogeneidad de la muestra no permitió análisis de los posibles efectos de las variables contextuales

tales como la edad cronológica, la escolaridad y los ingresos económicos que, como lo he mencionado, se reconoce que pueden tener efectos en las variables de crianza. Sin embargo, a pesar de la anterior limitación, existe la ventaja de que la homogeneidad de la muestra permite delimitar mejor los alcances de los resultados para muestras semejantes.

Cabe mencionar también que, originalmente, este estudio se planeó realizar en conjunto con los padres varones, pero sólo unos pocos aceptaron participar y no se incluyeron porque hacerlo complicaba más que aclarar los resultados. Considerando los niveles educativos y de ingresos de las madres participantes, se concluye que se trató de una muestra del nivel medio-bajo al nivel medio; por lo tanto, debido a estas características el alcance de los resultados obtenidos se restringe al de muestras semejantes.

En referencia al segundo concepto central de esta tesis, el de tomar en cuenta la interacción de factores ambientales y organísmicos, que se cree que pueden actuar como factores de riesgo o como factores protectores, se incluyeron factores específicos de naturaleza experiencial (e.g., estrés) y organísmicos (el temperamento, materno y de los niños). Para capturar con confianza los factores de relevancia en la crianza se seleccionaron instrumentos reconocidos en la literatura de esta área. En cuanto a los padres, del estrés personal, del estrés de interacción (Abidin, 1990), de su temperamento (Rothbart et al., 2000) y de su competencia como padres (Bayot et al., 2005). En cuanto a los niños, de su temperamento (Putnam & Rothbart, 1996), del estrés asignado al niño y de sus problemas de comportamiento, según sus maestras (Achenbach & Rescorla, 2002).

Además, todos los instrumentos de este estudio fueron analizados, primero, en términos de sus coeficientes Alfa de Cronbach; como vimos, la mayoría mostraron una adecuada o moderada fiabilidad interna, pero las subescalas de dedicación parental y de asesoramiento/orientación materna, del instrumento de Competencia Parental (CCP), mostraron fiabilidades pobres. Además, la subescala de control esforzado del temperamento de los niños, evaluado con el *Children Behavior Questionnaire* (CBQ), y la subescala de sensibilidad orientada de las madres, evaluadas con el *Adult Temperament Questionnaire* (ATQ), mostraron también fiabilidades menores que lo ideal.

En cuanto al tercer concepto, incluir en el estudio de la crianza actitudes y comportamientos, se incluyó una actitud, conocida como *expectativas que tienen los padres acerca del desarrollo de sus niños*, y comportamientos de socialización específicos para niños pequeños, como son las prácticas disciplinarias y las prácticas de crianza, propiamente dichas. Además, un cuarto concepto, el referente a la importancia de la bidireccionalidad de las interacciones (Patterson & Fisher, 2002) no fue considerado en este estudio de manera directa. El problema fundamental al que se enfrenta un estudioso al tratar de evaluar este concepto es la ausencia de un método adecuado para valorar el punto de vista de preescolares sobre las prácticas de sus padres para socializarlos. Este interés ha sido desarrollado con escolares y adolescentes a quienes se pregunta sobre la percepción que tienen de las interacciones con sus padres (Musitu y García, 2004; Oliva, Parra, Sánchez - Queija & López, 2007; Richaud de Minzi, 2005). Recientemente la autora de esta tesis y un colega han desarrollado un método pictórico para valorar la interacción recíproca,

pero debido a su reciente publicación no fue posible incluirlo en esta tesis (Solís-Cámara & Medina, 2014).

Por otra parte, el objetivo general enunció también la intervención para padres. El fundamento para incluir una intervención en este estudio se explicó por el sentido aplicado de la investigación. Es decir, una de las metas finales del conocimiento sobre las interacciones padres-niños y sus relaciones con factores protectores y de riesgo para la socialización es la de su modificabilidad; si en tales relaciones, los factores protectores se fortalecen y los de riesgo se atenúan con una intervención, entonces los programas para padres cumplirían realmente con su función.

El primer objetivo específico de esta tesis, decía: analizar las relaciones de la competencia parental, el temperamento y el estrés maternos, así como del estrés de interacción madres-niños, el estrés y el temperamento de los niños según sus madres, y los problemas de comportamiento de los niños según sus maestras, con las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza de las madres.

El fundamento para plantear este objetivo consistió en considerar la interacción de factores ambientales y organísmicos, que se cree que pueden actuar como factores de riesgo o como factores protectores (Lutzker, 1992; Maccoby, 1992). Por ello se analizó la influencia de la competencia parental, el temperamento y el estrés maternos; así como el temperamento de los niños según sus madres y los problemas de comportamiento de los niños según sus maestras. Estas variables se relacionaron con las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza de las madres. Como vimos, los problemas de conducta internalizadores de los niños según sus maestras (evaluados con el *Child Behavior Checklist*, CBC), y las subescalas de

temperamento, extraversión-excitación y control esforzado de los niños, no correlacionaron significativamente con las dimensiones de interés, por lo que no se incluyeron en algunos análisis.

En resumen, las correlaciones obtenidas en la fase de pretest indican relaciones positivas entre las expectativas maternas y la competencia parental y el control esforzado materno; y también relaciones negativas con el negativismo materno y los problemas de conducta externalizadores de los niños, según sus maestras. Estos resultados fueron semejantes para las prácticas de crianza, pero las prácticas de crianza se relacionaron negativamente con los tres tipos de estrés y el negativismo de los niños; además, los rasgos temperamentales positivos de las madres (i.e., control esforzado, extraversión y sensibilidad) se relacionaron positivamente con estas prácticas.

En contraste las puntuaciones de disciplina correlacionaron positivamente con los tres tipos de estrés y con el negativismo, materno y de los niños; pero negativamente con la asunción del rol y el control esforzado maternos, referentes de la competencia parental y el temperamento positivo.

Como vimos, las correlaciones intra factores y entre factores de los diferentes autoreportes, fueron todos congruentes. Es decir, se encontraron intercorrelaciones positivas de las subescalas de cada autoreporte y las correlaciones encontradas entre factores protectores, por ejemplo los del CCP, y factores protectores, por ejemplo del ATQ fueron positivas; en contraste, cuando la relación se daba entre un factor protector y uno de riesgo, por ejemplo entre el CCP y un factor de riesgo del temperamento, las correlaciones fueron negativas. En suma, el patrón de

correlaciones encontrado en este estudio, previo a la intervención, fue congruente en todos los análisis, lo que otorga confianza en los resultados posteriores.

El segundo objetivo de la tesis, decía: conocer la posición jerárquica que ocupan los múltiples factores relacionados con la crianza, antes de una intervención para madres con niños de 3 a 5 años de edad. Para conocer la posición jerárquica que ocuparon los factores relacionados con la crianza, antes de una intervención para madres con niños de 3 a 5 años, se seleccionó el análisis de regresión múltiple escalonado (ARME) hacia adelante, incluyendo como variables independientes los factores psicológicos y como variables dependientes las calificaciones obtenidas para las dimensiones medidas con la ECMP. Como vimos, se corrieron tres ARME y, en el primero, todos los factores de competencia parental, dos de los factores de personalidad materna así como uno de comportamiento y uno del temperamento de los niños se relacionaron con las expectativas maternas y por ello se incluyeron en el análisis.

Como vimos, también, las variables predictoras de las expectativas maternas fueron el negativismo, el control esforzado y la dedicación personal, todas variables maternas, pero también problemas de conducta externalizadores del niño según la maestra. En conjunto ellas predicen la mitad de la varianza de expectativas maternas. Este resultado indica que a menor negativismo (determinado por sus madres) y menos problemas externalizadores de los niños (determinado por sus maestras), y a mayor control esforzado y dedicación maternas, las expectativas maternas se incrementan.

El segundo ARME fue planeado para la variable prácticas disciplinarias como dependiente. Los resultados indicaron que el estrés en la interacción madre-niño y el negativismo del niño fueron las variables predictoras de la varianza de prácticas disciplinarias maternas. Esto indica que a mayor estrés en la interacción y un temperamento negativo en el niño se relaciona con disciplina severa.

Se procedió a realizar el tercer ARME con las prácticas de crianza como variable dependiente. Este análisis mostró resultados muy interesantes. El conjunto de variables predictoras quedó formado por el asesoramiento/orientación, la asunción del rol, la extraversión/excitación, el negativismo y el estrés; todas ellas variables maternas. Como sería de esperar, los factores de competencia y temperamento maternos, de naturaleza positiva o protectora, se relacionaron positivamente con las actividades de crianza y lo contrario ocurrió con factores de riesgo. Esto apoya la noción de que las madres que ofrecen apoyo y orientación, asumen su papel como madres, y que son inquietas y participativas con sus niños tienen más prácticas fomentadoras del desarrollo físico y emocional de ellos. En contraste, a mayor negativismo y estrés maternos menos prácticas de crianza positivas.

El tercer objetivo de esta tesis, decía: conocer los efectos de una intervención en crianza para padres con niños de 3 a 5 años de edad sobre las dimensiones estudiadas (expectativas, prácticas disciplinarias y prácticas de crianza de las madres), y sobre los factores maternos (temperamento, estrés personal y de interacción, y competencia), así como sobre los del niño (estrés, problemas de comportamiento y temperamento). Para conocer los efectos de la intervención en crianza para madres con niños de 3 a 5 años de edad sobre las expectativas y las

prácticas disciplinarias y de crianza de las madres, y sobre las subescalas de las medidas relevantes de temperamento, estrés, y competencia parental, así como de los problemas de comportamiento y el temperamento de los niños, se planeó considerar como variable independiente la intervención en crianza y como variables dependientes todas las variables del estudio, menos las sociodemográficas.

Durante la fase de posttest se observó que la muestra disminuyó, ya que dos madres no contestaron todos los cuestionarios. Se planeó a priori realizar análisis de medidas repetidas con las dimensiones y los factores propios de cada instrumento y posteriormente análisis univariados. Los análisis indicaron que del pre al post-entrenamiento había efectos significativos para las dimensiones (de la ECMP), y para todos los factores (de la ECP, del PSI, del ATQ y del CBQ); para los factores del CBC no se encontraron efectos significativos.

Los resultados de los análisis univariados mostraron que las variables que no tenían cambios significativos fueron el estrés en la interacción madre-niño, la sensibilidad orientada materna y, del niño, la extroversión y el negativismo. En el caso de las expectativas maternas se observó una tendencia a mostrar expectativas maternas ligeramente más altas después del entrenamiento a las madres. Mención aparte merecen los problemas de conducta según las maestras; como vimos, se observó que los problemas externalizadores mostraron tendencia estadística.

Por otra parte, es importante mencionar que las variables que mostraron los cambios más importantes fueron las prácticas disciplinarias y las de crianza, de la ECMP. Así también ocurrió con el ocio compartido y la asunción del rol parental, de la ECP, y el control esforzado del niño, del CBQ. Otros cambios importantes ($p < .05$,

o más) fueron todos con variables maternas. La implicación escolar, la dedicación escolar, el asesoramiento, el control esforzado y la extraversión mostraron incrementos. Siendo todas estas variables positivas, tales aumentos de los puntajes señalan efectos positivos del programa de entrenamiento en las madres. Por otra parte, dos variables que tienen características negativas en el ejercicio de la crianza, el estrés, materno y del niño, mostraron decrementos de importancia semejante a los incrementos de variables positivas. Sin embargo, una variable con características negativas para la crianza materna; es decir el negativismo mostró un ligero incremento ($p = .03$). Este último resultado es de difícil explicación, solo puedo aventurar la hipótesis de que, debido a la relación que existe entre altas expectativas y negativismo, al elevarse las expectativas se favoreció la expresión de emocionalidad negativa. Se reconoce que altas expectativas parentales, es decir pedir del niño más de lo que éste puede realizar o lograr de acuerdo a su desarrollo actual, genera problemas de frustración tanto en los padres como en los niños (Solís-Cámara, Díaz, Fox & Fox, 2001).

¿Qué significado tienen los resultados hasta aquí resumidos? ¿Por qué no se ha argumentado más sobre esto? Se consideró que cualquiera que fuera la influencia jerárquica de los factores de riesgo o los protectores sobre las dimensiones de expectativas, y prácticas disciplinarias y de crianza, la interpretación tendría más sentido después de la intervención. El principal motivo para considerarlo así es en referencia a que las relaciones encontradas antes de la intervención, se pueden considerar, por mucho, dependientes de la muestra en particular estudiada, y por

supuesto de la varianza propia de las medidas utilizadas con esa muestra (Guion, Mrug & Windle, 2009).

Así pasamos al cuarto y último objetivo de este estudio, que decía: conocer la posición jerárquica que ocupan los múltiples factores relacionados con la crianza, después de una intervención para madres con niños de 3 a 5 años de edad. Para contestarlo se siguió el procedimiento anterior con los ARME. Se consideran las variables con correlaciones significativas y, como vimos, no se encontró una sola correlación significativa con la variable de expectativas maternas; esto aunque se encontró una tendencia en dirección a que, ante expectativas más altas había menos problemas externalizadores ($p = .06$) y menor negativismo ($p = .08$) en el niño.

Este resultado, como sea, es interesante porque va de acuerdo con el pequeño incremento que tuvieron las expectativas maternas; hace suponer que estas eran bajas antes del entrenamiento y se hicieron justas después del mismo. Con los datos presentes no se puede confirmar este supuesto, pero se sugieren estudios que categoricen a padres con expectativas altas, bajas y justas (de acuerdo al desarrollo de cada niño) y se analice su relación con otros factores de influencia en la crianza. Creo que el tema de las expectativas del desarrollo ha sido estudiado por pocos autores y merece mayor atención (Solís-Cámara & Fox, 1996; Solís-Cámara et al., 2003; Willemsen & van de Vijver, 1997).

Por otra parte, la mayoría de las correlaciones obtenidas fueron muy significativas. Altas puntuaciones de disciplina correlacionaron positivamente con los tres tipos de estrés y con el negativismo, materno y del niño. Así como correlacionaron negativamente con la asunción del rol y el control esforzado

maternos. Estas correlaciones son las mismas encontradas durante la fase de pretest, pero todas aumentaron. Las prácticas de crianza correlacionaron positivamente con todas las subescalas de competencia parental y con extraversión, tanto de la madre como del niño. Es interesante notar que las correlaciones negativas entre crianza y el negativismo materno y el estrés en la interacción, desaparecieron en la fase de post-entrenamiento.

Estos resultados permiten argumentar que el entrenamiento ofrecido modificó de manera sustancial las relaciones actuales entre madres y sus niños. Y se refuerza dicha noción al revisar las intercorrelaciones positivas entre todas las subescalas de los instrumentos. Por ejemplo, con el CCP no solo se encontraron más relaciones, sino que éstas se hicieron más fuertes que las encontradas durante la fase de pretest y ahora todas fueron altamente significativas.

Además, el patrón de correlaciones entre cuestionarios cambió radicalmente. Para el caso de las correlaciones entre el CCP y otros autoreportes, encontré que a mayor implicación escolar y asesoramiento, menor estrés materno y en la interacción también. Además, los resultados indicaron que a mayor competencia parental, las características positivas de temperamento o personalidad se incrementaron, particularmente en las madres; mientras que las características o factores de influencia negativa decrecieron tanto en la madre como en el niño.

En cuanto a los factores de estrés, el estrés materno correlacionó positivamente con negativismo, tanto de las madres como de los niños, y, negativamente con control esforzado, también materno y del niño. Es interesante notar que, tanto el

estrés en la interacción como el estrés del niño sólo correlacionaron, negativamente, con el control esforzado materno, pero positivamente con el negativismo del niño.

En cuanto a las correlaciones de los factores del temperamento materno, es muy relevante hacer notar que la correlación negativa entre control esforzado y negativismo maternos, que se encontró durante la fase de pretest, se incrementó el doble, de $-.33$ a $-.66$ durante la fase del postest.

En contraste, la correlación entre extraversión y sensibilidad orientada disminuyó entre las fases pre y postest. En cuanto a las correlaciones con otros factores, solo se encontraron tres: el negativismo materno correlacionó positivamente con el negativismo del niño y también control esforzado materno correlacionó con el negativismo del niño, pero de manera negativa; y finalmente control esforzado, materno y del niño, correlacionaron positivamente. La primera y la tercera correlación se habían encontrado también en la fase de pretest, pero se hicieron más fuertes y altamente significativas. En cambio, la segunda correlación no se encontró en la fase de pretest.

Entre los factores del CBCL se encontró la correlación positiva esperada entre problemas de conducta internalizadores y externalizadores, pero ninguna correlación con otros factores. Tampoco se encontraron correlaciones intra factores del CBQ, pero sí con otros factores, como ya se reportó.

Para valorar los factores de influencia después de terminada la intervención en crianza, nuevamente se consideraron las correlaciones. Es importante aclarar primero los cambios radicales que señalan la importancia de la competencia parental

y los diferentes tipos de estrés, así como algunos factores de temperamento materno y del niño.

Los análisis de regresión para las prácticas disciplinarias durante la fase de posttest indicaron que dos factores, el estrés en la interacción madre-niño y el negativismo del niño fueron las principales variables predictoras de la disciplina severa. Estos resultados fueron semejantes a los encontrados en la fase de pretest, pero en este caso mostraron mucho mayor poder predictivo que en el pretest, y confirman su importancia en las interacciones recíprocas. Además, el negativismo materno, que no alcanzó significancia en su contribución en el ARME de pretest, en posttest sí lo hizo. Es muy interesante notar que dos de estas tres variables no se modificaron después de la intervención, el estrés y el negativismo de los niños. Y el negativismo materno aumentó ($p = 03$) en el posttest. Es claro que el entrenamiento no modificó el temperamento de las madres ni el de los niños, lo que sería difícil de creer o fundamentar. La variable de temperamento refleja emocionalidad y reactividad negativas (Rothbart et al., 2000; Rothbart & Derruberry, 1981), tales como miedo, tensión, tristeza. En cuanto al estrés de interacción, tampoco debe sorprender que sus puntajes apenas disminuyeran ya que esta variable refleja la relación que percibe la madre con su niño. En breve, el aumento de características de emocionalidad negativa temperamentales se relaciona con la presencia de prácticas disciplinarias severas, y su modificabilidad probablemente dependa de intervenciones específicas, más allá de una intervención en crianza.

Estudios anteriores han encontrado que los padres con prácticas disciplinarias severas atribuyen su utilización a que el niño es “difícil” (Solís-Cámara et al., 2004).

Claro que hay que recordar que fueron las madres quienes contestaron los autoreportes, siendo que cuando indicaron disciplina severa, lo hicieron en función de las características negativas del niño, que ellas mismas asignaron.

Al menos dos vías explicatorias son posibles sobre este resultado. Por una parte, Scarr (1985; 1992) señaló que las relaciones entre disciplina y las variables de los niños pueden reflejar el impacto del niño sobre los padres y, además, señaló que la situación del niño reflejaba la influencia de variables genéticas no ambientales. En contraste, evidencia muy reciente (Bartosova, Buresova, Cernak & Kukanova, 2014) sugiere que los padres que tienen actitudes negativas hacia el niño o rechazo y que son inconsistentes en su crianza, generan un ambiente familiar caótico que favorece el desarrollo de adolescentes inestables emocionalmente. Me atrevería a agregar que estas condiciones inician muy temprano en la vida de muchos niños.

Parece razonable argumentar, con los resultados de este estudio, que las variables orgánicas y las ambientales interactúan de manera compleja. Por ejemplo, evidencias recientes indican que los padres de preescolares muestran reducción de actividades de juego (una práctica de crianza) con niños que muestran problemas de conducta internalizadores (Jia, Kotila & Schoppe-Sullivan, 2012).

Por otra parte, como vimos, el segundo ARME durante la fase de posttest teniendo a las prácticas de crianza como variable dependiente, confirmó también el hallazgo del pretest, en cuanto a la importancia de la asunción del rol y la extraversión/excitación maternas, que se relacionan claramente con prácticas como jugar con el niño, leerle un cuento, etc. Aunque la influencia de la variable de extraversión/excitación, pero del niño (en el ARME), no alcanzó significancia, llama la

atención. Esto porque sugiere que no solo las características temperamentales negativas, si no las positivas tanto en las madres como en los niños, también interactuaron con un factor de competencia parental, protector de la interacción recíproca. De acuerdo con Bayot y colegas (2005), asunción del rol supone asumir la responsabilidad de ser madres o padres. Este compromiso se relaciona con la activación positiva del comportamiento materno y se vio claramente reflejado en los análisis.

Parece igual de importante, señalar que, en ese mismo ARME de las prácticas de crianza, los factores de riesgo que predecían las prácticas durante la fase de pretest, no contribuyeron a la predicción durante el posttest. Particularmente llama la atención el caso del estrés materno que disminuyó sus puntajes de pre a post entrenamiento de manera significativa. En suma, los resultados de la intervención sobre las prácticas de crianza fueron muy importantes y se reflejaron en los factores protectores y de riesgo que se relacionan con esas prácticas.

Es sumamente relevante señalar que el estrés materno evaluado en este estudio utilizó el instrumento, PSI (Abidin, 1983; 1990), que es el más reconocido mundialmente, particularmente la subescala que evalúa las molestias cotidianas personales de los padres, o estrés personal (véase la revisión de: Crnic & Low, 2002) que se señalan como comportamientos que de manera, directa, indirecta y recíproca influyen en experiencias estresantes en la crianza; explicado esto desde modelos de determinantes de la crianza (Belsky, 1990, 1993), como otros propiamente de estrés (Abidin, 1990, 1992; Webster-Stratton, 1990).

¿A qué conclusiones podemos arribar con los resultados reportados? Es evidente la efectividad del programa de intervención utilizado en este estudio porque permite delimitar que, en un período tan breve, se hayan logrado modificaciones específicas en la interacción madres-niños. Creo que ya no debiese haber dudas de la importancia de las intervenciones formales para padres, no solo la aquí trabajada, y que los gobiernos y las instituciones debiesen tomar estos conocimientos y aplicarlos. Baste como muestra un botón: en un enorme estudio de seguimiento con más de tres mil familias de padres e infantes que fueron expuestos a 17 programas de crianza, que fueron evaluados cuando los niños cumplieron 3 años de edad, se realizaron análisis de regresión. Los resultados indicaron que los niños expuestos a los programas, en contraste con los controles, se desempeñaron mejor en desarrollo cognitivo y del lenguaje, mostraron mejor interacción emocional con los padres, y mostraron menos conductas agresivas; los padres ofrecieron más estimulación para el aprendizaje y el lenguaje, leyeron más a los niños y les pegaron menos (Love, Kisker, Ross, Raikes, Constantine, Boller, Brooks-Gunn, Chazan-Cohen, Tarullo, Schochet, Brady-Smith, Fuligni, Paulsell & Vogel, 2005).

En esta tesis encontré, en cuanto a las madres, que bajos niveles de estrés, personalidad positiva y estable de los padres y una adecuada competencia parental se relacionan con prácticas de socialización adecuadas. Y, en cuanto a los niños, que el temperamento positivo y estable, ausencia de estrés y de problemas de comportamiento severos, se relacionan también con prácticas de crianza adecuadas; estas últimas valoradas en términos de expectativas del desarrollo justas, pero

particularmente de prácticas de crianza positivas y prácticas disciplinarias moderadas.

Los resultados obtenidos apoyan una conceptualización más clara en términos de que tanto variables orgánicas, como el temperamento de ambos miembros de las diadas estudiadas, como factores situacionales tales como el estrés, interactúan entre ellos y se relacionan de manera importante con dimensiones como las estudiadas.

La intervención en crianza realizada en este estudio modificó exitosamente la influencia de factores de riesgo (estrés y emocionalidad negativa), disminuyendo su efecto, y de factores protectores (competencia parental, rasgos positivos de temperamento como la autorregulación, conocido como control esforzado), aumentando su efecto para la socialización adecuada. Además, la intervención realizada modificó las propias dimensiones de la crianza (e.g., las prácticas disciplinarias y las de crianza, etc.) como era de esperar.

5.1 Conclusiones Generales

En suma, englobando los resultados principales de este estudio, se puede argumentar que, si se consideran los factores de influencia y las dimensiones de la crianza, tres grandes factores fueron de principal importancia: el temperamento, el estrés y la competencia parental. Pero si consideramos los factores específicos que fueron modificados o no y su influencia particular, el panorama nos permite resumir algunos fenómenos semejantes, pero otros claramente muy diferentes.

Indudablemente algunos factores de influencia no fueron modificados por el entrenamiento o intervención en crianza; particularmente el negativismo materno,

cuyos puntajes se incrementaron ligeramente. Sin embargo, no se tuvo control de la regresión a la media en los análisis de pretest-posttest, y debido a lo pequeño del incremento podría afirmar que no es relevante en términos prácticos. Tampoco el estrés en la interacción madre-niño se modificó, como tampoco lo hizo el negativismo del niño.

Estas últimas variables mostraron relaciones y fueron significativas en los análisis de regresión. Pero su comportamiento fue muy complejo. Por ejemplo, el negativismo materno fue el factor de influencia más relevante para la dimensión de expectativas, pero ni esta ni otras variables tuvieron relación o influencia jerárquica después del entrenamiento y, como ya mencioné antes esto es de difícil explicación porque no hay una sencilla razón que permita decir que esto se debió a cambios en las expectativas, que mostraron un incremento mínimo. Además, las variables que sí se modificaron y fueron factores significativos de influencia para las expectativas, aunque con menor carga que el negativismo, sí se modificaron después del entrenamiento. La primera fue el control esforzado materno, variable temperamental referente a la autorregulación.

También la dedicación personal, propia de la competencia parental se modificó. Y, aunque el decremento de problemas externalizadores no mostró mucho cambio ($p = .09$), es importante recordar que estos fueron calificados por las maestras, es decir un observador ajeno a la crianza de los niños. Efectivamente, estos argumentos no aclaran por qué pasó esto, pero cuestionan y por ello alientan a realizar nuevos estudios.

Veamos ahora el caso de las prácticas disciplinarias, en este caso la jerarquía de los factores de influencia fueron el estrés de interacción y el negativismo del niño y ya he discutido ampliamente sobre estos resultados y el significado del “niño difícil”; incluso de la pequeña aportación del negativismo materno, pero aquí quiero resaltar que, en contraste con los resultados con la dimensión de expectativas, se encontró prácticamente el mismo resultado del análisis de regresión durante las fases de pre y post entrenamiento y, sin embargo, las dos, o si se quiere considerar también al negativismo materno, las tres variables no sufrieron cambios debido al entrenamiento; es decir, en contraste con la dimensión de disciplina donde los factores de influencia sí se modificaron, pero las expectativas no. En este caso las prácticas disciplinarias se modificaron de manera muy importante ($p = .001$). Estos análisis sugieren fuertemente la hipótesis que he avanzado sobre “el niño difícil”, según la percepción materna.

Finalmente, con crianza los argumentos van en la misma línea; si consideramos que las prácticas disciplinarias tradicionales fueron sustituidas por prácticas que implicaban el uso de técnicas para establecer límites, sin agresión (ni hostil, ni instrumental), en el caso de las prácticas de crianza, éstas también se modificaron fuertemente y, su incremento, indica que las madres adquirieron habilidades y realizaron actividades diferentes, que implican compromiso con sus hijos.

Antes de la intervención, los factores de influencia de estas prácticas incluían factores de riesgo y factores protectores, con relaciones negativas y positivas, respectivamente. Después del entrenamiento el negativismo materno (otra vez!) y el estrés materno no tuvieron influencia y, en la jerarquía post entrenamiento, no

aparecieron. Sin embargo, de todos los factores de influencia positiva que estaban presentes durante la fase de pretest, dos permanecieron y se modificaron entre fases. Uno de competencia parental, asunción del rol parental, y uno del temperamento, la extraversión/excitación materna. No parece quedar duda de que el compromiso parental y la participación materna activa (i.e., extraversión) son los factores más relevantes para las prácticas de crianza.

En suma, se trata de resultados complejos que obligan a preguntar más sobre sus implicaciones, pero fuera del alcance de un solo estudio. Pero un tema para cerrar esta disertación es el del temperamento. Sabemos muy poco del tema en países Iberoamericanos. Rothbart (Posner & Rothbart, 1998; Rothbart, 1989) ha señalado que el funcionamiento del temperamento **también** es influenciado por la maduración y las experiencias. Los sistemas ejecutivos, como el control esforzado, no son ajenos a ello, pero en este estudio la modificación del temperamento del adulto (o sea de las madres del estudio), sugiere un gran reto, quizá un reto excesivo para los programas para padres y para su modificación por programas de intervención parental como el Programa Estrella.

Por otra parte, modificar las relaciones familiares no es una tarea fácil. En este estudio se incluyeron dimensiones como son las expectativas y las prácticas parentales que son congruentes con los objetivos del Programa de Paternidad Estrella para padres de familia, por lo que se esperarían cambios radicales en tales dimensiones. El hecho de que la dimensión de expectativas, después de la intervención, no tuviera resultados significativos obliga a preguntar por qué. Creo que se debe considerar que, como mencioné en la discusión, el hecho de no haber

establecido qué madres tenían bajas, justas o altas expectativas, no permitió determinar casos particulares, o incrementos o decrementos específicos; esto representa una debilidad del estudio.

Cierro con una limitación de este estudio que no mencioné antes, se trata de la ausencia de un diseño experimental o cuasi-experimental; esto hubiese permitido la comparación entre grupo control y grupo experimental. Sin embargo, considero que la aportación es relevante. Por otra parte, aunque la aportación de la intervención es muy buena, en lo personal sé que cuatro sesiones del taller para padres no son suficientes. Talleres más extensos y/o seguimientos parecen necesarios en esta área de apoyo a los padres de familia. Queda la certeza de haber logrado dar importancia a la asesoría y orientación que deben de tener los padres, así como la necesidad de incluir el desarrollo personal-parental.

Referencias

- Abelson, R. (1985). A variance explanation paradox: When a little is a lot
Psychological Bulletin, 97, 129-133.
- Aber, J. L., Jones, S., & Cohen, J. (2000). The impact of poverty on the mental health and development of very young children. In C. H. Zeanah Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (2nd ed., pp. 113–128). New York, NY: Guilford Press.
- Abidin, R.R. (1983). *The Parenting Stress Index*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Abidin, R. (1990). Introduction to the special issue: The stress of parenting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 298-301.
- Abidin, R. R. (1992a). *Manual del Índice de Estrés Parental*. Universidad Autónoma de México. Ayala, H. & Gutiérrez, M. (traductores) Documento Inédito.
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting stress index: Professional manual (3rd ed.)*. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*.
- Abidin, R., & Brunner, J. (1995). Development of a parenting alliance inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 407-412.
- Achenbach, T., & L. Rescorla (2002): Cuestionario sobre el comportamiento de niño (as) de 11/2-5 años. Burlington. ASEBA.
- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En Aguirre, E. & Durán, E. (Ed.). Bogotá, D.C., CES -Universidad Nacional de Colombia. Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud.
- Ainsworth, M, Bell, S., & Stayton, D. (1971) Individual Differences in Strange Situation Behavior of One Year Olds. In H. Schaffer (Ed), *The origins of human social relations*. London: Academic Press.
- Akse, J., Hale III, W.W., Engels, R.C.M.E., Raaijmakers, Q.A.W., & Meeus, W.H.J. (2004). Personality, perceived parental rejection and problems behavior in adolescence. *Social Psychiatry Epidemiology*, 39, 980-988.
- Aláez, M., Martínez-Arias, R., & Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos Psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y género. *Psicothema*, 12, 525-532.

- Alday, J., Alonso, V., Fernández-Calatrava, B., García-Baró, R., González-Juárez, C., Pérez-Pérez, E., & Poza, A. (2005). Variaciones del consumo de recursos ambulatorios en la atención especializada de salud mental a niños y adolescentes. *Gaceta Sanitaria*, 19, 448-455.
- Alonso, J., & Román, J. (2005). 76-82. Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, (1).
- AllinSmith, W. (1960). The learning of moral standards. D. Miller & G. Swanson (eds.), *Inner conflict and defence*. New York: Holt.
- Amador, A., Pérez, V., & Vite, A. (1997) Programa de entrenamiento a padres para el manejo de problemas de conducta en niños: Una perspectiva de la interacción social. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2, 139-159.
- Amarís, M (2004). Roles parentales y el trabajo fuera del hogar *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte Colombia*, 13, pp. 15-28,
- Anderson, J. C. (1994). Epidemiological Issues. In T. H. Ollendick, N. J. King y W. Yule (Eds.), *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents* (pp.97-112). *New York: Plenum Press*.
- Anthony, J., Lonigan, C., Hooe, E., & Philips, B. (2002). An affected-based hierarchical model of temperament and its relations with internalising symptomatology. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31, 465-479.
- Anthony, Laura Gutermuth; Anthony, Bruno J.; Glanville, Denise N.; Naiman, Daniel Q.; Waanders, Christine., & Shaffer, Stephanie. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14(2), 133-154.
- Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22, 944-972.
- Arney, F., Rogers, H., Baghurst, P., Sawyer, M., & Prior, M. (2008). The reliability and validity of the Parenting Scale for Australian mothers of preschool-aged children. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 44-52.
- Aronfreed, J. (1976). Moral development from the standpoint of a general psychological theory. J. Lickona (ed.). *Moral development and behavior*. New York: Holt.

- Arruabarrena, M.I., & De Paúl, J. (1995). Los programas de tratamiento de familias con problemas de maltrato y abandono infantil: Descripción y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 159-178.
- Assadi, S., Zokaei, N., Kaviani, H., Reza, M., Ghaeli, P., & Van de Vijver, F.J. (2007). Effect of sociocultural context and parenting style on scholastic achievement among Iranian adolescents. *Social Development*, 16, 169-180.
- Ato, E., González, C., Carranza, J. A., & Ato, M. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología*, 20, 69-81.
- Ato, E., González, C., Carranza, J. A., & Ato, M. (2004). Malestar y conductas de autorregulación en la infancia ante la situación extraña en niños de 12 meses de edad. *Psicothema*, 16, 1-6.
- Ato, E., Carranza, J. A., González, C., Ato, M., & Galián, M. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17, 375-381.
- Ato Lozano, E., Galián Conesa, M. D., & Huéscar Hernández, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 33-40.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence* 23, (2), 205-222.
- Austin, M.P., Hadzi-Pavlovic, D., Leader, L., Saint, K., & Parker, G. (2005). Maternal trait anxiety, depression and life events stress in pregnancy: relationships with infant temperament. *Early Human Development*, 81, 183-190.
- Ayala, H.E., Pedroza, F.J., Morales, S., Chaparro, A.A., & Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25, 27-40.
- Bailly, D., Wertz, E., Devos, P., Veignie, L., & Turck, D. (2004). Une mesure du stress des adolescents hospitalisés. *Archives de Pédiatrie*, 11, 1430-1437.
- Baker, Ch.K, Perilla, J.L., & Norris, P.H. (2001) Parenting Stress and Parenting Competence among Latino Men Who Batter. *Journal of interpersonal violence*, 16 No. 11, 1139-1157.
- Ballantine, J. (2001). Raising competent kids: The authoritative parenting style. 46-47. *Cultura y Educación*, 3 (14). *Childhood Education*, 78.
- Ballús, C. (1991). Adaptación del parental Bonding Instrument en población barcelonesa. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en Argentina.), 283-296.
- Bandura, A.(1965).Vicarious processes.A case of no-trial learning. En L. Bekowitz (Ed) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 1-55). San Diego, CA: Academic Press.
- Bandura, A. (1997) Self-efficacy: the exercise of control.Freeman, New York.In M. R. Sanders & M. L. Woolley. The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: implications for parent training. *Child: Care, Health & Development*, 31, 1, 65-73.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971).Current patterns of parental authority. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971).Current patterns of parental authority.*Developmental Psychology Monographs*, 4 (1, Pt.2).
- Baumrind, D.(1966).Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. A.D. Pick (ed.). *Minnesota Symposia on child psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 7: 3-46.
- Baumrind, D. (1979). IRBs and social science research: The costs of deception. *IRB: A Review of Human Subjects Research*, 1, 1-4.
- Baumrind, D. (1991).Effective parenting during the early adolescent transition.En P. E. Cowan & E. M Hetherington (Eds.), *Advances in family research*, Vol. 2 (pp. 111-163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisted. *Family Relations*, 4(4), 405-414.
- Barnett, W.S. (2008). *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. National Institute for Early Education Research Rutgers, The State University of New Jersey.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A.(1986).The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

- Bartosova, K., Buresova, I., Cernak, M., & Kukanova, M., (2014). Self-Harm and Parenting Styles. Preliminary Results. 3rd Annual International Conference on Cognitive and Behavioral Psychology (CBP 2014) (pp. 184-188).
- Bassedas, Eulalia. (1995). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. 3ª. Reimpr. Paidós. Barcelona. 152 pp.
- Bates, J.E. (1987). Temperament in infancy. En J.D. Osofsky (Ed.), *Hand-book of infant development*, 2nd ed. New York: Wiley.
- Bates, E. (1994). Modularity, domain specificity and the development of language. *Discussions in Neuroscience*, 10, 1/2, 136-149.
- Bates, J., Pettit, G., & Dodge, K., (1995) Family and child factor in stability and change in childrens and change in children aggressiveness in elementary school. En J. McCord (Ed). *Coercion and punishment in logn-term persperctives* (pp. 134-138). *New York: Cambridge University Press*.
- Bates J, Pettit G, Dodge K. & Ridge B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-95.
- Bavolek, S. J. (1985). *Nurturing Program*. Family Development Resources, Inc. Park City, UT, USA.
- Bayot, Hernández Vidal & de Julian (2005), ((Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. Versión para madres/padres (ECPp-p). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2), 113-126.
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.). *Review of child development research*, vol. 1. Cap. 9. New York: Russell Sage Foundation.
- Beidel, D. C., & Turner, S. M. (1997). At risk for anxiety: I. Psychopathology in the offspring of anxious parents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 918-924.
- Belsky, J., Lang, J. M. & Rovine, M. (1985). Stability and change in marriage across the transition parenthood: A second study. *Journal of Marriage and the Family* 47, 855-865.
- Belsky, J. (1990). Parental and nonparental child care children's socioemotional development: A decade in review. *Journal of Marriage and the family*, 52, 885-903.

- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 14(3), 413-434.
- Belsky, J., Crnic, K. & Woodworth, S. (1995). Personality and Parenting: Exploring the mediating role of transient mood and daily hassles. *Journal of Personality* 63(4), 905-929.
- Belsky, J., & Barends, N.(2002).Personality and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (2nd ed., Vol. 3, pp. 415–438). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Belsky, J., & Jaffee, S. R. (2006).The multiple determinants of parenting. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.,Vol. 3, pp. 38–85). New York, NY: Wiley.
- Benzies, K. M.; Harrison, M. J. & Magill-Evans, J. (2004). Parenting stress, marital quality, and child behavior problems at age of 7 years. *Public Health Nursing*, 21 (2), 111.121.
- Berganza, C. E., Cazali, L., Gaitán, I., & Mezzich, J., E. (1996). Validez de criterio de la escala de salud del niño. *Rev. Latinoamericana de Psicología*, 28, 317.
- Bersabé, R. M., Fuentes, M. J., & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, vol. 13, nº 4, 678-684.
- Berry, J. O., & Jones, W. H.(1995). The parental stress scale: Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 463-472.
- Biederman, J., Faraone, S., & Keenan, K.(1992).Further evidence for family-genetic risk factors in attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, 49, 728-738.
- Biederman, J., Hirshfeld-Becker, D.R., Rosenbaum, J.F., Christine, H., Friedman, D., Snidman, N., Kagan, J., & Faraone, S.V.(2001).Further evidence of association between behavioral inhibition and social anxiety in children. *American Journal of Psychiatry* 158,(1).673-1.679.
- Bird, H. R., Gould, M. S., Yager, T., Staghezza, B., & Canino, G.(1989).Risk factors for maladjustment in Puerto Rican children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 847-850
- Blackson, T. C., Tarter, R. E. & Mezzich, A. C. (1996). Interaction between childhood temperament and parental discipline practices on behavioral adjustment in preadolescent sons of substance abuse and normal fathers. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 22, 335-348.

- Block, J.H. (1981). *The Child Rearing Practices Report: A set of ítems for the description of parental socialization attitudes and values*. Institute of human development, Berkeley: University of California.
- Bobbly, J. (1969). Attachment New York: Basic books. En Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Bocanegra, E. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5, (1), 1-22.
- Bolger, N., & Zuckerman, A. (1995). A framework for studying personality in the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 890–902. doi:10.1037/0022-3514.69.5.890.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., & Haynes, O. M., (1999). First words in The second year: Continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. *Infant Behavior and Development*, 22, 65-85.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M., & Rock, S.L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Braungart, J. M., & Stifter, C. A. (1991). Regulation of negative reactivity during the strange situation: Temperament and attachment in 12 month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 14, 349-364.
- Bridges, L.J., Grolnick, W.S., & Connell, J.P. (1997). Infant Emotion Regulation with Mothers and Fathers. *Infant Behavior and Development*, 20, 47-57.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G.J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children and Poverty*, 7(2), 55-71.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The experimental ecology of human development*. Cambridge, MA, EE.UU. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th Ed., pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Brown, G. W., & Harris, T. O. (1993). Aetiology of anxiety and depressive disorders in an innercity population. 1. Early adversity. *Psychological Medicine*, 23, 143-154.

- Buehler, C., Anthony, C., Krishnakumar, A., Stone, G., Gerard, J., & Pemberton, S. (1997). Interparental conflict and youth problem behaviors: *A meta-analysis. Journal of Child and Family Studies, 6, 233-247.*
- Burchinal, M, Peisner-Feinberg, E, Pianta, R., & Howes, C. (2002).Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories, *Journal of School Psychology 40,415-436.*
- Buss, A.H., & Plomin, R.(1975).A temperament theory of personality development. John Wiley. N.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984).Temperament: early developing personality traits. Hillsdale, NJ: Erlbaum. W York.
- Buss, A.H.(2002).Pathways.*Journal of Personality Assessment, 79(3), 383-398.*
- Calero, M. D., Fernández-Parra, A., López-Rubio, S., Carles, R., Mata, S., del Carmen Vives, M., Navarro, E., & Márquez, J. (2013). Variables involved in personal, social and school adjustment in a sample of preschool-aged children from different cultural backgrounds. *European Journal of Psychology Education, 28(1), 133-155.*
- Calkins, S. D. & Johnson, M. C. (1998).Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development, 21, 379-395.*
- Campbell, S.B., Breaux, A.M., Ewing, L.J., & Szumowski, E.K.(1986).Correlates and predictors of hyperactivity and aggression: A longitudinal study of parent-referred problem preschoolers.*Journal of Abnormal Child Psychology, 14, 217- 234.*
- Canovas, L.P., & Mateo, S. (2011).El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia.Congreso internacional de Teoría de la Educación Univ. de Barcelona. <http://www.citie2011.com/Comunicaciones/Familiares/122.pdf>
- Capaldi, D. M., Pears, K.C., Kerr, D.C., & Owen L.D. (2008).Intergenerational and partner influences on fathers' negative discipline. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36, 347-358.*
- Carballo Vargas, S. (2006). Desarrollo humano y aprendizaje: prácticas de crianza de las madres jefas de hogar. *Actualidades Investigativas en Educación, 6, 1-19.*
- Carrasco, M. A., & Del Barrio, M. V. (2007).Variables de personalidad y temperamento en la sintomatología depresiva de niños y adolescentes. *Psicothema, 19(1), págs.43-48.*

- Carrascoso, L. F., & Roldán, M. G. (1996). Resultados de un programa de entrenamiento para madres de niños con problemas de conducta. Primera experiencia en equipo de Salud Mental de Distrito. *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos. Andalucía Occidental*, 47, 115-135.
- Carruth, B., & Skinner, J. (2001). Mothers' sources of information about feeding their children ages 2 month to 54 months. *Journal of Nutrition Education*, 33(3), 143-14.
- Caselles, C.E., & Milner, J.S. (2000). Evaluations of child transgressions, disciplinary choices and expected child compliance in a no-cry and acrying infant condition in physically abusive and comparison mothers. *Child Abuse and Neglect*, 24(4), 477-491.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continues from childhood to adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 78, 158-172.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141913.
- Cataldo, C. Z. (1987). Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres, Visor, España. Traducción del original: Parent education for early childhood. *Teachers Collage, Columbia University*.
- Cava, M, Musitu, G, & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, (3), 367-373.
- Ceballos, E.M. (1994). La legibilidad de las metas y prácticas de las madres en relación con su contenido y organización. Tesis doctoral. Tenerife: Universidad De la Laguna.
- Ceballos, E., & Rodrigo, M. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres' e hijos. En Rodrigo, M & Palacios, J (Ed). *Familia y desarrollo humano, Madrid: Alianza*.
- Cerezo, M.A. (1997). Abusive family interaction: a review. *Aggression and Family Violence: a review journal*, 2, 215-240.
- Cerezo, M.A. (2001). Bad parentig or inappropriate parenting practices? Towards nonjudgmental practice with parents. *soileir. Newsletter of the Support Network for Professionals in Child Protection Services*, 3, 6-9.
- CIE 10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1992.

- Chao, R.K. (2001) Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development, 72*, 1832-1843.
- Charney, D.S. (2004). Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: Implications for successful adaptation to extreme stress. *The American Journal of Psychiatry, 161*, 195-216.
- Chase-Lansdale, P. L., Cherlin, A., & Kiernan, K. (1995). The long-term effects of parental divorce on the mental health of Young adults: A developmental perspective. *Child Development, 66*, 1614-1634.
- Chilamkurti, C., & Milner, J.S. (1993). Perceptions and evaluations of child transgressions and disciplinary techniques in high- and low-risk mothers and their children. *Child Development, 64*, 1.801-1.814.
- Chomsky, N. (1959). Review of verbal behavior, by B.F. Skinner. *Language, 35*, 26-58.
- Christensen, H.T.; Johnson, S.M.; Phillips, S., & Glasgow, R.E. (1980). Cost effectiveness in behavioral family therapy. *Behavior Therapy, 11*, 208-226.
- Christopherson, V. A. (1988). The family as a socialization context. T.D. Yawkey & J.E. Johnson (eds.). *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*. New Jersey: LEA.
- Cicchetti, D., Ackerman, B., & Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in 22 developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 7*, 1-10.
- Clark, L., Kochanska, G., & Ready, R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(2), 274-285.
- Cohen, P., Velez, N., Brook, J., & Smith, J. (1989). Mechanisms of the relation between perinatal problems, early childhood illness, and psychopathology in late childhood and adolescence. *Child Development, 60*, 701-709.
- Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (1997). The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and childhood symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*, 251-263.
- Cole, P., Michel, M., & Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. En N.A. Fox (ed.): The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral considerations *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 73-100.

- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting. The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 2, 218-232.
- Coloma, J. (1994). La acción educativa paterna como acción socializadora", en Pérez-Delgado (Ed.), Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo Personal de los hijos, Valencia, Generalitat Valenciana.
- Coltrane, S. (1998). Gender, power, and emotional expression: Social and historical contexts for a process model of men in marriages and families. En A. Booth y A. C. Crouter (Eds.), Men in families (pp. 193-211). New Jersey: LEA.
- Conger, R., & Elder, G. E. (1994). Families in troubled times: Adapting to change in rural America. New York: Aldine.
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 1080–1107. doi:10.1037/0022-3514.93.6.1080
- Costello, E. J. (1989). Child psychiatric disorders and their correlates: primary care pediatrics ample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 851-855.
- Cowan, P. A., Powell, D., & Cowan, C. P. (1998). Parenting intervention: A family systems perspective. In W. Damon, I. Sigel, & K.A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (Vol. 4, pp. 3-72). New York: Wiley.
- Cox, M. J. (1985). Progress and continued challenges in understanding the transition to parenthood. *Journal of Family Issues*, 6, 395-408.
- Crijnen, A., Achenbach, T., & Verhulst, F. (1997). Comparisons of Problems Reported by Parents of Children in 12 Cultures: Total Problems, Externalizing, and Internalizing". En *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 36 (9). 1269-1277.
- Črnčec, R., Barnett, B., & Matthey, S. (inpress: 2008). Developmen to fan instrument to assess perceived self-efficacy in the parents of infants. *Research in Nursing and Health*, 31, 442-53.
- Crnic, K., & Low, Christine (2002). Everyday stress and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 243-268). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Crockenberg, S. B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security infant-mother attachment. *Child Development*, 52, 857-865.

- Crockenberg, S. B., & Acredolo, C. (1983). Infant temperament ratings: A function of infants, or mothers or both? *Infant Behavior and Development*, *6*, 61-72.
- Cummings, E. M., & Cummings, J. S. (2002). Parenting and attachment. En: M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (Vol. 5 pp. 35-58). Mahwah, NJ: LEA.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*, 487-496.
- David, J. P., & Suls, J. (1999). Coping efforts in daily life: Role of Big Five traits and problem appraisals. *Journal of Personality*, *67*, 265-294.
doi:10.1111/1467-6494.00056.
- Davies, P.T., & Lindsay, L.L. (2004). Interparental conflict and adolescent adjustment: Why does gender moderate early adolescent vulnerability? *Journal of Family Psychology*, *18*, 160-170.
- Day, R.D., Peterson, G.W., & McCracken, C. (1998). Predicting spanking of Younger and older children by mothers and fathers. *Journal of Marriage & The Family*, *60*(1), 79-94.
- Dekovic, M.; J.M. Janssens, & J.R. Guerris (1991). Factor structure and construct validity of the Block child rearing practices report. *Psychological assessment* *3.2*: 182-187.
- Dekowic, M., & Janssens, J.(1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, *28*, 925-932.
- DeMause, L. (1974). *The history of childhood*. Nueva York: Harper & Row.
- DeMause, L. (1989). On childrearing modes. *Journal of psychohistory* *17.1*: 34-41.
- Demo, D. H., & Cox, M. J. (2000). Families with young children: A review of research in the 1990's. *Journal of Marriage and the Family*, *62*, 876-895.
- Dempsey, I., Keen, D., Pennell, D., O'Reilly, J., & Neilands, J (2009). Parent stress, parenting competence and family-centred support to young children with an intellectual or developmental disability. *Research in Developmental Disabilities* *30*, 558-566. doi: 10.1016/j.ridd.2008.08.005.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K.(1998). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*, 958-966.
- Diener, M. L., & Mangelsdorf, S. C. (1999). Behavioral strategies for emotion regulation in toddlers: Associations with maternal involvement and emotional expressions. *Infant Behavior and Development*, *22*, 569-583.

- Diez, J.P., & Peirats, E.B. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización Asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9, 609-617.
- Dinkmeyer, D., & McKay, G. D.(1976). *Sistematic Training for Efective Parenting*. Circle Pines, MN: America Guidance Service.
- Dishion, T.(1990).The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development* 61, (3), 874-892.
- Dodge K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1994).Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Doleys, D.M., Wells, K.C., Hobbs, S.A., Roberts, M.W., & Cartelli, I.M.(1976). The effects of social punishment on noncompliance: A comparison with timeout and posesive. *Journal of applied Behavior Analysis*, 9, 471-482.
- Dolz, L., Cerezo, M.A., & Milner, J.S.(1997).Mother-child interactional patterns in high —and low— risk mothers. *Child Abuse and Neglect*, 21, 1.149-1.158.
- Doménech, E. (1993). La interacción padres-hijos y sus consecuencias psicopatológicas y psicoterapéuticas. *Revista Española de Pedagogía* 196, 531-549.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K.(1994).Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.
- Dwairy, M.A. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: Associations with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 616-626.
- Early, D. M., Rimm-Kauffman, S. E., Cox, M. J., & Saluja, G.(1999). *Predicting children's wariness in the transition to kindergarten*. Poster presentado en "Society for Research in Child Development", Albuquerque.
- Eisenber, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P.(1996) The relation of children's dispositional empathy-related responding to their emotionally, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37, 475-490.

- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E. T., Shepard, S. A., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 39*, 2-19.
- Eisenberg, N., Chang, L., Ma, Y., & Huang, X. (2009). Relations of parenting style to Chinese children's effortful control, ego resilience and maladjustment. *Development and Psychopathology, 21*, 455-477.
- Emanuelli, F., Ostuzzi, R., Cuzzolaro, M., Watkins, B., Lask, B., & Waller, G.(2003). Family functioning in anorexia nervosa: *British and Italian mothers' perceptions. Eating-Behaviors, 4*, 27-39.
- Emde, R.N., Biringen, Z., Clyman, R.B., & Oppenheimer, D. (1991). The moralsdelf of the infancy: Affective core and procedural knowledge. *Developmental Review, 11*, 251-270.
- Eraso, J, Bravo, Y,& Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de Pediatría 41, (3)*, 23-40.
- Estarells, R. (1987). Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema, 19*, 108-113.
- Evans, D. E., & Rothbart, M. K.(in preparation).A Hierarchical Approach to Temperament and its Relation to the Big Five.
- Evans, D. E., & Rothbart, M. K.(2007).Development of a model for adult temperament.*Journal of Research in Personality, 41*, 868-888.
- Farkas-Klein, CH.(2007).Escala de evaluación parental (EEP): desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones*Parental Evaluation Scale (EEP): *Development, Psychometric Properties and Applications*.Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile.
- Fernández, A., & López, I. (2006). Transmisión de emociones, miedo y estrés infantil por hospitalización. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*, 631-645.
- Fiske, D. W. (1966).On the coordination of personality concepts and their measurement. *Human Development, 9*, 74-83.

- Forgatch, M. S. (1991). The clinical science vortex: A developing theory of antisocial behavior. In D. Pepler & K. Rubin. (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression* (pp.291-315). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Forgatch, M. S., & DeGarmo, D. S. (1999). Parenting through change: An effective prevention program for single mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 711-724.
- Fauchier, A., & Straus, M.A. (2007). Dimensions of discipline by fathers and mothers as recalled by university students. Poster presented at the International Family Violence and Child Victimization Research Conference, NH.
- Fowles, D.C. (2000). Electrodermal hypo reactivity and antisocial behavior: does anxiety mediate the relationship? *Journal of Affective Disorders 61*(3), 177-189.
- Fox, N. A. (1989). Psychophysiological correlates of emotional reactivity in the first year of life. *Developmental Psychology, 19*, 815-831.
- Fox, R. A., Fox, T. A., & Anderson, R.C. (1991). Measuring the effectiveness of the STAR Parenting Program with parents of young children, *Psychological Reports, 68*, 35-40.
- Fox, R. A., & Fox, T. A. (1990). STAR Parenting: A positive and practical approach to effective parenting. Bellevue, WA: STAR Parenting, Inc.
- Fox, R. A., Anderson, R. C., Fox, T. A., & Rodríguez, M. A. (1991). Star parenting: A model for helping parents effectively deal with behavioral difficulties. *Young Children. 54-60*.
- Fox, R. A. & Fox, T. A. (1992). *Leader's guide: STAR parenting program*. Bellevue, WA, EE.UU: STAR Parenting.
- Fox, R.A, Platz, D.L., & Bentley, K.S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *J Genet Psychol. 156*:431-441.
- Fox, R. A., Fox, T. A., Solís-Cámara., R.P., & Díaz, R. M. (1995a) Guía de líderes: Programa de paternidad ESTRELLA. Bellevue, WA: STAR Parenting, Inc.
- Fox, R. A., Fox, T. A., Solís-Cámara., R., P. & Díaz, R. M. (1995b). Paternidad ESTRELLA: Edades de Tres a Cinco Años. Bellevue, WA: STAR Parenting, Inc.

- Fox, R.A., & Parroni-Hennick, E.(1996).Evaluating a training program for parental educators. *Psychological Reports*, 79, 1143-1150.
- Fox, R. A., & Solis-Cámara, R. P.(1997).Parenting of young children by fathers in México and the United States. *Journal of Social Psychology*, 137(4), 489-495.
- Fox, R. A., Fox, T., Solís-Cámara, R. P., & Díaz, R. M. (1997a) Paternidad estrella: Un enfoque positivo y práctico para la paternidad eficiente. (1 a 3 años). Bellevue, WA: *STAR Parenting*.
- Fox, R. A., Fox, T., Solís-Cámara, R. P., & Díaz, R. M. (1997b).Paternidad estrella: Una nueva opción para educar a su niño (1 a 3 años). (Serie Infantes. Audio-casetes No. 1, 2, 3, y 4). Guadalajara, México: Paternidad Estrella, Inc.
- Fox, R.A., DuffyK.M., & KellerK.M. (2006).Training community-based professionals to implement an empirically supported parenting program. *Early Child Development and Care* Volume 176, Issue 1, pages 19-31.
- Fulton, A., Murphy, K., & Anderson, S. L. (1991).Increasing adolescent mothers' knowledge of child development: An intervention program. *Adolescence*, 26, 73-81.
- Galambos, N.L. Barker, E.T., & Almedia, D.M.(2003) Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problemas in early adolescence.*Child Development*, 74, 2, 578-594.
- Gallagher, K. C. (2002). Does child temperament moderate the effect of parenting on adjustment? *Developmental Review*, 22, 623-643.
- Gallardo, J. A., & Jiménez, M. (1997). Efectos del maltrato y del status sociométrico sobre la adaptación social y afectiva infantil. *Psicothema*, 9(1), 119-131.
- Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M., & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of AbnormalChild Psychology*, 23, 71-766.
- Gamble, W. C.,Ramakumar, S., & Díaz, A. (2007).Maternal and paternal similarities and differences in parenting: An examination of Mexican-American parents of young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 72-88.
- Garrett, R. (2003). Measures of anxiety, stress, marital satisfaction, and depression among first time expectant fathers living in a rural community: An antepartum and postpartum study.Unpublished doctoral dissertation, Capella University.

- García M, Pelegrina, S, & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres la competencia psicosocial de los adolescentes., *Anuario de Psicología*, 33 (1) ,79-95.
- Gershoff, E. T., (2002). Corporal punishment by parents and associated Child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychol Bull*, 128(4):539.
- Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescent's attribution and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3) ,507-529.
- Glidden, L., Bamberger, K., Turek, K., & Hill, K. (2010) Predicting mother/father-child interactions: Parental personality and well-being, socioeconomic variables and child disability status. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 3-13.
- Glidden, L. M., Billings, F.J., & Jobe, B.M. (2006). Personality, coping style and well-being of parents rearing children with developmental disabilities. *Journal of Intellenctual Disability Research*, 50(12), 949-962.
- Goldsmith, H.H., & Campos, J. J.(1986). Fundamental issues in the study of early temperament. The Denver Twin Temperament Study. In K. Lamb, A.L. Brown, & B. Rogoff (Eds.), *Advances in Developmental Psychology, Vol. 4*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldsmith, H., & Alansky, J. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 805-816.
- Goldsmith, H.H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Rountable: What is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58,505-529.
- Goldsmith, H. H., Rieser-Danner, L. A., & Briggs, S. (1991). Evaluating convergent and discriminant validity of temperament questionnaires for preschoolers, toddlers, and infants. *Developmental Psychology*, 27, 566-579.
- Goldsmith, H. H.(1996). Studying temperament via construction of the toddler behavior assessment questionnaire. *Child Development*, 67, 218–235.
- González, Salinas, C., Hidalgo, Montesinos, MaD., Carranza, Carnicero, J. A., & Ato, García, M. (2000). Elaboración de una adaptación a población española del cuestionario infant behavior questionnaire para la medida del temperamento en la infancia. *Psicothema*. 12 (4), 513.

- González, J.L., Vargas, E.E., Galván, E., & Ayala, H.E., (1998). Intervenciones paramejorar la calidad de las interacciones Madres-hijos: Evaluación analítico conductual del impacto social, validez externa y validez interna. *Psicología Conductual*. 3, 473-499.
- Gordon, P.(1989).Padres Eficazmente preparados. PET. *Trillas, México*.
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2004). Stressful academic situations: Study on appraisal variables in adolescence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54, 261-271.
- Green, A. H.(1997).The impact of physical, sexual, and emotional abuse. In J.D. Noshpitz, P. F. Kernberg y J. R. Bemporad (Eds.),*Handbook of child and adolescent psychiatry* (volume 2, pp. 202-212).New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996).Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928-941.
- Grolnick, W.S., & R.M. Ryan (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology* 81: 143-154.
- Grolnick, W. S., McMenamy, J. M., & Kurowski, C.O. (1999).Emotional and self-regulation in infancy and toddlerhood.Philadelphia.
- Grusec, J.E., & Kuczynsky, L. (1980): Direction of effect in socialization: Acomparison of the parent's versus the child's behavior as determinants ofdisciplinary techniques. *Development Psychology*, 16, 1-19
- Grusec, J. E. (1992). Social Learning Theory and Developmental Psychology: The Legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28 (5), 776-786.
- Grusec, J., & Goodnow, J. (1994).Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current view points. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Grusec, J.E. (1997).A history of research on parenting strategies and children's internalization of values.In Grusec, J. E., and Kuczynski, L. (eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*, Wiley, New York, pp. 3–22.
- Grusec, J.E.(2002).Parental socialization and children's acquisition of values. En: M. H. Bornstein (Ed.),*Handbook of parenting Vol. 5: Practical issues in parenting* (pp. 143-167). Mahwah, NJ: LEA.Guerin.

- Guion, K., Mrug, S., & Windle, M. (2009). Predictive value of informant discrepancies in reports of parenting: Relations to early adolescents' adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 17-30. doi: 10.1007/s10802-008-9253-5.
- Gunnar, M. R. (1990). The psychobiology of infant temperament. In J. Colombo. & J. Fagan. (Eds.), *Individual differences in infancy: Reliability, stability and prediction* (pp. 387-410). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guttman, H., & Laporte, L. (2002). Family members' retrospective perceptions of intrafamilial relationships. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 24 (3), 505-521.
- Hart, C., Ladd, G., & Burleson, B. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, (1), 127-137.
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Goldsmith, H. H., & Biesanz, J. C. (2004). Children's temperament and behavior problems predict their employed mothers' work functioning. *Child Development*, 75, 580-594.
- Herrera, E., Brito, A., Pérez, J., Martínez, M., & Díaz, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis* 23 (1), 44-57.
- Hess, R. D., Kashiwagi, K., Asuma, H., Price, G. G., & Dickson, W. P. (1980): Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and USA. *International Journal of Psychology*, 15, pp. 259-70.
- Hetherington, E. M. (1993). A review of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage: A focus on early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 7, 39-56.
- Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A. (1994). *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hock, E., & Lindamood, J. (1981). Continuity of child-rearing attitudes in mothers of young children. *Journal of Genetic Psychology*, 138, 305-306
- Hoffman, M.L. (1970). Moral development. En P.H. Mussen (ed.), *Carmichael's manual of child development (vol. 2, 261-359)*. Nueva York: Wiley.
- Hoffman, M. (1975). Moral internalization, parent power and the nature of parent-child interaction. 228-239. *Developmental Psychology*, 11,
- Hoffman, M. (1976). Parental discipline and moral internalization. *Development Report* 85. Michigan: University of Michigan. [[Links](#)] Kelley, M.L.; N. Grace & S.N. Elliott (1990). Acceptability of positive and punitive discipline methods:

comparisons among abusive, potentially abusive, and non abusive a parents. *Child Abuse and Neglect*, 14.2: 219-226.

Hoffman, M.L. (1982): Affective and cognitive processes in moral internalization. En E.T. Higgins, et al. (eds.). *Social cognition and social behavior: Developmental perspectives*. Cambridge. Cambridge University Press. 236-274.

Holden, G. W., & Miller, P. C. (1999). Enduring and different: A metaanalysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin*, 125, 223-254.

Holmbeck, G. Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting Adolescents. E> M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parentitzg*, vol I (pp. 91-1 18). New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates.

Hurtig, T., Taanila, A., Ebeling, H., Miettunen, J., & Moilanen, I. (2005) Attention and behavioural problems of Finnish adolescents may be related to family environment. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 14, 471-478.

Jia, R., Kotila, L.E., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2012). Transactional relations between father involvement and preschoolers' socioemotional adjustment. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 848-857.

Jones, F. H., & Miller, W.H. (1974). The effective us of negative attention for reducing group disruption in special elementary school class rooms. *Psychological Record*, 24, 435-448.

Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2004). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363.

Jones, T., & Prinz, R.J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363. doi:10.1016/j.cpr.2004.12.004.

Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167-175.

Kagan, J., & Moss, H. (1962). *Birth to maturity*. New Haven, CT: Yale University Press

Kagan, J., Reznick, S.J., & Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development*, 58, 1.459-1.473.

Kagan, J., Reznick, S.J., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240, 167-171.

Kagan, J. (1994). *Galen's prophecy: Temperament in human nature*. New York: Basic Books.

- Kagan, J. (1998). Biology and the child. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development (5a. ed., pp. 177-235)*. Nueva York: Wiley.
- Kagan, J., & Snidman, N. (1999). Early childhood predictors of adult anxiety disorders. *Biological Psychiatry, 46*, 1536-1541.
- Kanner, A.D., Coyne, J.C., Schaefer, C., & Lazarus, R.S. (1981). Comparison of two models of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*, 1-39.
- Kapi, A., Veltsista, A., Kavadias, G., Lekea, V., & Bakoula, C. (2007). Social determinants of self-reported emotional and behavioral problems in greek adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology, 42*, 594-598.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más Allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kashani, J. H., Beck, N. C., & Burk, J. P. (1987). Predictors of psychopathology in children of patients with major affective disorders. *Canadian Journal of Psychiatry, 32*, 287-290.
- Kaufman, J., & Cicchetti, D. (1989). Effects of maltreatment on school-age children's socioemotional development: Assessments in a day-camp setting. *Developmental Psychology, 25*, 516-524.
- Kazdin A. E. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en los niños: avances de la investigación. *Psicología Conductual, 1*, 111.
- Keen, D., Couzens, D., Muspratt, S., & Rodger, S. (2010). The effects of a parent-focused intervention for children with a recent diagnosis of autism spectrum disorder on parenting stress and competence. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(2), 229-241.
- Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for child psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice, 7*(4), 418-434.
- Kelley, M.L., Grace, N., & S.N. Elliott (1990). Acceptability of positive and punitive discipline methods: comparisons among abusive, potentially abusive, and non abusive a parents. *Child Abuse and Neglect, 14*.2: 219-226.
- Kim, J. E., Hetherington, E. M., & Reiss, D. (1999). Associations between family relationships, antisocial peers and adolescent's externalizing behaviors: Gender and family type differences. *Child Development, 70*, 1209-1230.

- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mother's discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33(2), 228-240.
- Kochanska, G., Clark, L., & Goldman, M. (1997). Implications of mothers' personality for their parenting and their young children's developmental outcomes. *Journal of Personality*, 65(2), 387-420.
- Kochanska, G., Forman, D. R., & Coy, K. C. (1999). Implications of the mother-child relationship in infancy socialization in the second year of life. *Infant Behavior and Development*, 22, 249-265.
- Kochanska, G., Kim, S., & Koenig N. J. (2012) Challenging circumstances moderate the links between mothers' personality traits and their parenting in low-income families with young children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(6), 1040-1049.
- Koenig, J., Barry, R., & Kochanska, G. (2010). Rearing difficult children: Parents' personality and children's proneness to anger as predictors of future parenting. *Parenting: Science and Practice*, 10, 258-273.
- Kolobe, T. H. (2004). Childrearing practices and developmental expectations for Mexican-American mothers and the developmental status of their infants. *Phys Ther.*, 84 (5), pp. 439-53.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Kopp, C. B., & McIntosh, J. M. (1997). High risk environments and young children. In J.D. Noshpitz, S. Greenspan, S. Wieder y J. Osofsky (Eds.), *Handbook of child and adolescent Psychiatry* (volume 1, pp. 160-176). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kouzma, N. M., & Kennedy, G. A. (2004). Self reported sources of stress in senior high school students. *Psychological Reports*, 94, 314-316.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: Strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20, 1061-1073.
- Lahey, B. B., Van Hulle, C. A., Keenan, K., Rathouz, P. J., D'Onofrio, B. M., Rodgers, J. L., & Waldman, I. D. (2008). Temperament and parenting during the first year

- of life predict future child conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1139-1158.
- Lahikainen, A. R., Tolonen, K., & Kraav, I. (2008). Young children's subjective well-being and family discontents in a changing cultural context. *Child Indicators Research*, 1, 65–85.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L., & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of Competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- LaRose, L., & Wolfe, D.A. (1987). Psychological characteristics of parents who abuse or neglect their children. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (vol. 10). New York: Plenum.
- Larzelere, R.E., Schneider, W.N., Larson, D.B., & Pike, P.L. (1996). The effects of Discipline responses in delaying toddler misbehavior recurrences. *Child and Family Behavior Therapy*, 18, 35-57.
- Larzelere, R. E. (2002, August). Child outcomes of disciplinary reasoning: A literature review. Paper for a poster presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Chicago
- Lau, B. W. (2002). Does the stress in childhood and adolescence matter? A psychological perspective. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 122, 238-244.
- Lavee, Y., Sharlin, S., & Katz, R. (1996). The effect of parenting stress on marital quality: An integrated mother-father model. *Journal of Family Issues*, 17, 114-135.
- Lengua, L. J., Wolchik, S. A., Sandler, I. N., & West, S. G. (2000). The additive and interactive effects of temperament and parenting in predicting adjustment problems of children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 232-244.
- Lengua, L. (2002). The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risks. *Child Development*, 73(1), 144-161.
- Lengua, L. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems and positive adjustment in middle childhood. *Applied Developmental Psychology*, 24, 595-618.

- Lengua, L. J., & Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting, and the prediction of adjustment. Problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 21-38.
- Lepper, M.R. (1981). Social control processes, attributions of motivation and the internalization of social values. En E. T. Higgins et al. (eds.): *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Lessenberry, B. M., & Rehfeldt, R. A. (2004). Evaluating stress levels of parents of children with disabilities. *Council for Exceptional Children*, 70, 231-244.
- Leung, A. K., Robson, W. L., Cho, H., & Lim, S. H. (1996). Latchkey children. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 116, 356-359.
- Levac, A., McCay, E. Merka, P., & Reddon-D', M (2008). Exploring Parent Participation in a Parent Training Program for Children's Aggression: Understanding and Illuminating Mechanisms of Change. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. Volumen 21, Issue 2, pages 78-8*.
- Lewinsohn, P. M., Roberts, R. E., Seeley, J. R., Rohde, P., Gotlib, I. H., & Hops, H. (1994). Adolescent Psychopathology: II. Psychosocial risk factors for depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 302-315.
- Lewis, M. D., Koroshegy, C., Douglas, L., & Kampe, K. (1997). Age-Specific associations between emotional responses to separation and cognitive performance in Infancy. *Developmental Psychology*, 33, 32-42.
- Lieberman, A.F. & Van Horn, P. (2008). *Psychotherapy with Infants and Young Children: Repairing the effects of stress and trauma on early attachment*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Lila, M. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17(1), 107-111.
- Linver, Miriam R., Brooks-Gunn, Jeanne, & Kohen, Dafna E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, Vol. 38(5), 719-734.
- Linn, P. L., & Horowitz, F. D. (1983). The relationship between infant individual differences and mother-infant development during the neonatal period. *Infant Behavior and Development*, 6, 415-427.
- Livingston, R. (1987). Sexually and physically abused children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 413-415.

- Lloyd, A. (1987) *A Practical Introduction to Denotational Semantics*. Cambridge University Press
- López, N, Bonenberger, J., & Schneider, H. (2001). Parental disciplinary history, current levels of empathy and moral reasoning in young adults. *North American Journal of Psychology*, 3, (1), 193-204.
- López-Soler, C., Castro, M., Alcántara, M., Fernández, V., & López, J. (2009). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia. Diferencias de género. *Psicothema*, 21, 353-358.
- López, R. S., Fernández, P. A., Vives, M.M.C., & Rodríguez, G. O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28, 55-65.
- Lott, H. D., & Morrison, F. J. (1979). *The child. An introduction to developmental psychology*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Love, John M., Ellen Eliason Kisker, Christine Ross, Helen Raikes, Jill Constantine, Kimberly Boller, Jeanne Brooks-Gunn, Rachel Chazan-Cohen, Louisa Banks Tarullo, Peter Z. Schochet, Christy Brady-Smith, Allison Sidle Fuligni, Diane Paulsell, & Cheri Vogel. (2005). The Effectiveness of Early Head Start for 3-Year-Old Children and Their Parents: Lessons for Policy and Programs. *Developmental Psychology*, vol. 41, pp. 885–901.
- Lutzker, J.R. (1992). Developmental disabilities and child abuse and neglect: ecobehavioral imperative. *Behaviour Change*, 9, 149-156.
- Lytton, H. (1980). *Parent-child interaction: The socialization process observed in twin and singleton families*. New York. Plenum Press.
- Maccoby, E (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: HarcourtBrace Jovanovich.
- Maccoby, E., & Martín, J.A. (1981). Parent-child interaction. En P.H. Musse (ed.): *Carmichael's manual of child psychology*. New York. Wiley
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. Mussen (Ed. De la serie) & E. M. Hetherington (Ed. del volumen), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4ta. ed., pp. 1-101). Nueva York, NY, EE. UU. Wiley.
- Maccoby, E. E., Snow, M. E., & Jacklin, C. N. (1984). Children's dispositions and mother-child interaction at 12 and 18 months: A short-term longitudinal study. *Developmental Psychology*, 20, 459-472.

- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*, 1006-1017.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 13–41). Nueva York: Guilford Press.
- Maddahi, M., Javidi, N., Samadzadeh, M., & Amini, M. (2012). The study of relationship between parenting styles and personality dimensions in sample of college students. *Indian Journal of Science and Technology, 5*(9), 3332-3336.
- Máiquez, M.L. (1997). Programa de enriquecimiento experiencial para padres .Tesis Doctoral no publicado. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. En I. Gretherton & E. Water. (Eds.). *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2, Serial No. 209).
- Mangelsdorf, S., Gunnar, M. Kestenbaum, R., Lang, S., & Andreas, D. (1990). Infant proneness-to-distress temperament, maternal personality, and infant-mother attachment: Associations and goodness of fit. *Child Development, 61*, 820-831.
- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R., & Marzolf, D. (1995). Developmental and temperamental differences in emotion regulation in infancy. *Child Development, 66*, 1,817-1.828.
- Marinho, M. L., & Ferreira de Mattos, E. (2000). Evaluación de la eficacia de un programa de entrenamiento de padres en grupo. *Psicología Conductual, 8*, 299-318.
- Martinez, I. (2008). Repercusiones de la utilización del castigo físico sobre los hijos: Influencia del contexto familiar [The impact of corporal punishment on children: Influence of family environment]. *Psicología Educativa, 14*, 91-102
- Matud, M. P., Bethencourt, J. M., Anduez, P., Marrero, R. J., Caballeira, M. López, M. (2002). Diferencias de género en estrés crónico. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana, 20*, 79-91.
- McCrae, R.R., & John, O. (1992). An introduction to the five-factor model and its Applications. *Journal of Personality, 60*(2) , 174-214.
- McCrae, R.R. (1993). Curiouser and Curiouser! Modifications of a Paradoxical Theory of Personality Coherence. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory 4, Issue 4, 1993 pages 300-303*

- McCrae, R.R. (1994) New Goals for Trait Psychology. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 5 (2), 148-153.
- McCrae, R. R., Costa, P.T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebícková, M., Avia, M.D., Sanz, J., & Sánchez-Bernardos, M.L. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and the life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173-186.
- McDermott, B., Batik, M., Roberts, L., & Gibbon, P.(2002). Parent and Child report of family functioning in a clinical child and adolescent eating disorders sample. *Australian and New Zeland Journal of Psychiatry*, 36(4), 509-514.
- McFadyen-Ketchum, S.A., Bates, J.E., Dodge, K.A., & Petit, G.S. (1996).Patterns of change in early childhood aggressive-disruptive behavior: Gender differences in predictions from early coercive and affectionate mother-child interactions. *Child Development*, 67, 2417-2433.
- McMahon, R. J., & Wells, K. C.(1998). Conduct problems.In E. J. Mash. & R. A. Barkley. (Eds.), *Treatment of childhood disorder* (2nd ed., pp. 111-151) New York: Guilford Press.
- McNally, S.; N. Eisenberg, & J. D. Harris (1991). Consistency and change in maternal child rearing practices and values: A longitudinal study. *Child Development*62.1:190- 198.
- Meneses, R., Feldman, L., & Chacón, G. (1999). Estrés, apoyo social y salud de la mujer con roles múltiples. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 33, 109-132.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., & del Barrio, V. (2004). Temperamento y crianza en la construcción de la personalidad. Conducta agresiva, inestabilidad emocional y prosocialidad. *Acción Psicológica*, 3(1), 7-20.
- Mestre, M. V., Samper, P., Nácher, M. J., Tur, A. M., & Cortés, M. T.(2006). Psychological processes and family variables as prosocial behavior predictors in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 30, 30-36.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T., & Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2).
- Mestre, M.V., Tur, A.M., Samper, P., Nacher, M.J., & Cortés, M.T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 211-225.

- Mestre, M.V., Tur, A., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Metsäpelto R., & Pulkkinen L. (2003) Personality traits and parenting: Neuroticism, extraversion, and openness to experience as discriminative factors. *European Journal of Personality*. 17:59–78.
- Mick, M.A., & Telch, M.J.(1998).Social anxiety and history of behavioral inhibition in young adults.*Journal of Anxiety Disorders*, 12 (1), 1-20.
- Milner, J.S. (1986).*The Child Abuse Potential Inventory: Manual*. Webster, NC: Psytec.
- Mitchell, R., & Trickett, E. (1980). Task force report: Social networks as mediators of social support. *Community Mental Health Journal*, 16, 27-44.
- Molpereces, M., Llinares, L., & Musitu, G.(2001).Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, (3), 49-67.
- Monjas, I., & Caballo, V.E. (2002).Psicopatología y tratamiento de la timidez en la infancia. En V.E. Caballo y M.A. Simón (Eds.), *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente* (pp. 271-296). Madrid: Pirámide.
- Montigny, F., & Lacharité, C.(2005).Perceived parental efficacy: concept analysis.*Journal of Advanced Nursing*, 49 (4), 387 – 396.
- Morales, M., & Bridges, L. J.(1997).Relations between parental attitudes concerning emotional expression, temperament and emotion regulation.Manuscrito no publicado.University of Miami, FL.
- Moreno, M. C.(1991).Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional. Universidad de Sevilla: Tesis Doctoral no publicada.
- Moulds, J. D. (2003).Stress manifestation in high school students: An Australian sample. *Psychology in the Schools*, 40, 391-402.
- Muris, P., Merckelbach, H., Schmidt, H., Gadet, B., & Bogie, N. (2001).Anxiety and depression as correlates of self-reported behavioural inhibition in normal adolescents.*Behavior Research and Therapy*, 39, 1.051-1.061.
- Muris, P., Misters, C.M.G., & van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived practices rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 171-183.

- Musitu, G.; J. Roman, & E. Gracia (1988). *Familia y Educación, Prácticas Educativas de los padres y Socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G., & M. Soledad-Lila (1993). Estilos de socialización e intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. *Revista de Psicología Universitas Tarragonensis* 15.2: 15-29.
- Musitu, G. & Cava, M.L. (2001). *La Familia y la Educación*. Barcelona: Octaedro
- Musitu, G., & García, J.F. (2001). ESPA 29. Escala de socialización parental en la adolescencia. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*. 12, 276-287.
- Newland, R.P., Keith A. Crnic, K.A., Cox, M.J., Mills-Koonce, W.R., & Family Life Project Key Investigators (2013). The Family Model Stress and Maternal Psychological Symptoms: Journal of Family Psychology. American Psychological Association. Vol. 27, No. 1, 96–105. Mediated Pathways From Economic Hardship to Parenting.
- Newman, G. (1997). The relationship of cognitive attributions and parental attitudes to child abuse potential. *Dissertation Abstracts International*: 57(10 B), 6.616.
- Nicholson, B., Janz, P., & Fox, R. A. (1998). Evaluating a brief parental-education program for parents of young children. *Psychological Reports*, 82, 1107-1113.
- Nicholson, B. C., Brenner, V., & Fox, R.A. (1999). A community-based parenting program with low-income mothers of young children. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 80, 247-253.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., & Brenner, V. (2002). One family at a time: A prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 362-372.
- Nishikawa, S., Sundbom, E., & Hägglöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 57-66.

- Ohan, J. L., Leung, D. W., & Johnston, C. (2000). The Parenting Sense of Competence scale: Evidence of a stable factor structure and validity. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32(4), 251-261.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos Materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 49-56.
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, A. (2008). Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31, 93-106.
- Olsen, F. S., Martin, P., & Halverson Jr. C. F. (1999). Personality, marital relationships, and parenting in two generations of mothers. *International Journal of Behavioral development*, 23(2), 457-476.
- Oosterlaan, J. (1999). Behavioral inhibition and the development of childhood anxiety disorders. En W.K. Silverman y P.D.A. Treffers (Eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents: Research, assessment and intervention* (pp. 45-71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización Mundial de la Salud (1993a). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2001). Mental health resources in the world: Initial results of ProjeT ATLAS. Ginebra, Organización Mundial de la Salud (Fact Sheet No 260, Abril 2001).
- Oros, L. B., & Vogel, G. K. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 17, 85-101.
- Ortega, S.P., Salguero, V.A, & Torres, V.L.E. (1999) Retardo en el desarrollo: interacciones madre-hijo. *Psicol Contemporanea*, 6(2):26-31.
- Ortiz, M.J., Apodaca, P., Etxebarria I., Fuentes, M.J., & López, F. (2008). Predictores familiares de la internalización moral en la infancia. *Psicothema*, 20, 712-717.
- Osofsky, J. D. (1997). Psychosocial risks for adolescents parents and Infants: Clinical implications. In J.D. Noshpitz, S. Greenspan, S. Wieder y J. Osofsky (Eds.), *Handbook of child and adolescent Psychiatry* (volume 1, pp. 191-202). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Östberg, M., & Hagekull, B. (2000). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 615-625.

- Palacios, J., & Oliva, A. (1991). Las ideas de madres y educadores sobre la educación infantil. Madrid: CIDE-MEC.
- Palacios, J., González, M. M., & Moreno, M. C. (1992). Stimulating the child in the Zone of Proximal Development: The role of parents' ideas. En I. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi y J. J. Goodnow (eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (2ª ed., pp. 71-94). Hillsdale: Erlbaum.
- Palacios, J., & M.V. Hidalgo (1993). *Parents' ideas and contextual factors in the transition to parenthood*. Brasil: XII Biennial Meetings of ISSBD, Recife.
- Palenzuela, D. L., Prieto, G., Delgado, A. R., Strelau, J., Angleitner, A., Pulido, R. F., Carro, J., Orgaz, B., & Loro, P. (1997). Versión española del Pavlovian Temperament Survey (PTS-S). *Psicothema*, 9, 291-304.
- Park, S., Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1997). Infant emotionality, parenting, and 3-year inhibition: Exploring stability and lawful discontinuity in a male sample. *Developmental Psychology*, 33, 218-227.
- Parke, R.D. (1969). Effectiveness of punishment as an interaction of intensity, timing, agent, nurturance, and cognitive structuring. *Child Development*, 40, 213-235.
- Patterson, G.R., Reid, J.B., & Dishion, T.J. (in press) *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia publishing. 1984.
- Patterson, G. R., & Forgatch, M. (1995). Predicting future clinical adjustment from treatment in conducts and process variables. *Psychological Assessment* 7(3), 275-285.
- Patterson, G.R. (2002). Etiology and treatment of child and adolescent antisocial behavior. *The Behavior Analyst Today*, 3, 133-144.
- Patterson, G. R., & Fisher, P. A. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony. En: M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting Vol. 5: Practical issues in parenting* (pp. 59-88). Mahwah, NJ: LEA).
- Pauli-Pott, U., Mertesacker, B., & Beckmann, D. (2004). Predicting the development of infant emotionality from maternal characteristics. *Development and Psychopathology*, 16, 19-42.
- Pedreira, J.L., & Sardinero, E. (1996). Prevalencia de trastornos mentales de la infancia en Atención Primaria Pediátrica. *Actas Luso-Españolas de Neurología, Psiquiatría y Ciencias Afines*, 24, 173-190.

- Pedroza, C. F. J. (2006). Desarrollo y evaluación de un programa de entrenamiento a niños clasificados como agresivos. Disertación Doctoral no publicada. México: UNAM.
- Peralbo, M., & Fernández, M. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en Educación Secundaria Obligatoria., 309-322. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* 7, (8),
- PérezDe Pablos, S. (2003). Madrid: Santillana. El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos.
- Peters, C. L., Platz, D. L., & Fox, R. A. (1989). Use of the adjective generation technique to measure effects of training parents. *Psychological Reports*. 65(3), 1216-1218.
- Peterson, B. S., Zhang, H., Santa Lucia, R., King, R. A., & Lewis, M. (1996). Risk factors for presenting problems in child psychiatry emergencies. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1.162-1.173.
- Peterson, B., E., Smirles, K., A., & Wentworth, P., A. (1997). Generativity and authoritarianism: Implications for personality, political involvement, and parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1202-1216.
- Petschauer, P. (1989). The child rearing modes in flux: An historian's reflections. *Journal of psychohistory* 17.1: 1-34.
- Prevatt, F.F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 469-480.
- Prinz, P., Stams, G. J., Deković, M., Reijntjes, A. H. A., & Belsky, J. (2009). The relation between parents' Big Five personality factors and parenting: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 351-362. doi:10.1037/a0015823.
- Pons-Salvador, G., Cerezo, M.A., & Bernabe, G. (2005). Cambio y estabilidad en los factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 17(1), 31-36.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Summary and Commentary: Developing attentional skills. En J.E. Richards (Ed.), *Cognitive neuroscience of attention. A developmental perspective*. New Jersey: Erlbaum.
- Powell, D.R. (1980). Personal social networks as a focus for primary prevention of child maltreatment. *Infant Mental Health Journal*, 1, 232-239.

- Putnam, S. P., & Rothbart, M. (1996). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, *87*(1), 103–113.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, *87*(1), 103–113.
- Putnam, S. P., & Stifter, C. A. (2008). Reactivity and regulation: The impact of Mary Rothbart on the study of temperament. *Infant and Child Development*, *17*, 311-320. doi:10.1002/icd.583.
- Rahman, A., Harrington, R., & Bunn, J.(2002). Can maternal depression increase infant risk of ailness and growth impairment in development countries? *Child: Care, Health and Development*, *28*, 52-56.
- Real Academia Española.Diccionario de la lengua española (2001), (22ª edición).Madrid España.
- Reinherz, H. Z., Stewart-Berghauer, G., Pakiz, B., Frost, A. K., Moeykens, B. A., & Holmes, W. M. (1989).The relationship of early risk and current mediators to depressive symptomatology in adolescence.*Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *28*,942-947.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *37* (1), 47-58
- Rickel, A. V., & Becker, E. (1997).Keeping children from harm 's way: How national policy affects psychology development. Washington, OC: American Psychological Association.
- Rodrigo, Ma. J., Máiquez, Ma. L., García M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., & Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, *16*, 203-210.
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E., & Máiquez, M.L. (2009). *Intervención Psicosocial*. Vol. 18, n.º 2, 2009 - Págs. 113-120.
- Rogosch, F.A, Cicchetti, D., Shields, A., & Toth, S.L.(1995).Parenting dysfunction in child maltreatment. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Mahwah: Laurence Erlbaum.
- Rollins, B.C., & Thomas.D.L.(1979).Parental support, power and control techniques in the socialization of children.En W.R, Burr, R.Hill, I.Nye, y I.L.Reiss (Eds.),*Contemporary theories about the family* (vol.1).New York: Free Press.

- Roopnarine, J.L., Krishnakumar, A., Metindogan, A., & Evans, M.(2006).Links between parenting styles, parent-child academia instruction, parent-school interaction, and early academia skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 238-252.
- Rosenthal, D., & Bornholt, L. (1988). Expectations about development in Greek and Anglo-Australian families. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 19*, 19-34
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D.(1981).Development of Individual Differences in Temperament In J.W. Fagen y J.Colombo (Eds.). *Advances in developmental psychology, vol. 1* (pp. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rothbart, M. K. (1989).Temperament in Childhood: A Framework. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. K. Rothbart, (Eds.), *Temperament in child hood*. Chichester, England: Wiley.
- Rothbart, M., & Ahadi, S.(1994).Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 55-66.
- Rothbart, M., & Bates, J.(1998).Temperament.In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 105-176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans D. E. (2000).Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 122-135.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher (2001).Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*, 1394-1408.
- Rothbart MK, Ellis LK, & Posner MI. (2004). Temperament and self-regulation. In: Baumeister RF, Vohs KD, eds. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York, NY: Guilford Press: 357-370.
- Rothbart, M. K., & Hwang, J. (2005). Temperament and the development of competence and motivation. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*(pp. 167-184). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. En U. Mayr, E. Awh, & S. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp. 167-188). Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Rothrauff, T., Cooney, T., & An, J.S. (2009). Remembered parenting styles and adjustment in middle and late adulthood. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 64, 137-146.
- Rudy, R., & Grusec, J.E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 68-78.
- Runions, K., & Keating, D. P. (2005). Authoritarian parenting and community context in early development of hostile processing and behavior. Documento presentado en Families Matter: 9th Australian Institute of Family Studies Conference. Melbourne, Australia.
- Russell, A., & Russell, G. (1996). Positive parenting and boys' and girls' misbehaviour during a home observation. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 291-307.
- Rutter, M. (1997). Clinical implications of attachment concepts. En L. Atkinson & K. J. Zucker (Eds.). *Attachment and psychopathology* (p.17-46). New York: Guilford.
- Rutter, M. (2005). Environmentally mediated risks for psychopathology: Research strategies and findings. *Journal of Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 44(1), 3-18.
- Roberts, G.C., Block, J.H., & Bolck, J. (1984). Continuity and change in parent's child rearing practices. *Development*, 55, 586-597.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. M.J. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero (comps.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor. 95-122.
- Rodrigo, M.L., & Palacios, J. (1998). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.
- Ruiz, S. Y., Roosa, M. W., & Gonzales, N. A. (2002) Predictors of self-esteem for Mexican American and European American youths: *A reexamination of the influence of parenting*. *Journal of Family Psychology*, Vol 16(1), 70-80.
- Sabatelli, R. M., & Waldron, R. J. (1995). Measurement issues in the assessment of the experiences of parenthood. *Journal of Marriage and Family*, 57(4), 969-980
- Sanders, J.L., & Bradley, C. (2002). Counseling African American families. The family psychology and counseling series (pp. 41-57). Alexandria, VA: *American Counseling Association*.
- Sameroff, A.J.-Feil, L.A. (1985): Parental concepts of development. En I. E. Siegel, A.

- V. McGillicuddy-Delisi y J. J. Goodnow (eds.), Parental belief systems. *The Psychological consequences for children* (pp. 347-372). Hillsdale: Erlbaum.
- Sameroff, A.J., & McKenzie, M.J.(2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15(3), 613-640.
- Sánchez Hidalgo, J., & Hidalgo García, M. V. (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Anales de Psicología*, 19, 279-292.
- Sandoval, M., Lemos, S., & Vallejo, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR. *Psicothema*, 18, 804-809.
- Sanson, A., & Rothbart, M. K. (1995). Child temperament and parenting. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, (Vol. 4, pp. 299-321), Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Sanson, A., Hemphill, S., & Smart, D. (2004), 'Connections between temperament And social development: a review'. *Social Development*, 13, 142-170.
- Scarr, S. (1985). An author's frame of mind. [Recension du livre *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.] *New Ideas in Psychology*, 3(1), 95-100.
- Scarr, S. (1992) Developmental theories for the 1990s: development and individual differences. *Child Development*, 63-19.
- Schaffer, H.R., & Crook, Ch.K. (1981) "El papel de la madre en el desarrollo social temprano". *Infancia y aprendizaje*, 15, 19-37,
- Schofield, T.J., Conger, R.D., Donnellan, M.B., Jochem, R., Widaman, K.F., & Conger, K.J. (2012). Parent Personality and Positive Parenting as Predictors of Positive Adolescent Personality Development Over Time, 58 (2), pp. 255-283.
- Schwartz, C.E., Snidman, N., & Kagan, J.(1999). Adolescent social anxiety as an outcome of inhibited temperament in childhood. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(8), 1.008-1.015.
- Schwebel, D. C., Brezausek, C. M., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2004). Interactions between child behavior patterns and parenting: Implications for children's unintentional injury Risk. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(2), 93 - 104.
- Schweitzer, R., & Lawton, P.(1989). Drug abusers' perceptions of their parents. *British Journal of Addiction*, 84, 309-314.

- Scott, S., Sylva, K., Moira, D., Price, J., Jacobs, B., Crook, C., & Landau, S. (2010). Randomised controlled trial of parent groups for child antisocial behavior targeting multiple risk factors: the SPOKES project. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1, 48–57.
- Sears, R.R., Maccoby, E.E., & Levin, H.(1957).Patterns of child rearing. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Sears, R.R., E. Maccoby & H. Levin (1963). *Pattern of child rearing*. Nueva York: Harper.
- Seiffge-Krenke, I.(2007, febrero).Stress, coping and depression.Ponencia presentada en el Postgrado de Investigación en Procesos Básicos e Intervención en Psicología de la Salud, bienio 2006-2008, Universidad de Málaga, España.
- Sendil, G., & Cesur, S.(2011).The relationships between parental attitudes and their personalities and values.*Electronic journal of social sciences*, 10(38), 1-22.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A. V., & Goodnow, J. J.(1992).Parental Belief Systems. The psychological consequences for children (2da. ed.). New Jersey: LEA.
- Silva, J. M. & Randall, A. (2005). Giving psychology away: Educating adults to ACT against early childhood violence. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 1, 37-43.
- Slomkowski, C., Nelson, K., Dunn, J., & Plomin, R.(1992).Temperament and language: relations from toddlerhood to middle childhood.*Developmental Psychology*, 28 (6), 1090-1095.
- Smyth, E, Whelan, CT, McCoy, S, Quail, A., & Doyle, E. (2010).Understanding Parental Influence on Educational Outcomes Among 9 Year Olds in Ireland: The Mediating Role of Resources, Attitudes and Children's Own Perspectives' Child Indicators Research, vol. 3, no. 1, pp. 85-104., <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-009-9051-9>
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A., & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: Amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007).Código Etico del Psicólogo. México: Editorial Trillas.
- Solís-Cámara, P., & Fox, R. (1995^a). Parent Behavior Checklist: A Spanish translation and Psychometric Study. American Psychological, Ass. National Convention, New York.

- Solís-Cámara, P., & Fox, R. A. (1996). Parenting Practices and Expectation Among Mexican Mothers with Young children. *Journal of Genetic Psychology*, 157 (4), 465-476.
- Solís-Cámara, P., Sandoval, L., Rivera, I., Covarrubias, P., & Randeles, L. (1998) Programa para padres con niños de uno a cinco años de edad: análisis de los comportamientos y las actitudes de los pre-post entrenamientos. Cartel presentado en el XXV Congreso Nacional de Psicología del CNEIP, Guadalajara, México.
- Solís-Cámara, P., Fox, R. A., & Nicholson, B. C. (2000). Parenting young children: Comparison of a psycho educational program in Mexico and the United States. *Early Child Dev Care*, 163(1), 115-124.
- Solís-Cámara R., P., Díaz, R. M., Fox, R. A., & Fox, T. (2001). *Paternidad estrella: guía de líderes-extensa*. Guadalajara, México: Paternidad Estrella, Inc.
- Solís-Cámara R., P., & Díaz R., M. (2002). Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34, 203.
- Solís-Cámara R., P., Díaz Romero, M., Medina Cuevas, Y., Barranco Jiménez, L., Montejano García, H., & Tiscareño López, A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP). *Psicothema*, 14, 637-642.
- Solís-Cámara R., P., Díaz R., M., Fox, R. A., & Fox, T. (2002a). *Libro de Trabajo: paternidad estrella. Un enfoque positivo y práctico para la paternidad eficiente (0 a 3 años)* (2da. Edición). Guadalajara, México: Paternidad Estrella, Inc.
- Solís-Cámara R., P., Díaz R., M., Fox, R. A., & Fox, T. (2002b). *Paternidad estrella: una nueva opción para educar a su niño (3 a 5 años)* (2da. Edición). (Serie Preescolares. Audio-casetes No. 1, 2, 3, y 4). Guadalajara, México: Paternidad Estrella, Inc.
- Solís-Cámara R., P. Díaz R, M. Bolívar, RE., & García, A.N. (2003). Expectativas del desarrollo y prácticas disciplinarias y de crianza en parejas con niños con necesidades especiales. *Salud Mental*, 26, 51-58.
- Solís-Cámara, R. P., Covarrubias, S. P., Díaz, R. M., & Rivera, A. B. (2004). Efectos multidimensionales de un programa de crianza en la interacción recíproca de padres y sus niños con problemas de comportamiento. *Psicología Conductual*, 12(2), 197.
- Solís-Cámara, R. P. (2006). Relaciones entre los Padres y sus Niños: Actitudes, Creencias y Comportamientos. Capítulo en libro. En Víctor Alcaraz y Lucy

Ma.Redil Martínez (Eds.): Perspectiva de la Investigación en Psicología Social: 1990- 2005. México: UNAM.

- Solís-Cámara, P. (2007). *Manual y Escala de Comportamientos de Madres y Padres con Niños Pequeños. Instrumento, perfiles y plantillas, para computadora*. Bogotá, Colombia: PsicomEditores. Recuperado de [http://biblomeia.com/producto/escalacomportamientos -madres-padres-con-ninos-pequenos-ecmp/](http://biblomeia.com/producto/escalacomportamientos-madres-padres-con-ninos-pequenos-ecmp/)
- Solís-Cámara R., P. (2007a). *Manual de la Escala de Comportamientos de Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP)*. (Software y manual) Colombia: Editorial: www.librosdepsicologia.com:
- Solís-Cámara R., P. (2007b). *Escala de comportamientos de madres y padres con niños pequeños. Instrumento, perfiles y plantillas, para computadora*. Colombia: Editorial: www.psicomeditores.com .
- Solís-Cámara, P., & Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de psicología*, 23, (2), 177-184.
- Solís-Cámara R., P., Díaz Romero, M., Del Carpio Ovando, P., Esquivel Flores, E., Acosta Gonzalez, I., & De Jesús Torres, A. (2007). La Contribución del Bienestar Subjetivo, las Expectativas y la Crianza Maternas en los Logros Escolares de sus Niños y en la Valoración de la Participación de los Padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 2, 71-82.
- Solís-Cámara R., P., & Fox R.A. (2007). *Escala de Comportamientos de Madres y Padres con Niños Pequeños. Instrumento, perfiles y plantillas, para computadora*. Editorial: www.psicomeditores.com Agosto
- Solís-Cámara, P., Díaz R., M., Medina-Cuevas, Y. & Barranco-Jiménez, L. (2008). Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 305-319.
- Solís-Cámara, P., Medina C. Y., & Díaz R. M., (2012). (Manuscrito enviado 2012). Algunas relaciones entre dimensiones de crianza y factores protectores o de riesgo: ¿cómo cambian después de una intervención? *Revista Latinoamericana de Psicología*
- Solís-Cámara, R.P., Medina, C.Y., & Díaz,R.M. (2014). Relaciones entre la crianza y factores protectores o de riesgo, antes y después de una intervención para padres. *SUMMA PSICOLÓGICA UST*, Vol. 11, Nº 1, 75-87.
- Solís-Cámara, P., & Medina, Cuevas, Y. (2014) Análisis exploratorio de la percepción en niños preescolares sobre la interacción recíproca con sus madres.

Pensamiento Psicológico, 12, (1), 99-116. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.aepn.

- Sostek, A. M., & Magrab, P. R. (1992). Clinical problems of birth, the neonate, and infant. In C. E. Walker y M. C. Roberts (Eds.). *Handbook of clinical child psychology* (pp. 199-214). New York: Wiley and Sons, Inc.
- Southam-Gerow, M.A., & Kendall, P.C. (2002). Emotion regulation and understanding. Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222.
- Springer, C.A. (2001). The role of attribution of intent in child abuse. *Dissertation Abstracts International*: 61 (7-B), 3.862.
- Sroufe, L. A., & Fleener, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. En W.W. Hartup & Z. Rubin (Ed). *Relationships and development* (pp. 51-729) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stacks, A. M., Oshio, T., Gerard, J., & Roe, J. (2009). The moderating effect of parental warmth on the association between spanking and child aggression: a longitudinal approach. *Infant and Child Development*, 18 (2), 178-194.
- Stein, M. B., Walker, J. R., Anderson, G., Hacen, A. L., Ross, C. A., Eldridge, G. & Forde, D.R. (1996). Childhood physical and sexual abuse in patients with anxiety disorders and in a community sample. *American Journal of Psychiatry*, 153, 275-277.
- Steinberg, L. (1987). Impact of puberty on family relations: effects of puberal Status and pubertal timing. *Development Psychology*, 23. 451-460
- Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development* 60, (6), 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinmetz, S.K. (1979). Disciplinary techniques and their relationship to

- Aggressiveness, dependency and conscience. En Burr et al. (eds.): Contemporary theories about the family. New York. The Free Press.
- Stormshak, E.A., & Greenberg, M.T. (1997). Observed Family Interaction during Clinical Interviews: A Comparison of Families Containing Preschool Boys With and Without Disruptive Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, (5), pp. 345-357.
- Stoppiello, L.A. (2013). ¿Cómo medir interacciones triádicas progenitores-bebé? En: Ampliación y estudio de confiabilidad-validez de la Escala de Interacción Triádica Precoz (EITP; pp. 43). UCES.
- Straus, M.A. (2001). Beating the devil out of them: Corporal punishment in American Families and its effects on children. New Brunswick, NJ, US: Transaction Publishers.
- Strelau, J. (2001). The concept and status of trait in research on temperament. *European Journal of Personality*, 15, 311-325.
- Suls, J., David, J. P., & Harvey, J. H. (1996). Personality and coping: Three Generations of research. *Journal of Personality*, 64, 711-735. doi: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00942.x
- Tasic, D., Budjanovac, A., & Mejousec, J. (1997). Parent child communication in behaviorally disordered and «normal» adolescents. *Psicothema*, 9, 547-554.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.
- Thomas, A., & Chess, E. (1977). *Temperament and development*. New York: Bmnnner/Mazel.
- Tremblay, R.E., Nagin, D.S., Seguin, J.R., Zoccolillo, M., Zelazo, P.D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Predictors of high level physical aggression from 17 to 42 months after birth. *Pediatrics*, 114, e 43-e50.
- Trenado, R. (2000). *Potencial de abuso e interacción temprana madre-hijo. Un estudio observacional*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Valencia.
- Torío, S, Peña, J., & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, (1), 62-70.

- Torrente, G., & Vazsonyi, A.T.(2008).The Saliency of the Family in Antisocial and Delinquent behavior among Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 169*, 187-197.
- Tur, A. M. (2003). Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Turner, S.M., Beidel, D.C., & Woff, P.L. (1996). Is behavioural inhibition related to the anxiety disorders? *Clinical Psychology Review, 16*, 157-172.
- Uno, D., Florsheim, P., & Uchino, B. (1998).Stress, social support, and parenting practices among White and Latino adolescent mothers. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 587-607.
- Valencia-García, M.R., & Andrade-Palos, R. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*, 499-520.
- Valero, L., & Ruiz, M.A. (2003).Evaluación de un servicio de salud mental: análisis de la demanda y datos epidemiológicos. *Psiquis, 24*, 11-18.
- Valiente, C., Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004).The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stress. *Journal of family Psychology, 18*(1), pp.97-106.
- Van den Boom, D. C.(1989).Neonatal irritability and the development of attachment. In G. A. Kohnstamm, J. E., Bates, & M. K. Rothbart (Eds.). *Temperament in childhood* (pp. 219-318).Chichester, England: Wiley.
- Vazir, S. (2002). Behavioral Aspects of Development of Eating Behavior and Nutrition Status. *Nutrition Reviews, 60*(5), 95-101.
- Vera, N. J. A., Calderón, G. N., & Torres, A. M. (2007). Practicas de crianza y estrés de la madre en la Etnia Yoreme-Mayo. Estrés de la crianza. *Estudios y propuestas para el medio rural*, Tomo II, 1-30.
- Verhage, M.L., Oosterman, M., & Schuengel, C. (2013).Parenting Self-Efficacy Predicts Perceptions of Infant Negative Temperament Characteristics, Not Vice Versa. *Journal of Family Psychology, 27*, (5), 844–849.
- Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, Estilos educativos y Socialización: ¿Fuentes de Bienestar Psicológico? *Acción Pedagógica, 12*(1).
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

- Wagner, A., Castella, J., & Martin, A. (1992). Camuflaje adulto de formas represivas de educacin inhtil. Madrid: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma. Documento no publicado.
- Wang, Q., & Li, J. (2003). Chinese children's self-concepts in the domains of Learning and social relations. *Psychology in the Schools*, 40, 85-101.
- Wang, K., Pomerantz, E.M., & Chen, H. (2007). The role of parents' control in early adolescents' psychological functioning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Child Development*, 78, 1592-1610.
- Watson, D., & Hubbard, B. (1996). Adaptational style and dispositional structure: Coping in the context of the five-factor model. *Journal of Personality*, 64, 737-774. doi:10.1111/j.1467-6494.1996.tb00943.x.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Dirieal Child psychology*. 19. 302-312.
- Webster-Stratton, C. (1996). Early-Onset conduct problems: Does gender make difference? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 540-551.
- Webster-Stratton, C.(1997). From parent training to community building. *The Journal of Contemporary Human Services, Families in Contemporary Society*, 78(2) 156-171.
- Webster Stratton, C., & Taylor, T. (2001) Nipping Early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventios targeted at Young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2(3), 165-192.
- Wells, K.C. (1997). Title: The death of discipline: is the requiem premature? *Aggression and Violent Behavior*, 2, 337-341.
- Weymouth, L. A. (2010). Act against violence: A multi-site evaluation of the parents raising safe kids program. Tesis de maestría no publicada, California State University, Humboldt Campus, CA, EE.UU.
- Willemsen, M. E., & van de Vijver, F. J. R. (1997). Developmental Expectations of Dutch, Turkish-Dutch, and Zambian mothers: towards an explanation of cross-cultural differences. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 837-854.
- Williford, A.P., Calkins, S.D., & Keane, S.P.(2007). Predicting Change in Parenting Stress Across Early Childhood: Child and Maternal Factors. *J Abnorm Child Psychol*, 35:251-263

- Windle, M., & Dumenci, L.(1997). Parental and occupational stress as predictors of depressive symptoms among dual-income couples: A multilevel modeling approach. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 625-634.
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S.A.(2005).Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.
- Wolfe, D.A. (1987). *Child abuse: Implications for child development and psychopathology*. London: Sage.
- Woodruff-Borden, J., Morrow, C., Bourland, S., & Cambron, S. (2002).The behavior of anxious parents: Examining mechanisms of transmission of anxiety from parents to child.*Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 364-374.
- Worobey, J.(1997).Convergences between temperament ratings in early infancy.*Journal ofDevelopmental and Behavioral Pediatrics*, 18(4) 260-263.
- Yogev, S.(1986).Relationship between stress and marital satisfaction among dual earner couples.*Woman and Therapy*, 5, 313-330.
- Zahn-Waxler, C., Duggal, S., & Gruber, R.(2002).Parental psychopathology. En M.H. Bornstein (ed.): *Handbook of parenting*, vol. 4 (pp. 295-327). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Zarate, LO. (2006). Hábitos Televisivos en niños de 1 a 5 años de edad y su relación con los problemas de conducta. *Procesos Psicológicos y Sociales Vol. 2 No. 1*.
- Zárate, LO., Castro, L.C., & García F.G. (2009) Adaptation of Achenbach's Child Behavior Checklist 1½-5 years old for 4-5 years old children. *Enseñanza e investigación en psicología VOL. 14, NUM. 1: 179-191*
- Zill, N., Morrison, D., & Coiro, M.(1993).Long-term effects of parental divorce on parent-child relationships, adjustment, and achievement in young adulthood. *Journal of Family Psychology*, 7, 91-103.