

**Universidad
Rey Juan Carlos**

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

Departamento de Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura y las Artes

TESIS DOCTORAL

**RELACIÓN ENTRE EL ESTILO EDUCATIVO FAMILIAR,
EL TEMPERAMENTO Y LAS HABILIDADES
ADAPTATIVAS EN NIÑOS DE CUATRO Y CINCO AÑOS**

Presentada por

Cynthia Hertfelder Tenreiro

Directora: Prof.^a Dra. Teresa Aizpún Bobadilla

Madrid, 2013

DEDICATORIA

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas quiero expresar mi gratitud a todos aquellos que han contribuido a que esta investigación haya podido ser realizada.

En primer lugar, mi más profundo agradecimiento a las familias, a los centros educativos, a los directores, a los orientadores y a los maestros, sin cuya colaboración no hubiera sido posible efectuar este trabajo.

A Mary Rothbart y su equipo, por facilitarme el cuestionario CBQ, una vez ya validada su traducción al español, y ofrecerme su apoyo e interesarse por los resultados de este estudio.

Un muy especial reconocimiento a la directora de esta tesis, Prof.^a Dra. Teresa Aizpún Bobadilla, sin cuyo asesoramiento, consejos, motivación y guía constantes, no hubiera podido llevar a cabo la investigación.

Al Departamento de Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura y las Artes, y a todos los compañeros y amigos de la universidad, por su confianza y apoyo incondicional; y, muy especialmente, al Prof. Dr. Miguel Ángel Esparza Torres, que ha estado permanentemente pendiente de facilitar mi trabajo y alentarme a continuar, a pesar de las dificultades.

A mis amigas, Marta, Codés y María, por ser las primeras en creer en el interés del tema y animarme a no desistir.

Y cómo no, a mi familia, a la que, aunque les dedico este trabajo, no puedo dejar de agradecer el haberme apoyado en todo momento, creído en mí, soportado

mis ausencias y aislamiento, aguantado los malos momentos de desaliento, y haberme “regalado” un tiempo, que realmente les pertenecía.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	21
CAPÍTULO I: EL ESTILO EDUCATIVO FAMILIAR	23
1. Introducción	23
2. Aproximaciones teóricas al estudio de los estilos educativos familiares.....	28
2.1. Prácticas de crianza y estilos parentales.....	31
2.1.1. Prácticas de crianza.....	32
3. El Estilo Educativo Familiar.....	40
3.1. Evolución histórica.....	41
3.1.1. La teoría del apego.....	42
3.1.2. El enfoque cognitivo conductual	46
3.2. El modelo de Diana Baumrind.....	51
3.2.1. Fundamentos del modelo de Diana Baumrind.....	51
3.2.2. El modelo de Diana Baumrind.....	54
4. El ejercicio de la autoridad en la familia.....	73
5. Estilos educativos familiares y su validez en las diferentes culturas	81
6. Medidas del estilo parental.....	85
7. Reflexión final.....	89
CAPÍTULO II: EL TEMPERAMENTO	93
1. Introducción	93
2. Evolución histórica del concepto de “temperamento”	96
2.1. Teorías fisiológicas y perspectivas constitucionales	97
2.2. Visión categorial del temperamento	101
2.2.1. La teoría de Martin y Bridger	107

2.2.2. La teoría de Plomin y Buss. EAS.....	108
2.2.3. La teoría de Goldsmith y Campos	109
2.3. Síntesis de las principales teorías sobre el temperamento	110
3. La teoría de Mary Rothbart	115
3.1. Conceptualización del temperamento en Mary Rothbart.....	115
3.2. Factores del temperamento	119
3.3. Temperamento, sociabilidad y ajuste.....	122
3.4. Desarrollo del temperamento.....	125
3.5. Rasgos del temperamento	128
4. Apego y temperamento.....	131
5. Temperamento, Carácter y Personalidad.....	133
5.1. Carácter.....	134
5.2. Personalidad.....	137
6. Instrumentos de medida del temperamento	143
7. Reflexión final	145
CAPÍTULO III: HABILIDADES ADAPTATIVAS Y SOCIALES	149
1. Introducción. Conceptualización de “habilidades adaptativas”.....	149
2.Competencia social, habilidades sociales y otros conceptos afines	152
2.1.Habilidades sociales y competencia social	152
2.2. Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima	156
3. El desarrollo social de los niños hasta los cinco años	159
3.1. Competencia social y desarrollo de hábitos de autonomía personal	162
4. Desarrollo social e interiorización y exteriorización de problemas	169
4.1. Interiorización de problemas y temperamento.....	171
4.2. Exteriorización de problemas y temperamento.....	172
4.3. Interiorización y exteriorización de problemas y estilos educativos	173
5. Reflexión final	176

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	179
INTRODUCCIÓN	181
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	185
1. Objetivos e hipótesis de la investigación	185
2. Metodología y diseño de la investigación	187
2.1. Descripción de la muestra	188
2.2. Procedimiento para la recogida de la información.....	192
2.3. Instrumentos de la investigación	200
2.3.1. Cuestionario de Hábitos Familiares (CHF)	201
2.3.2. Evaluación del estilo educativo familiar: PEF	203
2.3.3. CBQ (Forma Breve): Evaluación del temperamento	206
2.3.3.1. Adaptación y baremación del CBQ a población española.....	208
2.3.3.2. Nueva baremación del CBQ (forma breve)	212
2.3.3.3. Análisis factorial: factores del CBQ para España.....	216
2.3.4. Evaluación de las conductas adaptativas: BASC	220
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	225
1. Objetivo 1. Análisis de datos socio-demográficos y hábitos de convivencia.	226
1.1. Datos socio-demográficos generales	226
1.1.1. Datos sobre los niños:	226
1.1.2. Datos sobre los padres	236
1.2. Hábitos de convivencia familiar	243
1.3. Temperamento percibido	262
1.4. Percepción de los padres sobre las formas de relacionarse el niño	265
2. Objetivo 2: Análisis de los estilos educativos familiares	270
2.1. El papel mediador del padre	289
2.2. El estilo educativo y el temperamento fácil o difícil en el niño	292
3. Objetivo 3. El temperamento del niño y los estilos educativos familiares.	294
3.1. El temperamento del niño influye en el estilo educativo de la madre	307
3.2. El temperamento del niño influye en el estilo educativo de los padres ...	314

3.3. Percepción de los padres de temperamento factores del CBQ	322
3.4. Perfiles de temperamentos en los niños	329
4. Objetivo 4: Evaluación de habilidades adaptativas en el niño	335
4.1. Relación entre el BASC P1 (Padres) y el BASC T1 (Profesoras)	339
4.2. Relaciones entre las escalas del BASC y los Estilos Educativos	341
4.3. Relación entre los perfiles temperamentales y BASC P1	343
5. Objetivo 5: Estilos educativos de los padres y habilidades adaptativas	346
6. Objetivo 6: Temperamento del niño y las habilidades adaptativas	365
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	381
BIBLIOGRAFÍA	411
ANEXOS	443
ANEXO 1. Tests de medida del estilo del estilo educativo familiar	445
ANEXO 2: Instrumentos de medida del temperamento	453
ANEXO 3. Carta informativa a colegios	455
ANEXO 4. Carta presentación a padres	461
ANEXO 5. Consentimiento informado	463
ANEXO 6. Cuestionario Hábitos Familiares (CHF)	465
ANEXO 7. (CBQ) FORMA BREVE	475
ANEXO 8. ESTADÍSTICOS	481
Tabla 8.1. Frecuencias: Edad y nivel de estudios de la madre	481
Tabla 8.2. Frecuencias: Edad y nivel de estudios del padre	481
Tabla 8.3. Frecuencias: Sexo, edad y control de esfínteres	482
Tabla 8.4. Frecuencias: edad y horas de trabajo de la madre	482
Tabla 8.5. Frecuencias: edad y horas de trabajo del padre	483
Tabla 8.6. ANOVA: Sexo por ítems Cuestionario Hábitos Familiares	484
Tabla 8.7. Frecuencias: Tiempo convivencia con la madre, el padre, y otros. .	485
Tabla 8.8. Frecuencias de participación del niño en actividades familiares	486
Tabla 8.9. Correlaciones: Formas de convivencia del niño y obediencia	487

Tabla 8.10. Correlaciones CHF, ítems salud y dificultades en el desarrollo	488
Tabla 8.10.1. Correlaciones CHF, ítems salud y dificultades en el desarrollo	489
Tabla 8.11. Frecuencia convivencia con la madre y participación actividades	490
Tabla 8.12. Correlaciones sexo y formas de participación en la familia	491
Tabla 8.12.1. Correlaciones sexo y formas de participación en la familia.....	492
Tabla 8.13. Frecuencias edad, sexo y hábitos y problemas de sueño	493
Tabla 8.14. Correlaciones: participación en la familia y otras variables de convivencia y hábitos de autonomía del niño	494
Tabla 8.15. Correlaciones: rasgos de temperamento descritos por los padres .	495
Tabla 8.16. Frecuencias: edad, sexo, estilo educativo del padre y de la madre	496
Tabla 8.17. Correlaciones: rasgos del temperamento en el CBQ y el sexo	497
Tabla 8.18. Frecuencias: estilo educativo de la madre, del padre y percepción de temperamento fácil o difícil	498
Tabla 8.19. Correlaciones entre los rasgos de temperamento descritos por los padres y los rasgos medidos con el CBQ.....	499
Tabla 8.20. Prueba Chi-cuadrado: sexo y los rasgos del CBQ	500
Tabla 8.21. Análisis discriminante por pasos: sexo, rasgos temperamento	503
Tabla 8.22. Análisis discriminante por pasos: sexo, factores del temperamento	505
Tabla 8.23. Análisis discriminante por pasos: factores del temperamento y percepción de temperamento fácil o difícil	506
Tabla 8.24. Análisis discriminante para el factor <i>Surgencia</i> y temperamento fácil: Estadísticos por pasos	507
Tabla 8.25. Análisis discriminante para el factor <i>Control con esfuerzo</i> : Estadísticos por pasos	508
Tabla 8.26. Análisis discriminante para el factor <i>Afectividad negativa</i> : Estadísticos por pasos	509
Tabla 8.27: Relaciones entre la percepción de temperamento fácil o difícil y los perfiles temperamentales definidos a partir del CBQ	510
Tabla 8.28: Correlaciones paramétricas y no paramétricas entre las variables del BASC utilizadas.....	514
Tabla 8.29. Correlaciones entre los conflictos percibidos por la madre, por el padre y por el niño de cada progenitor y las habilidades adaptativas y los problemas de interiorización y exteriorización de conductas	515
Tabla 8.30. Análisis de regresión entre conflictos percibidos por el padre e interiorización y exteriorización de problemas en el niño, según el BASC	516

Tabla 8.31. Correlaciones entre las variables del BASC: HHSS, adaptabilidad, problemas de interiorización y exteriorización, habilidades adaptativas, ISC y percepción de los padres sobre cómo se relacionan sus hijos dentro y fuera del colegio y si tienen problemas de relación.	518
--	-----

INTRODUCCIÓN

Perdóname por ir así buscándote
tan torpemente, dentro
de ti.
Perdóname el dolor, alguna vez.
Es que quiero sacar
de ti tu mejor tú.

....
Y que a mi amor entonces, le conteste
la nueva criatura que tú eras.

Pedro Salinas.

En esta investigación se estudia la relación entre el estilo educativo familiar, el temperamento del niño y sus habilidades adaptativas en las edades comprendidas entre los cuatro y cinco años. La hipótesis general sobre la que se trabaja es que el estilo educativo de las familias ejerce una influencia en el temperamento del niño, a la vez que su temperamento se ve influido por el estilo educativo de los padres; y ambos factores influyen en las habilidades adaptativas de los niños. Estas relaciones, a su vez, se ven mediadas por una serie de variables, fundamentalmente dependientes de los hábitos familiares de convivencia, de comunicación y de la forma de la exigencia. La justificación del interés por esta temática, y las contribuciones que se pretenden aportar, se fundamentan en la constatación de una serie de realidades observadas en el trabajo cotidiano de los maestros y orientadores con los padres en el ámbito escolar.

Educar hoy no es fácil. Los padres se ven desbordados y desorientados en la tarea de educar a sus hijos y, en innumerables ocasiones, confundidos por la complejidad de la realidad social en la que vivimos, por la enorme cantidad de información sobre cómo educar, sobre los riesgos de una educación familiar inadecuada, etc. El reconocimiento de esta realidad no les aporta sino frustración y desánimo, o sentimiento de culpabilidad, cuando miran la realidad de su familia o constatan la incapacidad real para poder dedicar el tiempo y atención que se consideran adecuados y, más en concreto, cuando miran a su hijo y se percatan de que cada niño es diferente, de que cada hijo es diferente, de que lo que están leyendo o escuchando no les sirve a ellos, o no saben cómo aplicarlo. Por todo ello, las familias necesitan ayuda en su tarea educativa.

Los cambios vertiginosos de la sociedad en la que vivimos hacen que los modelos, que cada padre ha vivido en su propia familia de origen, no le sirvan apenas de referente para educar a sus hijos. Esta situación requiere de respuestas urgentes y de estudios rigurosos que fundamenten estas respuestas.

No se puede obviar que la familia actual posee una gran cantidad de nuevos valores, como es una conciencia cada vez más viva de la importancia de la libertad personal, de la comunicación y de las relaciones interpersonales entre todos sus miembros. De la conciencia del hecho evidente, así mismo, de que cada familia debe definir su propio proyecto educativo desde el que educar a sus hijos, deriva una mayor responsabilidad educativa, así como la constatación de la necesidad de educar en consonancia entre el padre y la madre. A la vez, en sentido negativo, se constata que el concepto de límites y de ejercicio de la autoridad es complejo de manejar y mantener, por la propia indefinición y ambigüedad con la que la sociedad lo vive, la falta de tiempo que puede ser dedicado a las relaciones en la familia y las nuevas formas de convivencia a las que el niño, cada vez con mayor frecuencia, se debe enfrentar cuando se rompe la unidad de la familia en la que ha nacido y que, para él, representa todo su mundo de vinculación afectiva y de sentido.

La XXIX Conferencia de Ministros Europeos encargados de la familia convocada por el Consejo de Europa en 2006, trató sobre la paternidad positiva. Esta institución la definió como “aquella conducta de los padres, guiada por el interés superior del hijo, que le alimenta, le da autonomía, no es violenta, proporciona reconocimiento y comprende el establecimiento de los límites que permiten su pleno desarrollo.” (pág. 3)¹. Pero, aparte de mostrar una preocupación por la necesidad de que la familia recupere su función educativa por una cuestión meramente pragmática, dada la fundamental labor social que desempeña, la realidad de la función de la familia se presenta como mucho más profunda. En la familia la persona aprende a ser persona, a saberse persona, a amar y a comprender que la libertad es el núcleo de su ser persona. Y ello es posible porque sólo en la familia la persona puede ser querida y aceptada por el simple y mero hecho de existir. La familia se convierte así en un ámbito privilegiado donde la persona puede nacer, crecer y morir como persona. La familia es, además, la principal transmisora de valores. La familia basa su fuerza en el amor, en la capacidad de donación y de servicio, y es capaz de aceptar al otro como es, sin pretender cambiarle sin que él tenga parte activa en ese cambio. En la familia, como afirma L. Polo (1999), se puede “dar sin perder, adquirir dando” (pág. 225). En este “dar sin perder y adquirir dando” cobra sentido el hecho de que, como asevera J. Rich Harris (2003) “la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente” (pág. 53). Esta bidireccionalidad en las relaciones educativas en la familia hace de ésta una realidad dinámica que necesita un ajuste constante, y una orientación permanente, para poder cumplir con su misión de ayudar a crecer a todos sus miembros.

La escuela se muestra como el lugar más adecuado para poder ofrecer a las familias esta ayuda constante, este acompañamiento en el crecimiento de toda la familia y de todos y cada uno de sus miembros. A la vez, como afirma C. Cardona (2005), “cuando los profesores se encuentran con padres que no saben lo que quiere decir ser padres y tampoco, por consiguiente, lo que quiere decir educar, entonces el buen profesor tiene una doble tarea: educar a los padres -como padres- y a los hijos”

¹ El texto original es: “*Parental behaviour based on the best interest of the child that is nurturing, empowering, non-violent and provides recognition and guidance which involves setting of boundaries to enable the full development of the child*”.

(págs. 47/48). Es decir, la tarea educativa desde la escuela hacia los padres debe ir, en ocasiones, más allá del mero acompañamiento u orientación. Sin embargo, los maestros se muestran, en demasiadas ocasiones, temerosos de transmitir a los padres la necesidad de modificar, o perfeccionar su estilo educativo, o de aprender a conocer al niño de una forma más profunda. El relativismo y el subjetivismo de la sociedad en la que vivimos, donde todo es opinable y la familia pertenece al ámbito de lo privado, así como el hecho de que la escuela considere como tarea primordial la transmisión de conocimientos a los niños, hacen que los maestros se sientan desprotegidos ante la necesidad de enfrentar a las familias a las verdaderas necesidades educativas de sus hijos.

Por todo lo anteriormente expuesto, la principal motivación para emprender la investigación que se aborda en esta tesis doctoral es la de ayudar a crear una fundamentación rigurosa que dote de cuerpo teórico a la respuesta que las familias necesitan. Este trabajo pretende ayudar a las familias, a través de los centros educativos, en la tarea de educar mejor a sus hijos y, a la vez, facilitar a los educadores un mayor conocimiento sobre cómo abordar dicha tarea. La realidad del mundo en el que vivimos es sumamente compleja y la familia necesita de un apoyo cualificado que le permita cumplir con su deber, y derecho primordial, de primera educadora de sus hijos. Los maestros y educadores necesitan conocer de forma clara las consecuencias que tienen para cada niño las acciones educativas de la familia, de cada familia, para poder orientarla y permitir un desarrollo integral del niño y de la familia en cada etapa evolutiva. Para ello, es necesario que los maestros y educadores, además de conocer lo que es propio del desarrollo evolutivo de los niños a los que educan, aprendan a conocer de una forma más precisa, y fácilmente comunicable a los padres, cómo es el niño, es decir, su temperamento y su carácter. De esta forma, los maestros podrán, además, proporcionar a los padres pautas que faciliten el ajuste entre su forma de educar en general, cómo es el niño en cada caso y las necesidades propias de la edad.

El hecho de poder realizar esta tarea de ayuda a las familias en la escuela desde los primeros años se muestra de trascendental importancia por el valor de optimización de la educación que tiene para el desarrollo del niño en el momento

presente, por la progresiva capacidad de adaptación de las medidas educativas de la familia a las necesidades del niño, y por el indudable carácter preventivo que este ajuste posee de cara, no sólo al rendimiento escolar posterior, sino al de su futuro desarrollo integral como persona libre y responsable. Indudablemente, este ajuste redundará en una mayor satisfacción del sistema familiar completo, en una mejor calidad de las muestras de amor entre sus miembros, así como en una elevación de la autoestima de todos los miembros de la familia al ver recompensados sus esfuerzos, satisfechas sus verdaderas necesidades y aceptada la realidad personal de cada uno de sus miembros de una forma exigente, pero incondicional.

Ante la realidad descrita, esta investigación ha tenido, desde su planteamiento, una doble finalidad. Por una parte, se ha buscado que los resultados obtenidos en ella pudieran servir de forma inmediata a las familias participantes en la investigación. Para ello, mediante la utilización de pruebas de comprobada validez y fiabilidad, se ha realizado un estudio de cada familia, que se le devolvía en forma de un informe personal pormenorizado, con recomendaciones educativas, que se podía utilizar desde la tutoría y/o desde el Departamento de Orientación para optimizar el proceso educativo de cada niño y de cada familia, tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

Por otra parte, se buscaba que el tratamiento estadístico de los datos obtenidos sirviera de base para poder extraer conclusiones generalizables, y aportara cuerpo teórico a la investigación sobre la influencia recíproca entre el estilo educativo de la familia y el temperamento del niño. Sobre todo si se tiene en cuenta que, a pesar del interés generalizado por el estudio de la crianza y de la influencia educativa de la familia en los niños, en España se reconoce la escasez de estudios sobre estos temas con padres de niños pequeños. En un artículo de revisión sobre estilos de crianza Ato, E., Galián, M^a.D. y Huéscar, E. (2007) constatan que sólo se mencionan dos estudios experimentales con muestras infantiles de España. Casi lo mismo ocurre con el estudio del temperamento en España. Destaca el estudio longitudinal que desde los años 90 lleva a cabo el grupo GIPSE, de la Universidad de Murcia, encabezado por el Pr. Carranza, fundamentado, entre otros, en los estudios de Mary Rothbart. En esta

investigación nos hemos basado en la adaptación al español del cuestionario CBQ de Mary Rothbart realizada por la Universidad de Murcia².

Para abordar esta tarea, se ha articulado la estructura del trabajo en dos partes, la primera de fundamentación teórica y la segunda de tratamiento estadístico de los datos obtenidos y su análisis. En la **Primera Parte** se ha realizado una justificación teórica, en los capítulos I, II y III, de los tres conceptos que se ponen en relación en la investigación. En el primer capítulo se estudia el concepto de “estilo educativo familiar”, siguiendo básicamente los estudios de Diana Baumrind. En el segundo capítulo se analiza el concepto de “temperamento”, apoyándonos fundamentalmente en la teoría desarrollada por Mary Rothbart. En el tercer capítulo nos centramos en realizar una breve revisión de las habilidades adaptativas del niño y sus implicaciones educativas. La **Segunda Parte** del trabajo se centra en el desarrollo de la investigación y tratamiento empírico de los datos obtenidos a partir de 695 familias y en el análisis de estos resultados.

El **Capítulo I** es una revisión del estado actual de la investigación sobre el estilo educativo de la familia. El estilo educativo familiar está constituido por una variedad de actitudes hacia el niño que crean un clima emocional en el que se expresan las conductas de los padres y que cumplen el objetivo de la socialización, sea de apoyo o de control. Entendemos por “prácticas educativas familiares” todas aquellas preferencias y tendencias de comportamiento de los padres que éstos utilizan para educar a sus hijos. Como señalan Coll, C., Miras, M., Onrubia, J. y Solé, I. (1998), estas prácticas son exclusivas y específicas de cada familia pero, a su vez, son similares a las que utilizan otras familias que comparten el mismo grupo social.

La tendencia actual de las investigaciones sobre las relaciones entre el estilo educativo familiar y el temperamento del niño insisten en el carácter bidireccional, de forma que el estilo educativo es causa, y efecto al mismo tiempo, de las diferentes formas de desarrollo del niño, tanto en lo que a su temperamento se refiere, como a otros aspectos, por ejemplo las habilidades adaptativas. Los niños no son sujetos

²Agradecemos a M. Rothbart la facilitación de la prueba CBQ y a M.C. González Salinas la baremación de sus resultados para población española.

pasivos, sino que, en su interacción con los padres, propician el que éstos actúen de una forma u otra (Palacios, 1999; Tur, Mestre y Del Barrio, 2004). Dentro de esta línea de investigación integradora destaca la iniciada por Diana Baumrind. En su modelo tienen valor sustancial, tanto los sistemas de creencias de los padres, como la contribución del propio niño en su desarrollo a través de la influencia en sus padres; y considera la socialización del niño como un proceso dinámico e interactivo. Definido un perfil de puntuaciones en variables específicas de afecto y exigencia, la relación que se establece es multiplicativa, no aditiva (Baumrind, 2005). Para Baumrind, ya en 1967, el elemento clave de ser padres era poder socializar al niño de acuerdo con las demandas de la sociedad, pero manteniendo íntegro su sentido de identidad personal. Establece tres tipos de estilos paternos: padres a los que denomina autoritativos³, que propician la educación de niños competentes o maduros; padres autoritarios⁴, que facilitan el desarrollo de niños retraídos o desarraigados y, finalmente, los padres permisivos⁵, que favorecen el desarrollo de niños inmaduros (Baumrind, 1991).

La tipología de estilos educativos de D. Baumrind quedará definitivamente establecida a partir del cruce de dos variables educativas familiares esenciales, la comunicación e implicación afectiva y el control o exigencia. Este cruce de variables da lugar a cuatro tipos de estilos educativos familiares: el autoritativo recíproco, el autoritario represivo, el permisivo indulgente y el permisivo negligente (Baumrind, 1996). La realidad es que la revisión de los cientos de artículos, que en la actualidad tratan este tema remite, de manera constante, a la crítica del estilo permisivo, ya sea el inicialmente definido por Baumrind, o el dividido en indulgente y negligente por MacCobey y Martin (1983). Wagner (2009) constata que, en cualquiera de los casos, tanto si se divide el permisivismo en dos tipos como si no, su efecto es demoledor para el desarrollo del niño. La investigación corrobora que los niños educados en el estilo autoritativo mantienen durante su infancia un estado emocional más estable y alegre, una elevada autoestima y autoconcepto (Alonso y Román, 2005), un elevado autocontrol y una alta adaptación. También son niños más competentes para ponerse en el lugar del otro y comprender su perspectiva, por lo que se relacionan mejor con

³ Según la definición de la RAE: *Que incluye o supone autoridad*. Este concepto se explica ampliamente en el Capítulo I.

⁴ Según la definición de la RAE: *Que tiende a actuar con autoritarismo*.

⁵ Según la definición de la RAE: *Que permite o consiente*.

sus iguales (Bornstein y Bornstein, 2010). Los efectos positivos se mantienen a lo largo del tiempo, y en la adolescencia se observa así mismo una mayor autoestima, madurez social y moral, y mejores logros académicos.

Una aportación esencial que pretende esta investigación en este aspecto, es recoger las percepciones que los propios niños tienen del estilo educativo de sus padres. Por ello, se ha utilizado en el estudio la única prueba validada para población española, el PEF (*Escalas de identificación de prácticas educativas familiares*) de Alonso y Román (2003), que permite ese doble conocimiento, la percepción de los padres sobre su propio estilo educativo, y la percepción que los niños tienen sobre el estilo de cada uno de sus progenitores. El hecho de haber podido realizar este esfuerzo se debe agradecer a la alta implicación de los centros educativos y docentes colaboradores, y a la aceptación e interés de las familias.

En el **Capítulo II** se realiza una revisión del concepto de “temperamento” y su relación con otros conceptos clave, como son los de “carácter” y “personalidad”. El temperamento se refiere siempre a diferencias individuales. Se podría entender como la forma de denominar a un grupo de rasgos relacionados, no como un rasgo único. Las dimensiones del temperamento reflejan tendencias conductuales y son, en definitiva, una abstracción, y no conductas concretas observables. En él se agrupan fenómenos como el miedo, la irritabilidad, etc.

Resulta de referencia obligada la mesa redonda sobre temperamento que reunió en 1987 a los principales investigadores mundiales sobre esta cuestión y en la que se llegó a una serie de puntos de acuerdo básicos, destacando que el temperamento tiene una base biológica, que le dota de una cierta continuidad y estabilidad. Sin embargo, es incuestionable que las influencias orgánicas deban ser consideradas siempre en interacción con el ambiente, para poder entender el concepto de “ajuste”⁶ de cada individuo. La infancia, en concreto antes de los seis años, es el mejor momento para poder investigar en este campo, dado que el desarrollo y la influencia del ambiente hacen que el vínculo entre temperamento y conducta sean

⁶ El concepto de “ajuste” hace referencia al grado de equilibrio existente entre las necesidades, las capacidades y las aspiraciones del individuo con las exigencias, recursos y oportunidades del medio (Coulton, 1988).

más difíciles de estudiar en etapas más tardías (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas y Chess, Hinde y McCall, 1989).

En la publicación de esta mesa redonda, la definición final sobre temperamento que se consensuó fue:

El temperamento está constituido por disposiciones básicas inherentes a la persona, que son relativamente consistentes y que subyacen y modulan la actividad, la emocionalidad y la sociabilidad. Los principales elementos del temperamento están presentes de forma temprana en la vida y éstos son los que más probabilidad tienen de estar influidos fuertemente por los factores biológicos. A medida que sucede el desarrollo, la expresión del temperamento está cada vez más influida por la experiencia y el contexto (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas y Chess, Hinde y McCall, 1989, pág. 524).

Del estudio de las diferentes líneas de investigación sobre el temperamento se puede deducir y comprobar que, a pesar de las sustanciales diferencias en cada enfoque, hay un elemento integrador que no es otro que el intento de dar respuesta a las diferencias individuales y de la conducta a partir de estructuras somáticas (González Peña; P., Carrasco Ortiz, M.A., Gordillo Rodríguez, R., Del Barrio, Gándara, V. y Holgado Tello, F. 2011).

La aportación de Mary Rothbart es de especial interés para esta investigación por la conceptualización que hace del temperamento, en la que, sin perder de vista el origen constitucional, remite fundamentalmente a las diferencias individuales madurativas en *reactividad* y *autorregulación*. Considera que las dimensiones del temperamento se agrupan en tres grandes factores: *surgencia/extraversión*, *afectividad negativa* y *control con esfuerzo* (Rothbart, M. y Rueda, M., 2005 y Rothbart, 2011).

En 2007, en investigaciones con niños de tres a siete años, M. Rothbart relacionó estos grandes factores con las funciones ejecutivas (Rothbart, Ellis y Posner, 2007). La capacidad de autocontrol está relacionada con la gestión de la atención voluntaria, la regulación emocional, el control del esfuerzo, la construcción de la conciencia moral, la empatía, las conductas prosociales, la tolerancia a la

frustración y la capacidad de aplazar la recompensa (Eisenberg, Smith, Sadovsky y Spinrad, 2007).

El hecho de que se considere como factor del temperamento el *control con esfuerzo* nos permitirá extraer importantes conclusiones al poderlo relacionar con el estilo educativo familiar y las posibilidades para que, desde la familia, se eduque el carácter⁷.

En esta investigación nos hemos basado en la teoría de Mary Rothbart y la aplicación de su cuestionario CBQ a 695 niños (adaptado al español por el grupo GIPSE de la Universidad de Murcia). La amplia muestra utilizada nos ha permitido realizar un estudio en profundidad de este cuestionario y realizar un análisis factorial de sus componentes que dé una mejor respuesta a la población española, sin que por ello pierda su valor esencial. De hecho, el factor *control con esfuerzo* ve ampliada su representatividad en la definición de temperamento, al recoger rasgos que originariamente, en la población estadounidense, se agrupaban en los otros dos factores. Las diferencias culturales son clave a la hora de analizar las diferentes respuestas y la valoración de los rasgos temperamentales del niño.

La primera parte finaliza con el **Capítulo III**, que aborda la importancia de las habilidades adaptativas en el proceso de desarrollo del niño y su relación con el estilo educativo de los padres y con el propio temperamento del niño.

El proceso de socialización es un proceso de aprendizaje no formalizado y, en gran parte no consciente, resultado de la interacción del niño con los padres y con las otras personas significativas (maestros, otros niños, etc.). A través de la socialización, en un proceso complejo de interacciones, el niño asimila actitudes, valores, creencias, sentimientos y patrones culturales. Así mismo, mediante este proceso niño llega a ser capaz de saberse persona, ser consciente de sí mismo, de su singularidad, autonomía y capacidad de apertura. La socialización es un proceso mediante el cual niño interioriza las pautas del entorno socio-cultural y afirma su identidad personal bajo la

⁷ Entendemos por carácter el “temperamento educado”, según la tradición de Allport (1961), tal y como se explicará más adelante.

influencia de la familia, en primer lugar, y la escuela, el grupo de iguales y otros agentes (televisión, medios de comunicación, etc.), en segundo lugar.

Pensamos, con Monjas (1993), que las habilidades sociales se refieren a “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (pág. 29).

Los hábitos concretos de crianza configuran los estilos educativos que reflejan el ambiente familiar, y en el que están incluidos los valores y metas de los padres en lo que se refiere a la educación y socialización de los hijos. Se ha podido comprobar que hábitos de crianza inadecuados por parte de los padres suelen asociarse a problemas de desarrollo y adaptación de los niños (González Peña et al., 2011). En todo este proceso, el niño no es un mero agente pasivo, sino que, como señala Coloma (1993), el niño tiene una tendencia progresiva a afirmar y defender su identidad en la dialéctica de la interacción. La socialización del niño es un proceso dinámico, en el que el estilo paterno modifica las características del niño y éstas, a su vez, modifican la habilidad de los padres para actuar como agentes de socialización

La adaptabilidad y las habilidades sociales, variables que se estudiarán en esta investigación, se muestran como los dos polos de la relación, de forma que se puede comprobar cómo el ambiente influye en el niño y éste, a su vez, es capaz de influir en aquel. El test BASC (*Behavior Assessment System for Children*), adaptado a España y editado por TEA (2004), nos permite, no sólo medir las habilidades adaptativas de los niños, sino constatar si aparecen problemas de interiorización o exteriorización en sus conductas, y establecer las diversas relaciones potencialmente existentes entre el estilo educativo de los padres y el temperamento del niño. También aporta un índice de síntomas comportamentales (ISC), que nos ha permitido poder derivar los casos de riesgo para su estudio y evaluación por parte del Departamento de Orientación. Por último, el BASC nos informa sobre si los padres y los profesores han tenido una tendencia excesiva a valorar de forma negativa las conductas del niño (la escala F).

En la **Segunda Parte** de este trabajo se presenta el estudio empírico de la investigación. Consta de tres capítulos, a lo largo de los cuales se expone el método utilizado, el análisis de los resultados y la discusión de las conclusiones obtenidas.

El **Capítulo IV** explicita la metodología seguida en la investigación. El diseño se ajusta a los objetivos definidos y a las hipótesis a las que se pretende poder dar respuesta. Pone además de manifiesto los diferentes y complejos protocolos de recogida de la información, el proceso de selección de la muestra para que resultara estadísticamente representativa, se explican los instrumentos utilizados y la adecuación de éstos a las finalidades pretendidas, así como sus bondades estadísticas y, finalmente, la forma de tratamiento estadístico dado a los resultados obtenidos mediante el paquete estadístico SPSS 19. Para poder completar el conocimiento de la realidad socio-demográfica de la muestra y los hábitos de convivencia, se ha elaborado un Cuestionario (CHF), que permitiera recabar esta información. Se describe en este capítulo cómo la recogida de la información y la presentación a los centros educativos del proyecto de investigación, se ha hecho en forma de un programa específico para la tutoría en Educación infantil, que denominamos programa "*Conóceme, Edúcame*". Esta forma de presentación ha posibilitado el que a los padres les fuera más fácil entender lo que la participación en la investigación les podía aportar. Además, se refleja la labor realizada para la devolución de la información a las familias participantes. A cada familia se le entregó un informe personalizado con los resultados y con las orientaciones básicas para la mejora de sus prácticas educativas. Por último, en este capítulo se explica el proceso de formación a los docentes y familias, para una adecuada interpretación de los resultados ofrecidos.

En el **Capítulo V** se realiza el análisis de los resultados obtenidos. Se comienza por el estudio de los datos socio-demográficos y de los hábitos de convivencia familiar de la muestra, obtenidos con el CHF. A partir de ahí, se van ampliando los análisis, de forma progresiva, a medida que se van incorporando los datos de los diferentes instrumentos de evaluación utilizados y se van estableciendo las diversas relaciones entre las diferentes variables. El tratamiento estadístico ha pretendido establecer relaciones causales, que dentro de las limitaciones propias de

los estudios en las Ciencias Sociales, permitan extraer conclusiones generalizables y válidas fuera de la propia muestra utilizada.

En el **Capítulo VI** se exponen, finalmente, las principales conclusiones y la discusión de los resultados, además de la comprobar cada uno de los objetivos propuestos y de las hipótesis de trabajo. Se abren en este capítulo, además, las principales líneas de investigación para el futuro.

También, en este trabajo se incluyen los **Anexos**, que recogen la información sobre los diferentes protocolos seguidos para la recogida de la información, cuestionarios utilizados y algunas de las tablas estadísticas que confirman los estudios reflejados en el capítulo de resultados.

Finalmente, con esta investigación se ha tratado de realizar una nueva aportación a la investigación educativa familiar que permita un mejor asesoramiento a los educadores, ya sean padres o docentes, fundamentalmente desde el propio centro educativo; además de realizar un servicio inmediato a los centros educativos y a las familias que han querido colaborar con nosotros,

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I:

EL ESTILO EDUCATIVO FAMILIAR

La naturaleza misma ha dotado a los padres para que no sólo nos traigan al mundo como hombres, sino, al tiempo, como personas, al convertirnos en objeto de un amor absoluto.

Tomás Alvira

1. Introducción

La educación no es una tarea sencilla, ni en la familia, ni en la escuela, y los padres son cada vez más conscientes de la necesidad de conocer cómo pueden optimizar sus prácticas familiares cotidianas para obtener una mayor efectividad educativa y, lo que es más importante, lograr con ello una mayor felicidad para sus hijos y para ellos mismos.

Es incuestionable, se aborde desde el enfoque que se aborde, que la influencia de la familia en los primeros años de vida es básica en el desarrollo del niño. Es cierto que algunos enfoques cargan demasiado el peso sobre la influencia de la actuación de los padres sobre el niño, sin tener demasiado en cuenta, a veces, cuáles puedan ser las características propias o diferenciales de cada hijo. Otros enfoques se centran más en

cómo es la forma de ser del propio niño, su temperamento, que siendo en cada caso diferente influye también de forma diferente en los padres y modifica la manera de actuar de los padres, de forma que en una familia no se educa a dos hijos del mismo modo.

Los planteamientos y teorías conductuales, ambientalistas, y los derivados de los postulados psicoanalíticos son los que han dominado desde sus inicios el panorama teórico. Entre los enfoques ambientalistas el más extremo es el defendido actualmente por J. Rich Harris⁸ (2008), que llega a cuestionar el valor de la socialización de la familia y de los padres, haciendo recaer el peso fundamental en el entorno fuera del hogar (Teoría de la socialización grupal). Pero incluso Harris afirma algo tan trascendental como que “la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente...”; y también asevera: “...puede que su futuro (el de los hijos) no esté en nuestras manos, pero con toda seguridad su presente lo está, y tenemos el poder de hacer su presente muy miserable” (2008, pág. 53). Y nosotros añadimos, desde un presente “miserable”, el futuro se muestra probablemente incierto y negativo y llevará a buscar, necesariamente, los vínculos afectivos y los significados y valores humanos fuera del propio entorno familiar.

La búsqueda de una integración entre los enfoques ambientalistas y los derivados de una visión más psicodinámica no es algo novedoso, y es el ámbito desde el que están trabajando las investigaciones actuales. Lo que se defiende en esta visión integradora, en síntesis, es que los primeros años de vida están íntimamente relacionados con las vivencias y relaciones que se producen en el seno de la familia. Ya Ferguson (1970) hizo especial hincapié en la forma en que los padres modelan la conducta del niño. Son los padres los que seleccionan el tipo de estímulos que pueden, o no, recibir los niños y, por tanto, el tipo de asociaciones y respuestas que éstos pueden llegar a constituir. Los padres proveen los símbolos verbales que facilitan las discriminaciones de las percepciones, asociaciones, categorías y generalizaciones y

⁸ Rich Harris (1995 y 1999) anteriormente ya había popularizado este enfoque en el que partía de la idea de que la influencia de la familia era un mito, y los padres no deben pretender influir en la personalidad de sus hijos, sino simplemente darles cariño y calor.

estimulan o inhiben las respuestas del niño al premiar o castigar conductas concretas. Es decir, son los padres los que primero procuran y modelan la satisfacción de las necesidades biológicas y sociales, así como el control del ambiente y el desarrollo de los afectos.

Los modelos anteriores sobre estilos educativos familiares hacían más hincapié en un carácter casi exclusivo y unidireccional de influencia y socialización de los padres hacia los hijos. Se suponía, que las prácticas educativas de los padres eran elegidas de un modo racional y consciente, y que la percepción de los hijos era la que los padres querían transmitir. Se suponía, así mismo, que las consecuencias de cada estilo educativo eran directas y no había una excesiva influencia del temperamento del niño, o de las características de la etapa evolutiva de éste, en la familia.

Lo cierto es que, sea cual sea el abordaje teórico del que se parta, en todos subyace la idea de que la familia es el contexto de crianza y educación más importante en los primeros años de vida. El desarrollo de la personalidad depende en gran parte de la forma de interacción familiar que se ha vivido y del modo en el que se ha llevado a cabo el proceso de socialización. La familia aparece así como el primer agente de socialización. Los padres son los primeros y más importantes modelos de referencia y de su actuación depende en, gran medida, el desarrollo infantil y la forma en que cada niño se desarrollará como persona.

En esta línea de pensamiento se enmarca la conceptualización de la función de la familia que realiza A. Polaino (2003):

...Es mediación entre el individuo y la sociedad. Y ello, por varias razones: en primer lugar, porque a través de los valores familiares se hace una traducción personalizada y ajustada de los valores sociales para cada uno de los hijos y, en segundo lugar, porque todas esas circunstancias extra-familiares que configuran el entramado de la sociedad, dependen en cierto modo de cómo se vivan determinadas relaciones en el seno de la familia (pág. 72).

A partir de estos postulados, en la actualidad, prácticamente todos los investigadores coinciden en señalar que las relaciones en la familia hay que abordarlas

desde su carácter bidireccional. Palacios (1999) lo denomina “modelo de construcción conjunta o de influencias múltiples”. Desde esta perspectiva, destacan dos supuestos fundamentales: primero, que las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales y, segundo, que las prácticas educativas sólo son eficaces si se adecúan a la edad de los hijos y promocionan su desarrollo (Ceballos y Rodrigo, 1998).

La familia influye en el niño, pero éste también influye en la familia. Se trata de un sistema dinámico en el que los diferentes miembros están en constante interrelación y cada uno ejerce y recibe una acción socializadora en su relación con los otros miembros. En este sentido, Polaino (2003) se reafirma en la idea de que la persona puede responder a los estímulos del medio ambiente, como *de facto* suele hacer de forma habitual, pero también puede hacer propuestas (que en cierto modo, son respuestas), sin que concurra ningún desencadenante estimular que las ponga en marcha. Es decir, cada miembro de una familia da respuesta constantemente a los estímulos que recibe, y éstos se convierten a su vez en nuevos estímulos para el resto de los miembros. Y es que la persona no es nunca autosuficiente, todos necesitamos de todos. La libertad humana sólo puede entenderse desde el concepto de interdependencia. Rof Carballo (1964) lo explica desde el concepto por él acuñado de “urdimbre afectiva”:

El hombre, que nace ‘sin terminar’, más prematuro que ningún otro ser, se *constituye*, es decir completa sus superiores dispositivos de adaptación al mundo en torno mediante una tutela protectora. Llamo a este proceso con la palabra ‘urdimbre’, para indicar así que se trata de una *trama constitutiva* y, al mismo tiempo, que las influencias se despliegan en ambos sentidos, del niño al ser tutelar y del ser tutelar al niño, en un intercambio *transaccional*. (pág. 209).

La socialización en la familia, como proceso dinámico e interactivo (de padres a hijos y de hijos a padres), es lo que posibilita el desarrollo de la personalidad del niño y la asunción de su ser persona singular y libre, a través de la identificación total

o parcial con los modelos paternos y del ajuste adecuado de éstos a las necesidades de cada niño. Los padres se convierten así en modelo⁹ para los niños.

Se puede concluir afirmando que los hábitos de crianza y el estilo educativo derivado de ellos, como denominación global de la tendencia de estos hábitos, influye, tanto positiva como negativamente, en la adaptación de los niños, como constatan, por ejemplo, González et al., (2011) en el estudio que realizan sobre la agresión a los niños de cero a seis años¹⁰.

Por otra parte, no se puede obviar que la sociedad ejerce una enorme influencia sobre el estilo educativo, por el que cada familia opta, a la hora de educar a sus hijos. Es evidente que cada uno de los padres es hijo, a su vez, de una familia en la que ha aprendido a ser persona según unos modelos determinados, más o menos conscientes. Para bien o para mal, estos modelos actúan como referentes para los padres y, si no hay un proceso maduro y libre de interpretación de las limitaciones del propio modelo (o simplemente de que el hijo es una persona distinta de él mismo), es frecuente encontrar que busque reproducir lo vivido, porque proporciona una seguridad que no se encuentra en la diversidad de modelos que la sociedad les ofrece.

Es necesario también señalar que existe una tendencia a querer para el hijo todo aquello que no se tuvo para uno mismo. La educación del hijo se plantea así como un intento, a veces incluso profundamente patológico, de realización de uno mismo a través del hijo, limitando las posibilidades de éste al no permitirle ser él mismo.

Por último, no podemos dejar de recordar que cada sociedad transmite unos modelos de familia que se muestran como los más deseables. Es evidente que la deseabilidad social¹¹ está en la base de muchas proyecciones sobre el concepto de

⁹ La cuestión del modelo ha sido ampliamente estudiada, entre otros, por Rof Carballo, al hablar de “*troquelaje*” y de “*urdimbre afectiva*”.

¹⁰ En esta misma línea de investigación están trabajando Collins, MacCobey, Steinberg, Hetherington y Bornstein (2000), Carrasco, del Barrio y Tello (2007), Carrasco, Holgado, Rodríguez y del Barrio (2009), Lahey, Rathouz et al., (2008), o Rodríguez (2009).

¹¹ Se entiende por “deseabilidad social” la tendencia psicológica a atribuirse a sí mismo formas de actuar o cualidades de personalidad socialmente deseables y no ver en sí mismo, e incluso rechazar, aquellas socialmente indeseables. Matesanz (1997) lo define como la tendencia de los sujetos a idealizar sus respuestas según estereotipos introducidos por la valoración social de deseable en cada momento.

familia, y que la incapacidad para hacer realidad en la propia familia esa idealización es la causa de muchos desajustes familiares y de muchas frustraciones personales. Ya abundaremos en este tema más adelante.

Para terminar esta introducción, nos quedamos con estas palabras de A. Polaino (2003):

La familia constituye, entonces, esa especie de “segunda naturaleza” que modificando a la primera la protege o la quebranta, la ensombrece o la ilumina. La familia, por último, es de vital importancia en la formación de los hijos, en tanto que es la estructura mediadora frente a ese otro ambiente, más lejano, distante y extraño para el pequeño, que es el mundo (pág. 72).

2. Principales aproximaciones teóricas al estudio de los estilos educativos familiares

El estudio de la influencia de las conductas y comportamientos de los padres en el desarrollo de la personalidad y el ajuste social de los hijos (Joussement, M., Landry, R. y Koestner, R., 2008; Lahey, B., Van Hulle, C. A., Keenan, K., Rathouz, P. J., D'Onofrio, B. M. y Rodgers, J. L., 2008; Roa, 2002, entre algunos de los autores más recientes) ha sido la base sobre la que emergieron las principales investigaciones teóricas sobre el estilo de crianza y el estilo educativo familiar.

De forma general, se puede considerar que se han propuesto tres perspectivas principales de estudio de los estilos educativos:

- a. Modelos teóricos basados en tipologías o rasgos
- b. Modelos basados en los efectos del niño sobre sus padres
- c. Modelos interactivos o ecológicos

Las primeras aproximaciones se realizaron desde los denominados modelos tipológicos. Estos modelos definen el estilo parental a partir de los rasgos que se infieren de los comportamientos de los padres con sus hijos. Se establecen diferentes tipos de padres en función de la conjunción de una serie de rasgos (aceptación,

protección, restricción etc.), o se analizan esos rasgos por sí mismos y se estudia su repercusión en los hijos. Inicialmente el estudio de rasgos fue simplemente de presencia o ausencia de los mismos para, progresivamente, ir considerando estos rasgos en términos dimensionales, como un continuo que se manifiesta en forma de mayor o menor presencia de esos diferentes grados. Básicamente, se trata de las dimensiones de carácter bipolar *amor/hostilidad* y *autonomía/control* (Schaefer, 1959). Esta formulación teórica asume, en sus inicios, y en la mayoría de los casos, una influencia unidireccional de la educación paterna, independientemente de las características de los niños y de su forma de reaccionar en cada situación. En esta línea inicial cabe citar los estudios de Baldwin (1949), Sears, R., MacCoby, E. y Levin, H. (1957), Schaefer (1959), Baumrind (1967), Hoffman (1970), Olson, Sprenkle y Russel (1979) y MacCobey y Martin (1983).

Los modelos de estudio basados en los efectos del niño sobre sus padres parten de la idea de que las prácticas de crianza son una reacción de los padres a las características de los hijos. El énfasis se pone principalmente en la adaptación o ajuste de los padres a las características del niño, tales como edad, sexo, apariencia, temperamento, conductas, etc. Nos encontramos ahora ante una tendencia en la que la unidireccionalidad se entiende desde el niño a los padres. La mayoría de estos autores estudian el temperamento del niño y cómo éste influye en la forma en la que le tratan sus padres. En esta línea teórica y conceptual cabe citar como principales representantes a los investigadores Bell (1968), Holden y Miller, (1999), que hablan del “*efecto del niño*”, Lerner et al., (1995), Chess y Thomas (1977, 1984), que denominan a esta reacción de los padres hacia los hijos “*bondad de ajuste*”, al igual que lo hacen Goldsmith, Buss, Plomin y Rothbart, (1989).

Los modelos interactivos o ecológicos recogen las aportaciones de ambos modelos y buscan una integración. Arranz (2004) habla de “*modelo contextual – ecológico, interactivo – bidireccional y sistémico*”. En cualquier caso, lo que destaca en estos modelos es la idea de que la crianza es un proceso bidireccional entre padres e hijos y en el que intervienen múltiples variables ligadas al propio contexto social y cultural en el que tiene lugar esa interacción. En esta línea de investigación inciden

los trabajos de Olson (1985), Holden y Miller (1999) y Bronfenbrenner (1977) entre otros.

Nuestra investigación, como ya se ha señalado al principio de este capítulo, se mueve en el marco de este modelo de integración, si bien busca abrir una línea práctica educativa que facilite, desde el marco tipológico inicial, la comprensión global de los padres, de su forma de educar y de la necesidad de hacerlo atendiendo a la forma de ser de cada hijo. No nos interesa tanto el diagnóstico de la familia en función de su contexto, que sería la traducción más literal de este tercer modelo interpretativo (el ecológico), como el estudio de la familia en cuanto contexto multirrelacional, en el que las relaciones entre sus miembros modifican a cada uno de ellos de forma bidireccional y, a la vez, es susceptible de modificarse y modificar el propio contexto.

La conciencia de los propios padres sobre cómo educan, y por qué lo hacen de esa manera, no siempre está claro para ellos mismos. Salvo situaciones patológicas, los padres pretenden educar de la mejor forma posible, pero esto no siempre es así. Es necesario ayudarles a comprender las consecuencias de sus estilos educativos, en ocasiones a modificar sus creencias y, por tanto, sus actitudes, hacia la relación que establecen con sus hijos.

La escuela se muestra como el ámbito más idóneo para facilitar a los padres la información y formación que necesitan para llevar a cabo su tarea de padres. Y ello sin restarle valor a su función educativa, al contrario, reforzando y revalorizando su tarea y aumentando su seguridad y autoestima como padres. No se trata de poner en tela de juicio el valor educativo de la familia sino, por el contrario, reafirmar esta idea, fundamentarla y preparar el marco adecuado para poder ayudar a los padres a llevarla a cabo.

2.1. Prácticas de crianza y estilos parentales.

En la literatura científica que aborda la influencia de los padres en el desarrollo de los hijos se puede encontrar que hay dos enfoques principales. Uno hace un mayor hincapié en las prácticas concretas de crianza, estrategias de socialización o prácticas parentales (Stevenson, 1998); el otro, se centra en lo que se han venido denominando “estilos parentales o familiares” (Darling y Steinberg, 1993).

En numerosas ocasiones ambos enfoques se utilizan de forma indistinta. Pero hay que apuntar, que los estilos parentales o familiares no serían otra cosa que la constelación de actitudes hacia los hijos que les son comunicadas y que, en su conjunto, crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres (Darling y Steinberg, 1993). Es decir, los estilos parentales constituyen esquemas funcionales, prácticos, que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas parentales a unas pocas dimensiones que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar (Coloma, 1993). Dicho de otra forma, los hábitos concretos de crianza se configuran en determinados estilos educativos que reflejan el ambiente familiar resultante en el que se incluyen los valores y metas que los padres pretenden alcanzar a través de la educación (Carrasco et al., 2011).

Los hábitos de crianza se refieren, por tanto, a los comportamientos concretos de los padres, definidos por los contenidos y las metas de socialización específicos, mientras que el estilo educativo es la combinación de diferentes hábitos de crianza y configura, como producto, un clima familiar determinado. Por otra parte, los hábitos de crianza se suelen limitar a definir las prácticas parentales desde el nacimiento hasta la primera infancia.

Los estilos educativos, como esquemas funcionales globales, constituyen la forma habitual de actuar de los padres respecto a los hijos, de tal manera que se crean expectativas y modelos a través de los cuales se regulan las conductas y se canaliza la forma de comunicación y el afecto. Según Solís et al., (2008), el estilo de crianza se puede definir como un constructo psicológico multidimensional que representa

características o estrategias de crianza de los padres. En función de con qué variables se definen estos esquemas globales, encontramos una clasificación u otra de estilo parental.

En la evolución histórica de la conceptualización de “estilo educativo parental o familiar” se podrá ir viendo cómo se ha ido poniendo el énfasis sobre todo en las dimensiones relacionadas con la forma de control, el afecto, la involucración, la supervisión, etc.

2.1.1. Prácticas de crianza

Las prácticas de crianza (también “estrategias de socialización” o “prácticas parentales”, según las diferentes denominaciones con las que podemos encontrar este concepto en la literatura científica), no son sino el conjunto de conductas que los padres valoran como apropiadas y deseables para sus hijos, tanto para su desarrollo, como para su integración social (Goodnow, 1985). Por “prácticas parentales” se entienden tendencias generales de comportamiento de los padres.

El estilo de crianza es la expresión de una forma particular de relación entre padres e hijos, que es singular y única entre todas las otras formas de relación humana. Se puede definir como la forma en que se vive la responsabilidad asumida por los padres respecto al crecimiento físico y al desarrollo emocional y social de un hijo.

El término crianza deriva de *creare*, que significa nutrir, alimentar. Algunos autores, como Eraso et al., (2006), remiten a 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 a las oportunidades de aprendizaje fuera del hogar.

En lo que se refiere al estilo de crianza podemos considerar integrados, a efectos prácticos, tres elementos que actúan de forma simultánea y que se retroalimentan de forma constante (Izzedin, Pachajoa, 2009):

- a. Las pautas de crianza, o normas que los padres establecen frente a las conductas del niño.
- b. Las prácticas de crianza, relacionadas con la forma de convivencia entre los miembros de la familia y la función educadora de los padres.
- c. Las creencias acerca de la crianza, o las propias ideas sobre cómo educar y la cultura concreta donde se desarrolla la familia.

Se podría concluir que las prácticas de crianza constituyen “un proceso, esto quiere decir que son un conjunto de acciones concatenadas, que cuenta con un inicio y que se va desarrollando conforme pasa el tiempo” (Aguirre, 2000, pág. 5).

La bibliografía de investigación ha identificado (en este ejercicio del papel que desempeñan los padres en la crianza), conductas generales espontáneas de tipo emocional (gestos, tono de voz, explosiones, etc.), prácticas con un fin de socialización específico (por ejemplo, el logro académico) y el sistema de valores y creencias de los padres respecto a la socialización de los hijos (Darling y Steinberg, 1993). La escasa competencia parental está relacionada con el desarrollo de un patrón de conducta desadaptativo en los hijos, con las consecuencias que este hecho conlleva. Son numerosas las referencias relativas a que la génesis de determinados comportamientos psicopatológicos de los individuos, así como conductas socialmente inadaptadas y desviadas de la norma social establecida, se encuentran en el núcleo familiar (Musitu y Cava, 2001). Las relaciones que mantienen los padres con los hijos son fundamentales en la educación que éstos reciben (Aguilar Ramos, 2002).

Con las prácticas concretas que cada familia pone en funcionamiento, los padres pretenden, de una manera más o menos consciente, modular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran como la mejor. Los padres no utilizan siempre las mismas estrategias con todos los hijos, ni en todas las situaciones, sino que los padres, dentro de un continuo, más o menos amplio de tácticas, seleccionan con flexibilidad las pautas educativas que les son más cercanas (Ceballos y Rodrigo, 1998). Para comprender los antecedentes de las prácticas de crianza de los padres, como postula Palacios (1988), hay que tener en cuenta diversos factores, entre otros, la eficacia percibida de los diversos tipos de disciplina, las características

del niño y de los padres y, por descontado, la interacción entre ambos. Respecto del niño, señala Palacios que hay que tener en cuenta la edad, el sexo, el orden de nacimiento y su forma de ser. Respecto de los padres, es relevante el sexo, la experiencia previa como hijo y como padres, la personalidad de cada uno, el nivel educativo, las ideas y conocimientos sobre educación y las características del proceso evolutivo, así como las expectativas sobre el propio hijo. Palacios consigna, además, un tercer factor que tiene relación con la situación y el entorno en el que se lleva a cabo la interacción familiar, como son las características de la propia vivienda y el contexto social e histórico. También Musitu, Román y Gracia (1988) hacen referencia a la importancia de la posición de la familia dentro de un sistema más amplio que explica, en gran medida, la toma de postura educativa y los modos de actuación del grupo social que es la propia familia.

En la excelente revisión bibliográfica que realizan Torio, Peña y Rodríguez (2008) sobre los estilos educativos parentales, hacen constar cómo, desde mediados del siglo XX, se han venido identificando en las relaciones padres – hijos al menos dos variables en las prácticas parentales, que se consideraban básicas en la socialización de los niños: *dominio–sumisión* y *control–rechazo*. Resumen y citan cómo gran parte de la investigación sobre la interacción familiar se refiere a la descripción de estas dos dimensiones y refieren la gran variedad de pautas que los padres pueden emplear en las estrategias de socialización de sus hijos basadas en las dimensiones de *apoyo* y *control* (Erikson, 1963; Baumrind, 1991; de Ussel y Flaquer, 1993; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Molperces, Llinares y Musitu, 2001; Gadeyne, Ghesquiêre y Onghena, 2004).

González Peña et ál. (2011) realizan una interesante síntesis de la evolución cronológica de los hábitos de crianza sumamente esclarecedora y que reproducimos en la siguiente tabla:

INVESTIGADOR	AÑO	DIMENSIONES PROPUESTAS	
		Afecto	Control
Watson	1928	--	Control
Freud	1933	Apego	--
Baldwin	1949	Calor emocional - hostilidad	Indiferencia - Compromiso
Sears, MacCobey y Levin	1957	Calor afectivo	Permisividad - Rigurosidad
Schaefer	1959	Aceptación Rechazo	Autonomía psicológica vs Control psicológico
Roe y Sielgeman	1963	Afecto vs rechazo Protección	Exigencia
Becker	1964	Amor vs. Hostilidad Actitud ansiosa vs. serena	Control vs. Autonomía
Hoffman	1970	Empatía	Coerción. Retirada de afecto (indirecto)
Olson, Sprenkle y Russell	1979	Cohesión (afectividad, empatía)	Adaptabilidad y comunicación
Falenden y Mehrabian	1980	Estimulación	Control vs. Autonomía
MacCobey y Martin	1983	Calidez	Exigencia
Musitu y García	2001	Implicación - aceptación	Coerción - imposición

Tabla 1.1. Evolución cronológica de los hábitos de crianza. Tomada de González Peña et al., (2011)

Las metas y prácticas educativas de los padres han resultado ser importantes factores explicativos del desarrollo emocional y cognitivo del niño, así como de sus conductas y su personalidad (Holden y Edwards, 1989). Esta influencia se ha considerado gestada a través de una gran variedad de procesos tanto activos como pasivos, reactivos como no reactivos (Baumrind, 1980; Radke Yarrow y Zahn Waxler, 1986).

En un primer momento, Baldwin (1945) en un estudio longitudinal, identificó dos dimensiones básicas en el comportamiento paterno que denominó *control* y *democracia*. Lo hace partiendo del análisis de dos dimensiones: *calidez – hostilidad e indiferencia – compromiso*. Dentro de la dimensión *indiferencia – compromiso* encuentra dos tipos de control familiar: el control autoritario, basado sobre todo en la imposición de reglas, y el control democrático que permite la interiorización de las normas por parte del niño. Señala Baldwin que por “democrático” entiende un alto grado de comunicación verbal, una explicitación y explicación de las normas y reglas familiares muy desarrollada, una búsqueda activa de que el hijo se involucre en la mayoría de las decisiones posibles y la concesión del máximo posible de libertad, sin poner en riesgo la seguridad personal o los derechos de los otros. Es decir, en el

concepto “control democrático” descrito, va implícito lo que, más tarde, se ha denominado de forma generalizada “apoyo”. El *control* lo define Baldwin como un intento constante de restringir los comportamientos del niño, explicitando claramente las consecuencias de la transgresión de las normas, pero no así la razón de su existencia, falta de diálogo sobre las normas y criterios de disciplina. Además de las variables relacionadas con el *control*, incluye en su investigación el estudio de los efectos de la *aceptación* o el *rechazo*. En una aplicación de su investigación, encontró que se asociaba la *aceptación* materna con aumentos en el cociente intelectual de los niños. El método que se utilizó fue el análisis de chicos que habían tenido éxito académico en relación con la aceptación mostrada en los primeros años por sus padres, además de una general estimación entre los miembros de la familia, amor, ausencia de restricción de los impulsos agresivos y alta evaluación y apoyo para el logro. Los efectos del *rechazo* eran una alta emocionalidad, bajo control emocional, mayor actividad física y hostilidad hacia los otros niños.

En 1949, Baldwin concluye que los hijos de padres *democráticos* son socialmente más activos, utilizan mejor la persuasión verbal, pero también la fuerza física, para lograr sus fines, son poco sensibles a las necesidades de los otros y poco susceptibles de ser influenciados, en definitiva, son más seguros y autónomos, pero presentan un mayor riesgo de utilizar la violencia¹². Por el contrario, los hijos de padres *controladores* son más obedientes, más sugestionables e influenciables, temerosos, poco tenaces en sus esfuerzos y poco o nada agresivos. Concluye Baldwin (1949) que el *control* es más efectivo para la enculturación, pero impone unas importantes restricciones al desarrollo de la libertad personal y de la independencia y curiosidad y creatividad. La conclusión era evidente, la aproximación *democrática* era preferible a aquella en la que predominaba el control.

En esta misma línea de investigación, se encuentran los trabajos realizados por Schaefer (1959) y por Becker (1964), pero por tratarse de investigaciones que dan

¹² La aparente paradoja que de esta constatación se puede inferir, deriva de que en este estilo no hay realmente exigencia en el cumplimiento de las normas, sólo explicitación y explicación de las mismas. Priman la libertad, entendida como ausencia de control y no exigencia de cumplimiento de las normas. De ahí que el niño pueda llegar a utilizar la violencia si ve frustrado el logro de sus deseos o metas personales.

lugar a una tipología de estilos familiares, los revisaremos con mayor profundidad en el epígrafe siguiente.

Hoffman (1976), por su parte, hace notar que casi la totalidad de las formas de disciplina empleados por los padres contienen elementos de *afirmación del poder*, *negación del afecto* e *inducción* y que, sin embargo, tienen efectos distintos sobre cada niño. Según este autor los tres elementos anteriormente mencionados definen los tres tipos de control disciplinario:

- a. La *afirmación de poder* conlleva el uso de la fuerza física, la eliminación de privilegios y/o las amenazas de hacerlo. El poder se basa sobre todo en el miedo y el castigo.
- b. La *retirada o negación del afecto* conlleva el aislamiento, la ignorancia, la amenaza de abandono. El poder reside en el miedo a perder el apoyo afectivo emocional y la aprobación.
- c. La *inducción* hace referencia a la llamada reiterada al niño a “ser mayor”, al orgullo de serlo y comportarse como tal. Se resaltan las consecuencias negativas de sus conductas sobre los demás y que el niño aprenda a ponerse en el lugar de la “víctima” y adoptar su punto de vista hasta reparar el daño hecho. Es indudable que esta estrategia, si bien inicialmente puede parecer favorecedora de una mayor relación empática, lo que logra es que el niño, en su afán de agradar, minimice sus deseos y favorezca un sufrimiento empático (realmente simpático) que se acaba transformando en sentimiento de culpabilidad.

Las prácticas de crianza también han sido agrupadas en torno a otros tres factores fundamentales: *apoyo* (calidez y responsabilidad), *afirmación de poder* (control autoritario) y *exigencia e inducción* (que lo asimilan a control democrático), (Block, 1981; Dekovik, Janssens y Guerris, 1991).

Seguiremos, en los párrafos siguientes, a Torío, Peña y Rodríguez, (2008) en la magnífica revisión que realizan sobre la conceptualización de las prácticas educativas parentales. Las dimensiones iniciales de *apoyo* y *control*, se han ido

redefiniendo y disgregando con los avances en la investigación y actualmente se suelen considerar cuatro aspectos diferentes en las conductas de los padres: *Afecto*, *Grado de control*, *Grado de madurez* y *Comunicación* (Moreno y Cubero, 1990; Solé, 1998; Ochaita, 1995). La combinación entre estas nuevas dimensiones proporciona diversas experiencias educativas que influyen de forma desigual en el desarrollo.

Con “apoyo” se refieren al conjunto de conductas de la madre, o el padre, que hacen que el hijo se sienta bien en presencia del adulto y que permiten que el niño se sienta aceptado como persona. La familia es el único ámbito donde la persona puede aprender a sentirse querido y aceptado incondicionalmente, por el simple y mero hecho de ser, de existir, sin necesidad de tener que demostrar nada, ni de ser de una determinada manera. Es la base de la configuración de la autoestima (Hertfelder, 2005). Diferentes autores han denominado a esta dimensión de formas diversas: aceptación, amor, utilización de alabanzas, aprobación, ayuda, cooperación, etc. Como hacen notar Torío, Peña y Rodríguez (2008), los sociólogos y antropólogos sociales lo han abordado desde el punto de vista de “sanciones sociales positivas difusas”; los psicólogos del aprendizaje, las escuelas conductistas, han preferido hablar de “estímulos reforzantes positivos” y los psicólogos transaccionales lo han denominado “caricias positivas”.

El segundo factor, el *grado de control*, se identifica casi exclusivamente con la disciplina familiar. Las formulaciones también han sido diversas, con connotaciones a veces muy negativas en su formulación como, por ejemplo, dominancia, restricción o coerción. Pero, en todas ellas, lo esencial es la idea de límites. La necesidad de la existencia de límites se ha visto como imprescindible, desde cualquiera de los enfoques, puesto que a través de ellos se hace posible la autorregulación y el autocontrol de forma autónoma. En lo que no todos coinciden es en el manejo de los límites y en la formulación de éstos.

El *grado de madurez*, el tercero de los factores citados, se relaciona con los retos y exigencias, acordes o no con la edad, que los padres imponen a los niños. Una exigencia no adecuada a la edad puede generar frustración en el niño y una visión negativa de sí mismo desde edades muy tempranas.

Por último, la *comunicación*, hace referencia al grado de apertura de los padres para crear una dinámica familiar en la que las normas y decisiones sean susceptibles de razonamiento y de adecuación a las distintas situaciones o puntos de vista.

Estos mismos autores, en su revisión bibliográfica, tratan de forma separada la dimensión *poder*. Por “poder” expresan la potencialidad de una persona para ser capaz de obligar a otro a actuar de modo contrario a sus propios deseos. En niños menores de seis años es evidente que *poder*, así entendido, y *control* se identifican en gran medida. Hasta los seis años el niño no puede razonar suficientemente por sí mismo la conveniencia o no de sus deseos, y la comunicación no se puede entender como diálogo razonado, sino como dinámica habitual en las relaciones que, más tarde, se cargará de significado. La razón se encuentra en el propio desarrollo evolutivo, cognitivo, afectivo, volitivo y social del niño, en la que la lógica causal aún no está madura y se encuentra en una etapa caracterizada por el egocentrismo y la fantasía.

Otra forma de explicar las dimensiones básicas o estrategias parentales que subyacen en los diferentes estilos educativos de los padres es la que aportan Schwartz, Barton y Henry y Pruzinsky (1985). Estos autores definieron las prácticas de socialización familiar por medio de tres dimensiones fundamentales: *aceptación* (que iría desde la implicación positiva hasta el rechazo y la separación hostil), *control firme* (con grados desde el refuerzo, la falta de refuerzo, la disciplina laxa o la autonomía extrema) y *control psicológico* (también graduado desde la intrusión, el control hostil, la posesividad hasta la retirada de la relación).

Coloma (1993) señala variables similares y las enmarca en los extremos siguientes:

Control firme	Control laxo
Cuidado/Empatía	Rechazo/Indiferencia
Calor afectivo	Frialdad/Hostilidad
Disponibilidad hacia los hijos	Ausencia de disponibilidad
Comunicación paterno filial bidireccional	Comunicación paterno filial unidireccional
Comunicación paterno filial abierta	Comunicación paterno filial cerrada

Tabla 1.1. Variables definidas por Coloma (1993) sobre las prácticas educativas familiares.

En síntesis, entendemos por “prácticas educativas familiares” todas aquellas preferencias y tendencias generales en el comportamiento de los padres que éstos utilizan para educar a los hijos. Son exclusivas y específicas de cada familia pero, a su vez, son similares a las que utilizan otras familias que comparten el mismo grupo social (Coll, Miras, Onrubia y Solé, 1998).

3. El Estilo Educativo Familiar.

*El amor vence todas las cosas,
y nosotros nos sometemos al amor.*

Virgilio, Églogas, X, 69

El análisis de las diferentes dimensiones que configuran las prácticas educativas familiares, si bien resulta enormemente valioso por la posibilidad de actuar sobre factores concretos a la hora de modificar pautas educativas no convenientes o incluso peligrosas, obliga a manejar muchas variables a vez. Además, si bien las prácticas educativas parentales influyen en el desarrollo del niño, también se ha podido comprobar cómo resulta difícil evidenciar la influencia concreta de cada una de estas prácticas aislada del resto. En esta línea abundan Darling y Steinberg (1993), cuando hacen constar que la influencia de una conducta individual no puede analizarse fácilmente de manera independiente.

Por ello, muchos investigadores han preferido trabajar con tipos explicativos de familia que, de una forma global, faciliten una mejor comprensión de lo que ocurre en ella. Esto implica establecer criterios para definir una tipología familiar o definir

unos estilos educativos familiares. La tipología, aunque limitadora por la falta de flexibilidad que toda clasificación impone, es conveniente para poder comprender mejor la realidad educativa familiar. Por eso, el concepto de “estilo educativo familiar” se ha trabajado con tanto éxito desde hace ya décadas.

El estilo parental o estilo educativo familiar está constituido por una variedad de actitudes hacia el niño que crean un clima emocional. En este clima se expresan las conductas de los padres que cumplen el objetivo de la socialización, sea de apoyo o de control.

En cualquier caso, volvemos a recalcar que, desde nuestra perspectiva, las relaciones padres – hijos son siempre bidireccionales. Los niños no son sujetos pasivos, sino que, en su interacción con los padres, propician el que éstos actúen de una forma u otra.

3.1. Evolución histórica

Las diferentes escuelas dentro de la psicología han abordado esta temática tratando de explicar, cada una desde su perspectiva, la influencia del conjunto de prácticas parentales en el desarrollo del niño.

La psicología conductual ha puesto el énfasis en descubrir la forma en la que las pautas de refuerzo de los padres influyen en el desarrollo del niño. Desde este enfoque se considera demostrado que las diferencias en el desarrollo de los niños se deben a los estímulos de los distintos ambientes a los que están expuestos (Sears, MacCoby y Levin, 1957; Whiting y Child, 1953). Así, los esfuerzos se dirigen más hacia el estudio de las prácticas educativas que hacia las actitudes.

Las teorías derivadas del psicoanálisis, partiendo de que existen determinantes biológicos que son básicos en el desarrollo, han buscado analizar cómo se desarrolla el niño a partir del conflicto inevitable que surge entre sus necesidades y los deseos de los padres. Se preocuparon, sobre todo, por indagar en las relaciones emocionales

entre el padre y el niño y en su influencia sobre el desarrollo psicosocial, psicosexual y de la personalidad de éste. Procedemos a desarrollar brevemente estas líneas de pensamiento y sus consecuencias aplicadas a las relaciones familiares.

3.1.1. La teoría del apego

El apego infantil empezó a interesar a finales del siglo XIX. El psicoanálisis hace suyo el tema y, ya evolucionada la forma de abordaje inicial, Bowlby (1969, 1988, 1997) y Mary Ainsworth (1978, 1985, 1994) se convierten en referentes obligados. Bowlby propone una posible explicación a la formación de las relaciones afectivas y al desarrollo emocional de los seres humanos, y resalta la importancia de las relaciones afectivas tempranas en el desarrollo social y afectivo de los niños. Uno de los postulados centrales de su teoría es que en las interacciones con los cuidadores primarios, habitualmente los padres, es donde el niño aprende los modelos de relación sobre los que construir la forma de relacionarse con el contexto social y consigo mismo. Bowlby (1973), citado por Gray (1990, pág. 28), define:

La teoría del apego es una forma de conceptualizar la propensión de los seres humanos a formar vínculos afectivos fuertes con los demás y de extender las diversas maneras de expresar emociones de angustia, depresión, enfado cuando son abandonados o viven una separación o pérdida.

La teoría del apego postulada por Ainsworth (1978, 1985) y Bowlby (1993), presenta también la acción recíproca entre el afecto y la cognición en el desarrollo. La relación de apego (Lamb et al., 1982; Pederson y Moran, 1996; Polaino Lorente, 1996) hace referencia a la interacción entre padres e hijos, centrándose especialmente en la provisión de los cuidados más fundamentales, la satisfacción de las necesidades físicas y la disponibilidad emocional de cada uno de los miembros del sistema familiar. El apego es un constructo emocional arraigado en los procesos cognitivos, es un vínculo afectivo entre los padres y los hijos que se desarrolla durante el primer año de vida de los niños. El periodo de los ocho a los catorce meses es crucial, como reiteradamente confirman los pediatras en su experiencia clínica cotidiana (por ejemplo, al tratar la ansiedad de separación, según las investigaciones de Villanueva y Sanz, 2009). El apego se refiere a una organización diádica (sistema), con objetivos

comunes que pueden ser evaluados y corregidos de manera conjunta entre el adulto y el niño. Observaciones anteriores a los estudios de Bowlby y Ainsworth acerca de la importancia del vínculo afectivo fueron realizadas por Spitz y Anna Freud, entre otros, en la década de 1940-50.

Spitz (1945) ya se alejaba de las implicaciones psicoanalíticas iniciales (con su descripción de lo que llamó “depresión anaclítica”), desde las que el apego se entendía como la respuesta a la satisfacción básica de las necesidades biológicas del niño, sobre todo la alimentación. Esta respuesta, defiende Spitz, es secundaria a otra más básica, las necesidades biológicas del niño, como objetos de satisfacción. Pero, a pesar del avance que esto supone, la relación madre – hijo en el marco inicial freudiano del que Spitz es heredero, tiene una carga libidinosa ambigua que integra la relación de afecto y la atracción erótica (Polaino y Meca, 1998).

No será hasta Bowlby, como se menciona antes, cuando se comience a trabajar el apego como un cierto tipo de contacto entre madre e hijo que no depende de la alimentación, ni puede entenderse como formando parte de ella, ni desde la libido. Bowlby (1988) pone el énfasis en la vinculación afectiva que se establece entre la madre y el hijo y entiende el apego como una forma de comportamiento del niño que surge como consecuencia de tener y mantener una proximidad con otra persona, con la que se identifica claramente y de la mejor manera posible.

En los estudios sobre el apego, la figura de la madre o del cuidador es la pieza clave. Se comprueba en diversos estudios que tan importante como los factores genéticos en el niño, lo es la figura de la madre. Polaino y Meca (1998) resaltan la idea de que la importancia de la madre no estriba en que ésta sea buena o mala madre, sino que a través del “feed-back”, que se produce en la interacción madre e hijo, se genera una autorregulación, retroactiva y recíproca entre ellos. Es por esto, por lo que no hay que estudiar a la madre por un lado y al niño por otro, sino la interacción entre el niño y las figuras de apego. Parece indiscutible que los adultos y los niños están biológicamente predispuestos a establecer interacciones especiales entre sí. Conviene resaltar que "una forma de evaluar el apego en función del desarrollo

emocional alcanzado por el niño, es observar la interacción natural entre este último y sus padres" (Vargas y Polaino, 1997, pág. 15).

Sroufe (2000), siguiendo las observaciones de Ainsworth (1978) y tomando en consideración las relaciones de apego, establece tres grupos de niños:

<p>Grupo B (relaciones de Apego seguras)</p>	<p>Los niños se separan con facilidad de quien está a cargo de ellos, se concentran y disfrutan del juego. Si se angustian cuando no están con la figura de apego, recuperan la tranquilidad al estar con otros niños o adultos con los que ha establecido una relación afectiva positiva. Al estar de nueva con la figura (o figuras) de apego expresan de manera abierta su alegría.</p>
<p>Grupo C (Apego ansioso/resistente)</p>	<p>Los niños muestran poco interés en explorar su entorno. Su juego refleja competencia y exigencia con quienes participan. Cuando se separan de la figura (o figuras) de apego se angustian de manera intensa y se esfuerzan por mantener su atención, ya sea con llanto intenso o rabietas. Cuando esto sucede en presencia de otros niños tienden a agredirlos y a dejar de participar en actividades de grupo. Su atención selectiva no es constante y muestran inquietud física constante. Al reunirse de nuevo con la figura (o figuras) de apego se muestran ambivalentes: buscan el contacto y al mismo tiempo muestran rechazo, o aislamiento; situación que los desespera de manera intensa. La modulación y regulación emocional en tales situaciones tiende a ser difícil.</p>
<p>Grupo A (Apego ansioso/evitativo)</p>	<p>Los niños se separan fácilmente de su figura (o figuras) de apego, atribuyendo poca importancia a esta separación. Su juego es superficial, así como otras actividades. Su atención selectiva tiende a ser inconsistente y muestran inquietud física constante. Cuando ya no desean estar con otros niños reclaman la presencia de la figura de apego, pero cuando están reunidos muestran indiferencia hacia ella.</p>

Tabla 1.3. Tipos de apego según Sroufe (2000)

Algunos estudios ponen de manifiesto que los niños bajo cuidado institucional experimentan una serie de reacciones que pueden ser interpretadas como signos de dolor, junto con los mecanismos defensivos contra el dolor, y que por ello tienen altas probabilidad de sufrir trastornos del desarrollo, si el cuidado institucional se prolonga. El estudio de estos mecanismos de defensa contra la ansiedad de la separación mostró que tales mecanismos son una respuesta a sucesos interpersonales (Marrone, 2001).

La investigación realizada sobre el apego ha demostrado que, tanto éste como el aprendizaje social, se inician en las tempranas relaciones de interacción entre madre e hijo (Schaffer, 1981).

Ciertos procesos, como la noción de permanencia, de intencionalidad, etc., son logros evolutivos que caracterizan la reorganización psicológica de los ocho a los doce meses y no sólo coinciden evolutivamente con el establecimiento del vínculo de apego, sino que son prerequisites cognitivos del mismo (Cano de Escoriaza, 2001).

Las relaciones tempranas son moduladores críticos del comportamiento en niños menores de cinco años y son, de este modo, relevantes en la evaluación clínica de cualquier comportamiento no normal (Cassidy y Berlin, 1994).

Cohn (1990) ya relacionaba la falta de un apego seguro con conductas disruptivas y de agresión hacia los compañeros de clase. Para Cohn la idea que se han formado estos niños de sí mismos es el de no ser merecedores de cariño, ni de confianza. Las expectativas de estos niños, acerca de sus compañeros y profesores, están formadas sobre la base de su propia percepción personal de las interacciones sociales con sus padres. El apego seguro, por el contrario, permite que el niño vaya construyendo un firme sentido de confianza, y aceptación de sí mismo, sobre el que podrá apoyarse el sentido de su propia identidad. La confianza nace en un apego estable y seguro.

Elkind (1999) corrobora estas observaciones y señala que estos niños tienden a ser más positivos emocionalmente, más empáticos y más obedientes que los niños con apego menos firme. Byng-Hall, citado por Dowling, E. y Osborne, E. (1996, pág. 15) señala que:

Es importante para el aprendizaje que los niños tengan relaciones seguras y de confianza con los adultos de sus vidas. La investigación reciente muestra que los padres que tienen una comprensión clara y coherente de las necesidades y vulnerabilidades de sus hijos tienen mayores probabilidades de tener hijos seguros, mientras que los padres que no establecen fácilmente relaciones empáticas con sus hijos y por lo tanto no les responden adecuadamente cuando éstos los necesitan, son más propensos a tener hijos inseguros.

Pero es que además, como recoge Cano de Escoriaza (2001), el apego predice el posterior desarrollo social. La competencia social de los niños se asocia con la interacción con sus iguales, con extraños y con los propios padres. Del mismo modo, los niños aprenden a través del apego con sus padres, la habilidad de reconocer y responder a los estados emocionales de sus compañeros de juego (Medina y Polaino, 1997). También se ha comprobado que el tipo de apego que el niño establece se relaciona con su posterior desarrollo intelectual (Meca y Polaino, 1998).

Como conclusión, los estudios sobre el apego, que actualmente ocupan una buena parte del hacer de psicólogos y educadores, además de médicos, son básicos para poder entender y sustentar el desarrollo de los estilos educativos familiares y la comprensión de las relaciones familiares.

3.1.2. El enfoque cognitivo conductual

El enfoque cognitivo conductual se basa en el presupuesto conductista de que la conducta humana es aprendida, pero este aprendizaje no consiste en un vínculo asociativo, simple o complejo, entre estímulos y respuestas, sino en la formación de significados personales que se consolidan en actitudes. En toda actitud encontramos un elemento cognitivo, afectivo y comportamental, de modo que un cambio en cualquiera de ellos afecta a los otros dos componentes. Las emociones, los sentimientos y las conductas están influidas por la personal interpretación y significado que se le otorga a cada situación. Así, las personas no son meros receptores de estímulos ambientales, sino que cada uno construye de forma activa su propia realidad. La cognición es, en última instancia, lo que media entre los diferentes estímulos y las respuestas que cada individuo da a cada situación.

Desde este enfoque, como en otros de su época, se criticó el carácter unidireccional hijo–madre de las relaciones derivadas del estudio del apego. En consecuencia se concedió gran importancia al estudio de las actitudes de los padres, buscando establecer la influencia de las cogniciones de los padres, y por tanto de sus conductas, sobre el desarrollo de los hijos. Así, más que hablar de prácticas educativas

específicas, se consideraron categorías más amplias (Symonds, 1939; Baldwin, 1948; Orlansky, 1949; Schaefer y Bell, 1958).

La preocupación por investigar sobre las actitudes de los padres ha dado numerosos frutos, pero pronto se encontró con que, para poder trabajar estas actitudes, había necesariamente que observar las conductas concretas de los padres, que es la forma de expresión última de las actitudes. No parece descabellado pensar que las metas educativas de los padres y sus expectativas sobre la educación y el tipo de hijo que quieren educar, influyen directamente en la elección de unas u otras formas de educar y relacionarse con los hijos.

La psicología evolutiva ha proporcionado modelos en los que se han relacionado las creencias educativas de los padres, sus metas, las prácticas concretas derivadas de éstas y las consecuencias en el desarrollo de los niños (Darling y Steinberg, 1993). Los padres, de forma más o menos consciente, elaboran, modifican y reinterpretan la información que poseen y que se les proporciona, directa o indirectamente, para tratar de dar un sentido coherente a su actuación como padres. Se han utilizado numerosos términos diferentes para definir estas informaciones: "ideas", "creencias", "atribuciones", "teorías implícitas o niveles de razonamiento" para hacer referencia a conceptos muy similares. Rodrigo López (1995), realiza una completa revisión de las diferencias entre las distintas denominaciones y de las razones por las cuales decantarse por uno u otro término.

Goodnow (1985) y Palacios (1988) apuntan varias razones para preferir el término "idea" a otros términos. Así, Goodnow (1985) opta por la noción de "ideas", entre otros muchos presentes en la literatura científica, entendida como "*cognición*"; Hess et al., (1980) prefieren hablar de "*referentes internos*"; Bell y Harper, (1977) mencionan "*zonas internas de referencia*"; McGillicuddy-De Lisi et ál., (1979) prefieren hablar de "*creencias*"; Brunquell, Crichton, y Egeland, (1981) se refieren a "*conocimiento*"; Kessen, (1979) lo denomina "*construcciones*"; Sameroff, (1979) habla de "*modelos de desarrollo*"; Whiting, (1974) lo denomina "*sabiduría tradicional*"; Durkheim, (1895) y Farr y Moscovici, (1984) se refieren a "*representaciones*"; Goodnow, (1980) utiliza la fórmula "*conceptos cotidianos*";

Wegner y Vallacher, (1977) hablan de "*psicología implícita del desarrollo*". Goodnow y Collins (1990) consideran todas estas formas de referirse inapropiadas, aunque se encuentran con ciertas dificultades para descartar el término "creencias". En su defensa, se aboga que presenta la ventaja de evitar la molesta connotación que se asocia al concepto de "ideas", al remitir a ciertos "*estados mentales inertes*". De cualquier forma, se termina por desecharlo estimando que se trata de un término incómodo que posee múltiples significados. Tiene la connotación de certeza, sugerencia o duda y además se conecta rápidamente con la literatura filosófica sobre las relaciones entre conocimiento y creencia. De esta forma, estos autores se decantan definitivamente por las "ideas", resaltando que éstas se hallan ligadas a la acción y "*cubiertas*" por algún grado de sentimientos.

Palacios (1988) examina también el concepto de "creencias" y lo prefiere a otros, pero señala igualmente los riesgos que conlleva la connotación mágica o religiosa a la que puede inducir el término, que considera poco adecuada. De la misma manera, descarta utilizar en su lugar el concepto de "teorías implícitas", argumentando que no todas las ideas de los padres están articuladas como teorías, ni son implícitas. También descarta el concepto de "procesos cognitivos", por encontrarlo demasiado neutral, demasiado frío y aséptico. Palacios (1988) expresa que "ideas" es el mejor término para ilustrar ese amplio abanico de conceptos que definen las ideas preconcebidas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos.

El término de "creencia" ha sido, sin embargo, ampliamente utilizado, a pesar de las connotaciones negativas que se le atribuyen. A este respecto son decisivas las aportaciones de Sigel (1985) que defiende que los padres "*creen*" que lo que piensan es verdad, o la mejor verdad que conocen, aun cuando no posean evidencias empíricas definitivas. La evidencia, en todo caso, sería la base de la *creencia*, no la *creencia* misma. Sobre las *creencias* globales, los padres construyen su forma de actuación particular. Así mismo, aporta este autor, que las *creencias* no siempre tienen que ser conscientes, siendo en múltiples ocasiones producto de razones emocionales no conscientes. Las *creencias* configuran así sistemas complejos. Por descontado, en las *creencias* se descubren valores y éstos están en la base de sus actitudes hacia el niño y hacia la educación. Concluye Sigel, que la génesis de las *creencias* está en la

elaboración cognitiva realizada por los padres de las informaciones obtenidas en las interacciones con cada hijo de la familia y están influenciadas por factores culturales y educativos, entre los que se encuentra su propia experiencia como niño e hijo. En esta línea, Torres, Alvira, Blanco y Sandi (1994) definen la relación padres – hijos como un sistema organizado de actuaciones, creencias y actitudes que implican conductas diversas.

Como sintetizan Rodrigo y Palacios (2010), hay dos formas de concebir la función que cumplen las teorías implícitas de los padres, se denomine a éstas como se quiera. Es decir, importa más la función y el momento en que actúan las ideas o creencias o cogniciones que el propio significado que se les otorgue a los términos. Por una parte, definen lo que denominan el “modelo mediacional”, y que parte del supuesto de que entre una situación educativa y la conducta, la cognición de los padres juega un papel de mediación que orienta a la conducta. Por otra parte, está el “modelo de guía”, que presupone que son previas la cognición y la conducta.

En el “modelo mediacional” la cognición de los padres, por ejemplo la atribución que hacen a las causas de las conductas de los hijos (falta de habilidad, de capacidad, mala intención, etc.), es esencial para dar una respuesta educativa u otra. Muchas veces, y esto se comprueba de forma práctica en las Escuelas de Padres, con enseñar a los padres a atribuir adecuadamente las conductas de sus hijos ante una situación educativa a la causa real, ya sea el propio desarrollo evolutivo del niño o su temperamento, su respuesta ante esas conductas cambia. Esto conlleva el cambio de su estilo educativo y su dinámica de comunicación familiar.

En el “modelo de guía”, la cognición de los padres se considera ya formada a partir de situaciones previas, vividas por ellos mismos, con sus padres, con sus propios hijos, por los modelos que la propia sociedad en la que viven les ha ofrecido, por sus expectativas ante la maternidad o paternidad, etc. A partir de estas cogniciones actúan, con las consiguientes consecuencias evolutivas en los niños. Estas consecuencias pueden hacer de refuerzo para que mantengan esas mismas creencias o fuercen, por la falta de logro de sus propósitos, a un cambio.



Ilustración 1.1. Modelo mediacional. Elaborada a partir de Rodrigo y Palacios (1998).



Ilustración 1.2. Modelo de guía. Elaborada a partir de Rodrigo y Palacios (1998).

Sea cual sea el orden, la realidad práctica es que el abordaje educativo sobre las cogniciones de los padres ha ofrecido nuevas y eficaces posibilidades para la intervención familiar, sobre todo desde los programas para educación de padres en las Escuelas de Padres¹³. Cambiar sólo las conductas, sin cambiar las cogniciones no es suficiente, y los padres (salvo situaciones patológicas en las que no entramos), pretenden educar bien a sus hijos y para ello necesitan saber por qué y cómo.

La principal aportación de este enfoque basado en las creencias, como señala Rodrigo López (1995), consiste en considerar las representaciones de los padres como sistemas organizados que no siempre resultan accesibles a la conciencia. Además, tiene en cuenta la influencia moduladora de las actitudes y los valores sobre este sistema, destacando así la relevancia de los núcleos afectivos ligados a las *creencias*. Por último, enfatiza el papel constructivo del ser humano en la formación de las *creencias*, señalando que su génesis se encuentra en las experiencias directas.

Llámesese “ideas” o “creencias”, la investigación derivada de este enfoque ha aportado datos de gran relevancia al conocimiento de las interacciones en la familia y ha permitido el desarrollo de herramientas de medida, como el “*Cuestionario de Ideas de los Padres*”, PIC, (Palacios, 1987). Básicamente se ha organizado la investigación en torno a cuatro aspectos básicos: el concepto de desarrollo, la relación entre la clase

¹³ Una Escuela de Padres es un medio de formación grupal cuya finalidad es ayudar a los padres a optimizar la educación de los niños desde la familia y que habitualmente se oferta desde el centro escolar.

social y las creencias, el conocimiento de los periodos evolutivos y la precisión de los diagnósticos sobre el desarrollo (Cruts, 1991).

Con todo, el estudio de conductas, pautas o hábitos educativos de los padres nos parece insuficiente para una comprensión global de la interacción padres–hijos y las consecuencias bidireccionales que esta relación conlleva. El niño no es nunca sujeto pasivo, sino que en su interacción con los padres propicia el que éstos actúen de una forma u otra con él, en definitiva, que manifiesten preferentemente un estilo educativo u otro con cada hijo.

3.2. El modelo de Diana Baumrind.

Las clasificaciones de estilos educativos familiares tienen su origen en las diferentes investigaciones sobre las prácticas educativas parentales de socialización en la infancia. Los estudios de Diana Baumrind son los que han permitido, con un mayor rigor, comenzar a utilizar las tipologías familiares para estudiar los vínculos entre las formas educativas de los padres y las diversas formas de comportamiento de los hijos.

3.2.1. Fundamentos del modelo de Diana Baumrind

Como introducción al desarrollo del modelo que realiza D. Baumrind, hemos considerado conveniente presentar, previamente, los modelos de Schaefer (1959) y Becker (1964), por su carácter pionero y sintetizador de las investigaciones sobre conductas de los padres. Además, no se puede dejar de señalar el valor que aportaron a la formulación de la teoría de D. Baumrind sobre los estilos educativos familiares.

Schaefer define dos dimensiones concretas que permiten definir un modelo ortogonal: *amor vs. hostilidad* y *autonomía vs. control*. Ambas dimensiones presentan un carácter dual y excluyente, es decir, o se proporciona amor u hostilidad. A partir de esta primera aproximación, mediante análisis factorial de las 18 variables con las que trabaja, define tres dimensiones: *aceptación frente a rechazo*, que entiende como la tendencia de los padres a responder o no a las demandas y necesidades que se

detectan en el hijo; *autonomía psicológica frente al control psicológico* (que iría desde el control que denomina democrático y no coercitivo hasta la intrusión y la provocación de culpa y ansiedad) y el *control firme frente a laxo* (que iría desde las conductas de implicación y control hasta la autonomía extrema con disciplina inconsistente y laxa) (Schaefer, 1959).

El cruce de estas dimensiones le conduce a Schaefer a poder formular ya cuatro posibles estilos educativos, yendo más allá de las prácticas concretas en sí mismas: familia *democrática*, caracterizada por amor y autonomía; familia *autocrática*, caracterizada por hostilidad y control; familia *sobreprotectora*, caracterizada por amor y control y, finalmente, familia *negligente*, caracterizada por rechazo, indiferencia e incluso hostilidad, a la vez que permitían un alto grado de autonomía¹⁴. Este modelo explica, exclusivamente, la conducta de los padres hacia los hijos y tiene la limitación de no permitir integrar de forma completa la realidad familiar al establecerse unos modelos, que pudiéramos considerar “puros”, y que no se presentan así en la realidad. De hecho, más adelante, Schaefer amplía su modelo y establece modelos intermedios, rompiendo con el carácter dicotómico inicial de las variables.

Otra importante limitación de este modelo es que contrapone *control* frente a *autonomía*. Por *control*, entiende el conjunto de instrucciones e imposición de reglas y castigos, cuando son necesarios. La *autonomía* no es contraria al *control*, sino una consecuencia de cómo se ejerza el *control*.

¹⁴ El término “autonomía” lo entiende, realmente, como “independencia”, es decir, como no necesitar de las demás personas, con toda la connotación negativa que esto tiene aplicado a las relaciones interpersonales. Siempre se necesita de los demás, lo que no es obstáculo para tratar de ser siempre lo más autónomo posible.

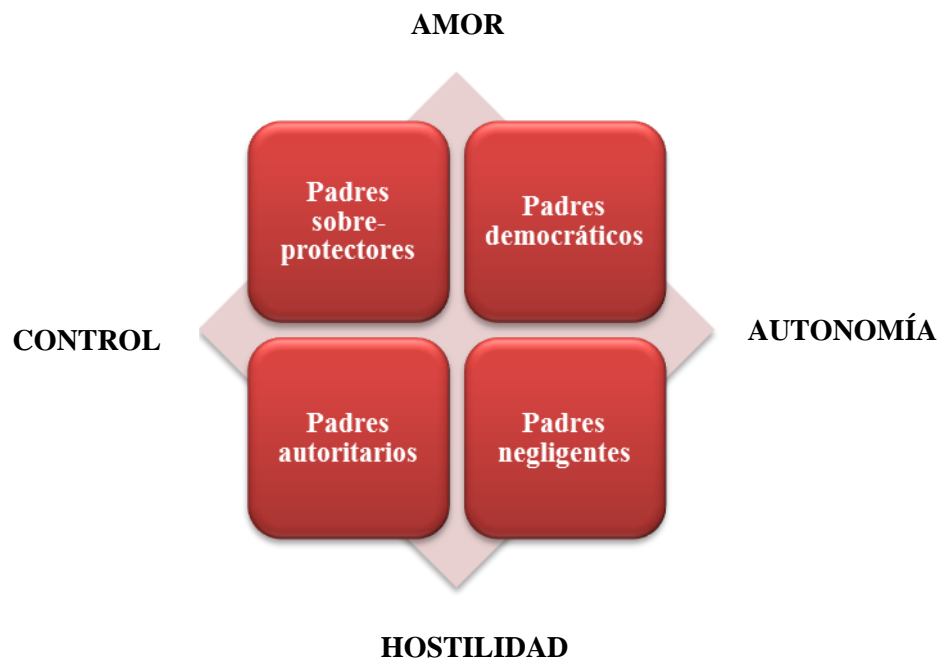


Ilustración 1.3. Modelo de Schaefer de estilos educativos parentales

Becker (1964), partiendo del modelo bidimensional de Schaefer (1959), reformula la variable *autonomía/control* en respuesta a la limitación ya mencionada en el modelo de Schaefer, y la denomina *permisividad/restricción* añadiendo una nueva dimensión que denomina *actitud ansiosa* frente a *actitud serena o tranquila*. Para Becker resultaba fundamental tener en cuenta, además de las dimensiones mencionadas, la actitud de los padres, tranquila o cargada de ansiedad, en la relación con los hijos. Define así una nueva variable que le permite formular un modelo tridimensional de conductas paternas: la actitud *tranquila – objetiva* frente a la actitud *ansiosa – emocional*. Lo fundamental de su aportación es que la *actitud ansiosa* se caracteriza por una excesiva preocupación por el bienestar del niño, una sobreprotección extrema y una alta emotividad. Esta actitud ponía de manifiesto una permanente inestabilidad del comportamiento, por una percepción permanente de miedo y peligro, del progenitor hacia el niño y hacia cualesquiera fueran las reacciones de éste ante los diferentes estímulos o situaciones en que se encuentra, con las consiguientes consecuencias negativas para el desarrollo emocional y adaptativo del niño.

El modelo de Becker, obtenido del cruce de las dimensiones *amor/hostilidad*, *restricción/control* y *tranquilidad/ansiedad*, permite definir ocho tipos de estilos familiares. La combinación de afecto y permisividad, ya sea con actitud *ansiosa* o *tranquila*, la utiliza para describir un estilo de padres que denomina *democráticos*. A los dos tipos resultantes de la combinación de afecto y restricción con la actitud *ansiosa* o con la actitud *tranquila* los describe como padres con un estilo *sobreprotector*. Llama padres con estilo *negligente* a aquellos en los se combinan hostilidad y permisividad con la actitud *ansiosa* o con la actitud *tranquila*; por último, cuando la combinación de *ansiedad* o *tranquilidad* se produce con las dimensiones de hostilidad y restricción, habla de padres con un estilo *autoritario*.

3.2.2. El modelo de Diana Baumrind

La investigación de Diana Baumrind, entre los años 1966 y 1997, partiendo de los modelos de Schaefer y Becker y del resto de investigaciones anteriormente mencionadas, destaca por el valor de integración que aporta y por la clarificación de conceptos reiteradamente utilizados. Ni Schaefer, ni Becker abordaron en sus investigaciones la forma en que los diferentes estilos educativos, por ellos definidos, afectan y repercuten sobre la personalidad de los hijos. Baumrind será la primera en tratar de explicar las actitudes de los padres en relación con los hijos.

El estudio de D. Baumrind se orientó a analizar cómo determinados estilos educativos de los padres se relacionan con el desarrollo de cualidades y características del niño. En su modelo tiene valor sustancial el hecho de que, tanto los sistemas de creencias de los padres, como la contribución del propio niño en su desarrollo, ejercen una influencia en los padres. Se considera así la socialización del niño como un proceso dinámico e interactivo.

Las investigaciones primeras de D. Baumrind se basan en la observación de que la idea imperante entre las familias norteamericanas de clase media sobre el estilo educativo familiar se considera, en ese momento, de una forma dicotómica,

conservadores o liberales/democráticos. El modelo *conservador*¹⁵ se basa en la idea de que la educación debe estar basada básicamente en la disciplina y el castigo, dado que el niño es un ser egoísta por naturaleza. Por el contrario, el modelo *liberal* se justifica en la necesidad de educar al niño en la autonomía y la propia iniciativa. El castigo, en cualquiera de sus formas, es rechazado por limitar, o incluso coartar, el desarrollo natural del niño. En definitiva, se enfrentan una visión *autoritaria* frente a una *permisiva* de la educación en la familia. La conclusión a la que llega Diana Baumrind es que ambos modelos, lejos de ofrecer soluciones realmente prácticas para la educación en la familia y el desarrollo de los niños, representan una falsa dicotomía, puesto que el foco de atención de ambas difiere exclusivamente en si es apropiada o no la disciplina aversiva. Tras esta reflexión, comienza a desarrollar un nuevo modelo superador de este aparente antagonismo. La clave para la nueva conceptualización de los modelos parentales la encuentra presente en la introducción del concepto de “autoridad de los padres” y su significado. Los padres deben ser vistos como personas “autorizadas” y con “autoridad”, de ahí que el modelo adecuado de educación en la familia sea el que denominará “autoritativo”¹⁶.

Aunque, en teoría, la tipología definida por Baumrind se centra sólo en el tipo de autoridad ejercida por los padres, sus hallazgos dejan clara constancia de que tanto los padres *permisivos*, como los *autoritarios*, según los tipos anteriormente mencionados en Schaefer y Becker, con formas de ejercicio de la autoridad diametralmente opuestas, son igualmente inefectivos en lo que se refiere al desarrollo de habilidades de comunicación y demandas de madurez al niño, con todas las implicaciones que ello conlleva.

El elemento clave de ser padres, para D. Baumrind, es poder socializar al niño de acuerdo con las demandas de la sociedad, pero manteniendo íntegro su sentido de identidad personal. Esta autora asimila el valor de las creencias de los padres y sus creencias sobre el desarrollo de los niños y trata de definir, desde éstas, la forma en

¹⁵ D. Baumrind constata que este modelo “conservador” está fuertemente arraigado en familias caracterizadas por unas creencias religiosas con una fuerte connotación puritana.

¹⁶ La RAE define autoritativo como: “*Que incluye o supone autoridad*”.

que manifiestan las muestras de afecto que se dan de forma natural en los padres más competentes.

La socialización del niño es un proceso dinámico, en el que el estilo paterno modifica las características del niño y éstas, a su vez, modifican la habilidad de los padres para actuar como agentes de socialización. Las implicaciones que esto tiene desde el punto de vista educativo son fundamentales. Una adecuada formación e información de los padres, que les permita reforzar su autoestima como padres y les facilite reconocer su valor educativo, permitirá un desarrollo más completo y mejor ajustado de los niños.

D. Baumrind tiene en cuenta la interrelación entre tres variables paternas básicas: *control*, *comunicación* e *implicación afectiva*. En dos artículos paradigmáticos, titulados *Effects of authoritative parental control on child behavior* (1966) y *Authoritarian vs authoritative parental control* (1968), D. Baumrind hace una encendida defensa de lo que ella entiende por *control autoritativo* frente a las críticas que le hace la “pedagogía libertaria”, representada por Neill (1964), que repudia cualquier forma de control sobre el niño para no anular su identidad. Baumrind realiza un esfuerzo por contestar con contundencia a las teorías de Neill, y demostrar que el control, bien entendido, no sólo no anula el desarrollo de la identidad y personalidad del niño, sino que es básico para su construcción. Se reafirma en la idea de que no se debe entender control como castigo, represión, técnicas aversivas, etc., pues éstas tienen siempre efectos negativos en los niños. Tampoco acepta la idea de que el ejercicio de la autoridad por parte de los padres sea equivalente a supervisión o altas formas de demanda y que éstas, como afirma Neill, tengan como consecuencia actitudes de rebeldía en el niño. Esta interpretación la describe Baumrind como de “rigidez”, y coincide con Neill, en que no es beneficiosa para el desarrollo del hijo. Sin embargo, el ejercicio de la autoridad, de una forma cariñosa y responsable, es necesario para que el niño sea capaz de autorregularse y llegar a conocer y aceptar su propia realidad personal.

En su argumentación, y apoyándose en la psicología evolutiva de Piaget, Baumrind recoge la idea de que el desarrollo de la idea de justicia se basa,

precisamente, en que la organización de un orden moral, por parte del niño, reside en el modelo de autoridad de los padres. El niño, cuyo desarrollo cognitivo aún no está maduro, necesita esta autoridad para crecer. Pero esto no obsta para que ese ejercicio de la autoridad deba ser legítimo y deba estar basado en la respuesta y necesidad que el niño demanda en cada momento.

Diana Baumrind comienza sus estudios observando que se pueden establecer tres tipos de estructura personal en los niños según su conducta. Inicia su trabajo con una muestra de 134 niños menores de tres años, de raza blanca, de clase socio-económica media, y escolarizados (Baumrind, 1967). Los aspectos que estudió en las conductas paternas eran: control paterno, exigencias de madurez, comunicación padres-hijo, y forma de crianza y educación. A partir de ahí, define los siguientes patrones de comportamiento infantil en función de una mayor o menor competencia o capacidad para enfrentarse al mundo y a las relaciones sociales e interpersonales:

- a. Estructura I: niños competentes, contentos, que confían en sí mismos y con un gran número de conductas exploratorias.
- b. Estructura II: medianamente confiados y con cierta capacidad de control sobre sí mismos, pero en cierto modo, temerosos e inseguros.
- c. Estructura III: niños inmaduros y dependientes, con baja capacidad de control y confianza en sí mismos.

En 1977, D. Baumrind vuelve a entrevistar a las familias con las que había iniciado su investigación (los niños tenían en ese momento ya entre ocho y nueve años), y comprueba que los resultados obtenidos inicialmente se mantienen: los niños incluidos en la categoría I, con padres definidos como autoritativos, tenían unas “competencias” sociales y cognitivas más elevadas que el resto de los grupos de niños estudiados. Pero la corroboración de sus hipótesis y la mayor edad de los niños, le llevan a abandonar el término “competencia” para describir el comportamiento de los niños y se centra en lo que denomina “acción”. Dentro de este concepto incluye la tendencia a tomar la iniciativa y a asumir el control sobre las situaciones.

Plantea dos tipos de “acciones”, la social y la cognitiva. La “acción social” hace referencia a una alta capacidad de participación activa, actitudes de liderazgo dentro del grupo, valentía y decisión en la aproximación e interacción con otros niños, así como ausencia de ansiedad y miedo en las relaciones. La “acción cognitiva” se refiere al sentido de la propia identidad, al establecimiento de metas y a la lucha por lograrlas, a la creatividad y a la falta de temor ante nuevos retos. Esta diferenciación, ya en niños de más edad, tiene la importancia de poder comprobar las consecuencias de los diferentes estilos paternos en el tiempo. En cualquier caso, se trataba de niños activos ante la realidad y ante sí mismos y ante sus potencialidades y limitaciones.

En la tabla siguiente podemos ver de forma gráfica y esquemática el modelo que propone D. Baumrind:

<p>Estructura I Niños competentes o maduros</p>	<p>Niños competentes, contentos, que confían en sí mismos y con un gran número de conductas exploratorias. Confianza alta y autocontrol alto.</p>	<p>Padres del grupo I</p>	<p>Ejercían un control firme, exigencias de ciertos niveles de madurez y buena comunicación con los niños.</p>
<p>Estructura II Niños retraídos o desarraigados</p>	<p>Medianamente confiados y con cierta capacidad de control sobre sí mismos, pero en cierto modo, temerosos e inseguros. Tristes y con poca tendencia a la aproximación.</p>	<p>Padres del grupo II</p>	<p>Menos cuidadosos y atentos con los niños.</p>
<p>Estructura III Niños inmaduros</p>	<p>Niños inmaduros y dependientes, con baja capacidad de control y confianza en sí mismos.</p>	<p>Padres del grupo III</p>	<p>Afectuosos y atentos, pero ejercían poco control y con escasas demandas de madurez.</p>

Tabla 1:4. Patrones de comportamiento infantil y tipo de relación con los padres según D. Baumrind (1977).

En estudios posteriores, se centra en establecer grupos de conductas paternas y relacionarlas con las características de los niños en cada una de esas familias. De la relación y combinación entre las variables anteriormente señaladas, *control*, *comunicación* e *implicación afectiva*, D. Baumrind define tres estilos educativos familiares básicos: el estilo *autoritario*, el estilo *permisivo* y el que denomina

autoritativo (también denominado por otros autores, estilo *democrático*¹⁷, *equilibrado* o “*autorizativo*”¹⁸, según las diferentes traducciones y utilizaciones de este estilo, no siempre bien ajustadas a su significado original, y que ella denomina en inglés *authoritative*). Parte de la hipótesis, de que el estilo *autoritativo* obtiene mejores resultados a la hora de lograr una mejor adaptación de los niños al medio social.

El hecho de otorgar un valor sustancial al ejercicio de la autoridad, le permite alejarse a D. Baumrind de la idea de que el denominado modelo *democrático* (con altos niveles de cariño y baja o nula exigencia o control) sea el más idóneo desde un punto de vista educativo, como habían venido defendiendo Schaefer y Becker, y todo un sector de la sociedad.

El estilo educativo *autoritario* se caracteriza por los rasgos propios de hostilidad junto a los de control y restricción provenientes de las dimensiones control/autonomía de Schaefer y restricción/permisividad de Becker anteriormente explicadas. La obediencia, para estos padres, tiene como objetivo controlar y evaluar las conductas de los niños, según unos patrones rígidos establecidos por los propios padres. La individualidad del niño, o las diversas situaciones o contextos, no se muestran relevantes, de forma que se manifiestan poco, o nada afectivos, y emocionalmente despegados del hijo.

El estilo *permisivo* de los padres se define por afecto, según el modelo de los mismos autores anteriores, y por los rasgos pertenecientes a la dimensión de *autonomía* de Schaefer y *permisivo* de Becker. Para los padres *permisivos* lo fundamental es el afecto, la obediencia no es importante. Estos padres no exigen ni

¹⁷ Para la falta de adecuación de la denominación de “*democrático*”, ya hemos justificado la crítica de D. Baumrind al comienzo de este epígrafe.

¹⁸ El término “*autorizativo*” no está recogido por la RAE. Es un anglicismo derivado de la palabra *authoritative* que con cierta frecuencia se encuentra en la literatura científica y se utiliza en sustitución del término español “*autoritativo*”. La posible confusión que se podría dar entre las palabras “*autoritario*” y “*autoritativo*” puede ser la causa de preferir en cierta literatura científica la sustitución por el anglicismo *autorizativo*. Hemos preferido la utilización del término “*equilibrado*” unido al de “*autoritativo*”, que si bien no es la traducción directa, tiene la ventaja de su fácil comprensión por parte de los padres cuando se trata de este tema, y se aleja del término *autoridad*, que en nuestro contexto socio-cultural español, por circunstancias bien ajenas a la propia psicología o pedagogía, está cargado de connotaciones negativas y lleva a repudiar su significado sin haberlo comprendido en toda su amplitud y complejidad. A su vez, se ha preferido no utilizar tampoco el término “*democrático*”, también frecuentemente utilizado para designar este estilo, por idéntica razón. La confusión a la que da lugar, por su fuerte connotación política, es que la familia es una estructura democrática, cosa que no es así.

controlan a los niños, no ejercen su autoridad y buscan, básicamente, que éstos sean afectuosos y cariñosos. Estos padres basan la relación con los niños en el razonamiento, motivándoles para que participen en las diversas tomas de decisión dentro de la familia. La falta de exigencia, a pesar del alto grado de afecto, al no proporcionar límites, se comprueba que produce en el niño una menor confianza en sí mismo, menor capacidad de autonomía personal, falta de iniciativa y de autocontrol.

El estilo *autoritativo o equilibrado* caracteriza a padres que saben conjugar afecto, receptividad y aceptación con exigencia y control de una forma adecuada a las necesidades del niño en cada momento y teniendo en cuenta su individualidad, su forma de ser. El control y la exigencia se deben basar en un establecimiento claro y razonable de normas, cuyo objetivo sea facilitar la socialización del niño y su desarrollo moral, a la vez que se mantiene abierto el canal de comunicación, y se cuida el refuerzo de las conductas positivas. El resultado es niños con más confianza, mayor autocontrol, menor tendencia a la frustración ante los retos, más cantidad de conductas exploratorias, mayor autonomía, mayor capacidad de diálogo, mayor responsabilidad social y mejor aceptación de sí mismos.

La síntesis es que los hijos de padres con un estilo *autoritativo o equilibrado* son más maduros y competentes. Así se confirma la hipótesis de D. Baumrind: lo que denomina niños competentes, esto es, niños con un apego seguro, con una alta confianza y un alto autocontrol, viven en familias en las que el control es firme, se demanda de forma adecuada el logro de metas de madurez y autonomía y, simultáneamente, se da una buena relación afectiva y una comunicación clara y consistente entre padres e hijos, basada en la reciprocidad, el respeto y la sensibilidad hacia las necesidades del otro.

El estilo educativo *autoritativo* se caracteriza por integrar los dos extremos de la dicotomía autoridad – permisivismo, de forma que la obediencia de los niños y la autonomía psicológica no resultan mutuamente excluyentes, sino independientes entre sí. El debate no es disciplina sí o disciplina no, sino cómo se exige al niño y el contexto de la propia exigencia (Baumrind, 1997).

Los padres *autoritativos* o *equilibrados* y los *autoritarios* se diferencian en las variables de afecto, mientras que los *autoritarios* y los *permissivos* se diferencian en las variables de exigencia.

El modelo de Baumrind, de tres estilos educativos, subsana las deficiencias y limitaciones de los modelos bidimensionales, como el de Schaefer, o del tridimensional de Becker, que permitían manifestaciones exclusivamente dicotómicas de cada dimensión. La gran innovación de Baumrind será la de considerar que el “padre con autoridad” se sitúa en una categoría intermedia, incluso conciliadora entre dos extremos opuestos entre sí, el autoritarismo y el permisivismo. El ejercicio de la autoridad se considera así como una magnitud continua (Rodríguez, 2004).



Ilustración 1.3. La autoridad como un continuo, desde el autoritarismo hasta el permisivismo, en D. Baumrind.

Sin embargo, llegados a este punto, nos encontramos con que este modelo inicial de Baumrind, si bien subsana las dicotomías anteriores, no es capaz de dar respuesta a una realidad fácilmente constatable: hay padres que no manifiestan ni exigencia, ni afecto, a sus hijos.

A este problema le tratan de dar solución los estudios de MacCoby y Martín (1987). Como señalamos al comienzo de este epígrafe, las aportaciones de MacCobey y Martin son fundamentales para entender la tipología final a la que llega D. Baumrind. Estos autores reformulan las investigaciones de Baumrind, vuelven a un modelo de cuatro tipos de estilos familiares, y los redefinen en función de dos dimensiones. La primera, el *control* o *exigencia*, que definen como la presión o número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinadas metas y objetivos; se incide, sobre todo, en el número de demandas. La

segunda dimensión hace referencia al *afecto* o *sensibilidad* y la *calidez*, que incluye el grado de comprensión y la capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos, sobre todo de naturaleza afectiva. A esta variable la denominan “responsividad”¹⁹, pero no incluye la comunicación con los hijos. Esta reformulación llevó a poder cruzar, ortogonalmente, las variables y definir un modelo de cuatro tipos de estilos educativos familiares, en función de la combinación de las dos variables, control y “responsividad”:

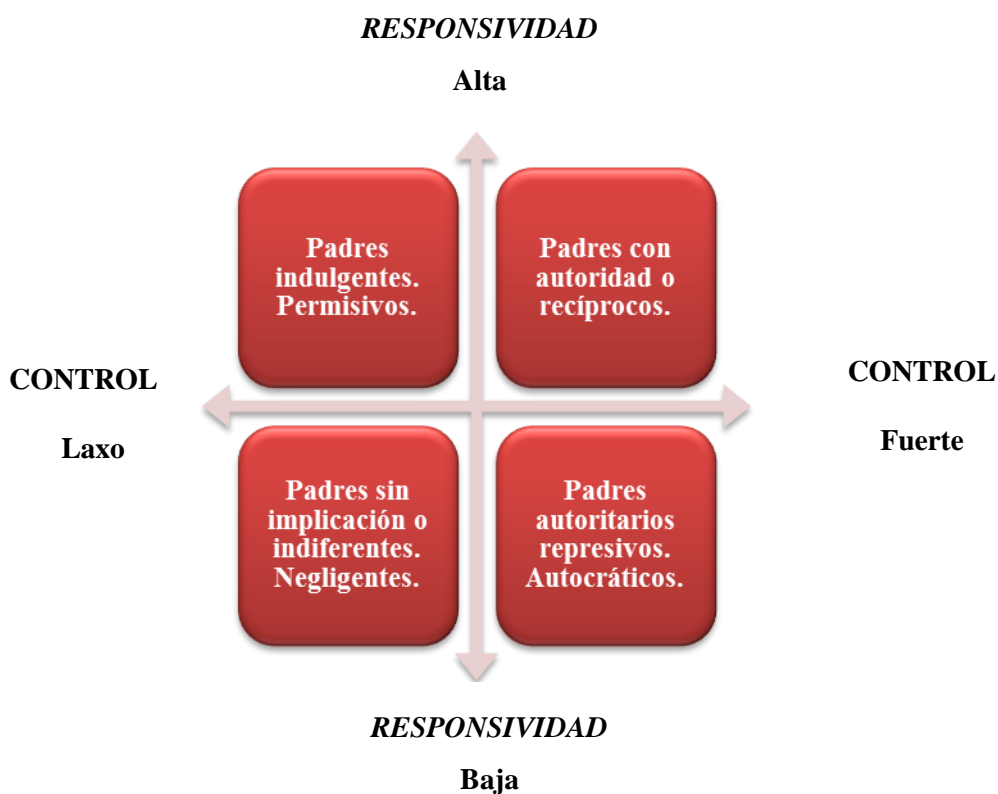


Ilustración 1.4. Tipos de estilos educativos familiares según MacCovey y Martin (1983).

La primera diferencia esencial con el modelo inicial de D. Baumrind, es la división del estilo permisivo en dos tipos: el *indulgente* y el *negligente*. El tipo permisivo *indulgente* se caracteriza, tanto por un escaso control como por una baja

¹⁹ El término “responsividad” es un anglicismo que es traducción directa de *responsiveness*, cuyo significado literal es “sensibilidad”. Se utiliza frecuentemente en la literatura científica, para remarcar una connotación diferente y más amplia que “sensibilidad”, que incide directamente en el afecto y calidez, además de en la propia sensibilidad.

exigencia, indiferencia ante las actitudes y conductas del niño, tanto positivas como negativas, por la pasividad ante sus manifestaciones, y una alta implicación afectiva. Los padres indulgentes se muestran cálidos, tolerantes, pero sin exigencia de comportamientos maduros por parte de los niños. El tipo permisivo *negligente* se caracteriza por una baja implicación afectiva y por un bajo control, no hay calidez ni control; tampoco hay implicación ni compromiso paterno. Se podría considerar que, realmente, más que una división del estilo permisivo de Baumrind, el resultado obtenido por MacCovey y Martin supone la descripción de un nuevo estilo que representaría el opuesto al de los “padres con autoridad” o *autoritativos* (Rodríguez, 2004). MacCoby y Martin no realizaron ninguna descripción de las peculiaridades y consecuencias de este último tipo, que han ido definiendo a través de las evidencias de la investigación y de sus consecuencias. El estilo permisivo *negligente* se asocia a un tipo de maltrato infantil²⁰. Diana Baumrind (1991) asumió esta diferenciación y la incluyó en sus propios estudios posteriores.

MacCobey y Martin (1983) denominaron estilo *autoritativo recíproco* al definido como *autoritativo* por Baumrind y *autoritario represivo* simplemente al definido como *autoritario* por Baumrind. El autoritarismo, en su acepción más literal, define mejor el estilo *autoritario represivo*, dado que vuelca el ejercicio de la autoridad en las necesidades del adulto y no en las del niño.

La variable *control/exigencia (demandingness)* es evidente y recoge toda la investigación iniciada por D. Baumrind. Con todo, es necesario hacerla corresponder en cada momento con las necesidades del niño, tanto por su desarrollo evolutivo, como por su peculiar forma de ser, su temperamento. Igualmente, es necesario ajustar el número de demandas y el establecimiento de normas a aquellas que son realmente necesarias para un adecuado desarrollo del niño y no a la comodidad o arbitrariedad de los padres.

La variable *afecto/comunicación (responsiveness)* hace referencia a una gran variedad de aspectos: sensibilidad y disponibilidad paterna a las necesidades del niño,

²⁰ La negligencia y la indiferencia son formas de maltrato en la infancia. El hecho de no mostrar al niño cariño ni exigencia es, de por sí, una forma de maltrato, ya que le causa un daño psicológico que pone en riesgo su desarrollo psicológico, y a estas edades tempranas, también físico.

sobre todo afectivas, calidez, implicación afectiva, apoyo explícito, aceptación e interés por las cosas del niño, aceptación de la diferencia de cada hijo y prontitud para la resolución de conflictos sin violencia y de manera asertiva, etc.

El modelo de MacCobey y Martin (1983) difiere del de Baumrind (1971) en dos aspectos esenciales. Primero, MacCobey y Martin no consideraron en su modelo la comunicación entre padres e hijos, esencial para Baumrind, tanto que la diferencia entre *autoritativo* y *autoritario* recae, precisamente, en este aspecto: la apertura a la comunicación bidireccional. En segundo lugar, al otorgarle a la dimensión “exigencia” un carácter cuantitativo, no permite apreciar en toda su amplitud las diferencias cualitativas que se dan en el modo de ejercer la autoridad entre padres autoritativos y autoritarios. La diferencia radicaría, según estos autores, en lo que denominaron “*responsividad*”, siendo el nivel de exigencia alto en ambos casos. Baumrind (1983) incide en la importancia de la diferencia cualitativa del grado de control.

El modelo de tres estilos, original de Baumrind (1971), y el de cuatro estilos de MacCobey y Martin (1983), se han trabajado frecuentemente de manera indistinta. Y es que el *permisivismo*, se defina como *indulgente*, o *negligente*, o como una nueva categoría, produce efectos devastadores en el desarrollo del niño. Aunque es necesario señalar que la definición original de Baumrind (1971) del *permisivismo* no incluía falta de afecto o de involucración, sino fundamentalmente falta de control y establecimiento de límites. Por otra parte, es de justicia resaltar, que la reformulación realizada por MacCobey y Martin, ha facilitado la investigación sobre el estilo educativo familiar y la generalización del modelo de Baumrind.

Las aportaciones de MacCobey y Martin (1983), tal y como quedan formuladas finalmente por Baumrind (1996), quedan descritas de la siguiente forma:

- **El control y la exigencia (*demandingness*) incluyen las dimensiones de:**
 - a. Una disciplina consistente que oriente al niño hacia las metas que los padres han seleccionado previamente.

- b. Una exigencia constante hacia la mayor madurez posible en cada momento, con lo que ello conlleva de reto de superación personal y fomento de la autonomía.
- c. La obediencia como base de una relación en la que la autoridad ejercida por los padres se dirige hacia el desarrollo óptimo del niño en ese momento evolutivo. Lo denomina *reciprocidad jerárquica*.
- d. El control del comportamiento mediante el uso del refuerzo contingente de las conductas deseadas, así como el castigo de las conductas no deseadas y el intento de extinción de éstas.
- e. El castigo y la confrontación frente a las conductas no deseadas no tiene que ser represivo, sino firme, coherente y consistente. No se cede ante el capricho, ni ante la impulsividad del niño.
- f. Una explicitación clara de la exigencia. El niño debe saber cuáles son las normas, qué se espera de él y sentirse en todo momento supervisado y reforzado. Esta es la base de la autorregulación y la mejor prevención de comportamientos disruptivos o desadaptativos.

- **El afecto y la comunicación (*responsiveness*), por su parte, implican:**

- a. Apego (*attachment*) seguro. Y advierte sobre la importancia de que el apego se establezca con varias personas del entorno del niño, a ser posible su padre y su madre en primer lugar. Un apego seguro, como se veía anteriormente, proporciona seguridad al niño y le facilita la apertura en las relaciones sociales.
- b. Afabilidad (*warmth*), empatía y capacidad de sintonizar con las necesidades afectivas del niño. La afabilidad, junto al apego, facilitan que el niño se abra a participar en la dinámica familiar e interiorice los valores morales y sociales que en la familia se viven y demandan.
- c. Una comunicación clara y un trato diferente con cada hijo, personalizado y singular. La autoridad debe proporcionar seguridad y estar basada en un apoyo incondicional, que transmita al niño una aceptación incondicional y una bidireccionalidad en la relación.

- d. Una reciprocidad y una sensibilidad, que faciliten la adaptación en cada circunstancia a las necesidades del niño, a la vez que permitan anticipar las respuestas ante sus conductas, así como el uso del repertorio adecuado de respuestas por parte del niño, que satisfaga a los padres y les permita adaptar de una forma adecuada la exigencia en función de la respuesta del niño.

Con la aportación de MacCovey y Martin, en 1991 D. Baumrind, en el seguimiento de los niños de su investigación inicial, afina la descripción de los estilos educativos parentales, como se puede ver en la Tabla 1.4 y define los siguientes tipos:

Padres autoritativos	Padres con alto nivel de exigencia y afecto y escaso nivel de intrusismo
Padres suficientes	Padres moderadamente exigentes y afectuosos
Padres democráticos	Padres moderados en la exigencia y con alto nivel de afecto
Padres autoritarios - directivos	Padres directivos, altamente intrusivos y exigentes y poco afectuosos.
Padres no autoritarios - directivos	Padres muy exigentes y moderadamente o poco intrusivos y moderadamente afectuosos.
Padres permisivos	Padres poco exigentes y muy afectuosos
Padres rechazantes	Padres con bajo nivel de exigencia y afecto y a veces hostiles e intrusivos
Padres negligentes	Padres con bajo nivel de afecto y exigencia y que muestran indiferencia hacia el niño

Tabla 1:4. Tipología de D. Baumrind. 1991.

La representación gráfica de la tipología de D. Baumrind, ya con el estilo *negligente* añadido, y sin tener en cuenta los estilos intermedios reflejados en la tabla anterior, se ajustaría a lo que se representa en la siguiente ilustración:

AFECTO Y COMUNICACIÓN: (*RESPONSIVENESS*)

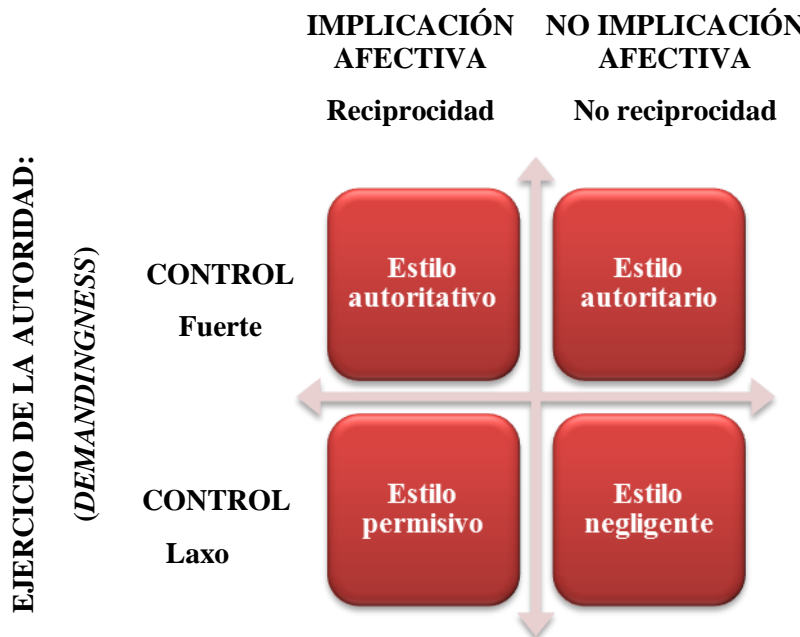


Ilustración 1.5. Tipos de estilos educativos familiares según Baumrind (1996)

El estilo parental, así reformulado, queda definido por la interacción conjunta de las dos dimensiones básicas: el *control* y el *afecto con comunicación*. En la dimensión “control” se incluyen el número y tipo de demandas hechas por los padres, el ejercicio de la autoridad, y es el que facilita la construcción en el niño de la confianza en sí mismo y el reconocimiento de los límites. En la dimensión “afecto con comunicación” se incluye comunicación efectiva, y es lo que permite la construcción de la percepción de la identidad personal y de la propia aceptación.

De forma esquemática y gráfica, la descripción de los modelos de estilos parentales de Diana Baumrind (1996), son los que quedan reflejados en la tabla siguiente:

	CARACTERÍSTICAS	CONSECUENCIAS
AUTORITATIVO O EQUILIBRADO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación bidireccional 2. Se parte de una aceptación de los derechos y deberes propios de los padres y de los hijos (D. Baumrind lo denomina “reciprocidad jerárquica”) 3. Exigencia paterna con un control fuerte, firmeza consistente y razonada 4. Ejercicio consciente y responsable de la autoridad y del liderazgo entendido éste como servicio al desarrollo integral de los niños 5. Afecto manifiesto por parte de los padres 6. Énfasis en el desarrollo de la autonomía 7. Prestan alta atención a las demandas del niño 8. Sus prácticas disciplinarias se orientan más hacia la inducción que hacia el castigo 9. No se hace uso del castigo físico 10. El castigo, cuando se utiliza, va acompañado de razonamiento y negociación 11. Esperan de los niños cooperación y responsabilidad 12. Promoción de las conductas deseables 13. Las reglas son claras, coherentes y constantes 14. La exigencia en las normas es constante y coherente y va acompañada de afecto y apoyo 15. El clima general familiar es estable y con bajos niveles de estrés 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Efectos positivos en la socialización 2. Alto desarrollo de competencias sociales 3. Índices más altos de autoestima 4. Índices más altos de bienestar psicológico 5. Bajo número de conflictos entre padres e hijos 6. Alta motivación 7. Autoconcepto realista 8. Elevado sentido de la responsabilidad (en las edades en las que esto es ya posible) 9. Mejor rendimiento escolar 10. Elevada motivación al logro 11. Iniciativa alta 12. Suelen ser niños que se relacionan bien con sus iguales 13. Cariñosos y comunicativos 14. Alegres y espontáneos 15. Alta interiorización de valores morales
PERMISIVO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionan una gran autonomía al hijo (siempre que ello no ponga en peligro su integridad física) 2. Alta implicación afectiva y compromiso paterno 3. No hay conciencia de la necesidad de autoridad ni de liderazgo paterno 4. El ambiente familiar suele ser desorganizado 5. Gran disponibilidad paterna a la respuesta ante las demandas del niño 6. Evitan el recurso al control y a las 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La falta de límites puede producir efectos negativos en la socialización del niño 2. Niños aparentemente alegres pero dependientes 3. Altos niveles de conducta antisocial por capricho e impulsividad 4. Inicialmente alta autoestima²¹ 5. Bajo conocimiento de sí mismos 6. Falta de autodomínio

²¹ Según los datos de las investigaciones, como se ha visto, la autoestima es igualmente alta en el estilo *autoritativo* y en el *permisivo* durante el desarrollo del niño. Sin embargo, el *permisivismo*, pasada la adolescencia, produce, por la falta de capacidad de autocontrol, por el bajo rendimiento escolar habitualmente asociado, etc., una baja autoestima.

	<p>restricciones y/o castigos</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Aceptan los impulsos del niños y se adaptan a ellos 8. Alta tolerancia ante la expresión de manifestaciones de ira o agresividad verbal de los niños 9. No establecen límites ni restricciones 10. Control laxo 11. Muestran una gran flexibilidad en el seguimiento de normas y 12. No son exigentes en cuanto a sus expectativas de madurez y responsabilidad en las ejecución de las tareas 13. Evitan el conflicto 14. La comunicación es poco efectiva y unidireccional 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Falta de autocontrol 8. Conductas agresivas 9. Lucha por el logro de la independencia 10. Bajos niveles de madurez y éxito personal 11. Falta de confianza en sí mismos 12. Bajos logros escolares 13. Escasa motivación 14. Autoconcepto negativo 15. Débil identidad personal 16. Pobre interiorización de valores morales
<p>AUTORITARIO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoran la obediencia como una virtud 2. El ambiente familiar es ordenado y con reglas claras dictadas por los padres 3. Afirmación de poder por parte de los padres 4. No hay reciprocidad 5. La autoridad se entiende como control 6. Utilizan altos niveles de exigencia y control 7. Favorecen las medidas de castigo o de fuerza 8. Restringen la autonomía del niño 9. No consideran las peticiones del niño ni responden a sus demandas 10. No se presta apoyo emocional a las necesidades del niño 11. Dedicar mucho esfuerzo en influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de los niños según unos patrones rígidos preestablecidos 12. La comunicación suele ser unidireccional y cerrada. No facilitan el diálogo 13. Se muestran distantes y poco afectuosos 14. Utilizan con frecuencia el rechazo como forma de castigo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de autonomía personal 2. Falta de creatividad 3. Baja competencia social 4. Baja autoestima 5. Alta ansiedad 6. Agresividad e impulsividad 7. Descontento 8. Reserva ante extraños 9. Poca tenacidad en la persecución de metas 10. Poco comunicativos 11. Poco afectuosos 12. Pobre interiorización de valores morales y orientada a la evitación de castigos
<p>NEGLIGENTE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de implicación afectiva efectiva 2. Control laxo o nulo 3. Falta de exigencia y de apoyo a las necesidades del niño 4. Delegación de las responsabilidades paternas hacia agentes externos a la familia, colegio, otros familiares, etc. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escasa o nula competencia social 2. Bajo o nulo control de impulsos 3. Alta agresividad 4. Escasa motivación y capacidad de esfuerzo 5. Autoconcepto negativo

<p>5. Ambiente familiar desestructurado y desorganizado</p> <p>6. Normas inconstantes y arbitrarias o falta total de normas</p> <p>7. Frecuente complacencia con los caprichos de los niños, sobre todo en lo material, para evitar el conflicto</p> <p>8. Falta de comunicación</p> <p>9. Problemas constantes de conducta</p>	<p>6. Baja autoestima</p> <p>7. Falta de confianza</p> <p>8. Inmadurez</p> <p>9. (Incluso potenciales trastornos psicológicos y desviaciones graves de la conducta)</p>
---	---

Tabla 1.5. Elaboración propia basada en los estilos educativos familiares de Baumrind (1996) y en las conclusiones recogidas por Torío López, S., Peña Calvo, J. V. y Rodríguez Menéndez, M^a C. (2008).

Como se puede concluir de la tabla anterior, el estilo *autoritativo* es el que mejor facilita una educación positiva, al permitir el desarrollo del niño, su socialización de acuerdo con las demandas de la sociedad, a la vez que mantiene íntegro su sentido de identidad. Los niños educados en este estilo mantienen durante su infancia un estado emocional más estable y alegre, una elevada autoestima y un autoconcepto cierto (basado en la propia realidad conocida), un elevado autocontrol y una alta adaptación al medio (Alonso y Román, 2005; Furnham y Cheng, 2004). También se muestran más capaces de ponerse en el lugar del otro y comprender su perspectiva y se relacionan mejor con sus iguales (Bornstein, 2007). Los efectos positivos se mantienen a lo largo del tiempo y, en la adolescencia, se observa una mayor autoestima, madurez social y moral y mejores logros académicos. Se ha comprobado, también, una menor propensión hacia comportamientos antisociales, a la aparición de problemas de conducta y hacia el consumo de drogas (Pettit, Laird, Dodge, Bates y Criss, 2001).

Las consecuencias del estilo *autoritario*, por el contrario, son una mayor tasa de infelicidad, de conflictos, baja autoestima, dificultades en las relaciones sociales y en el desarrollo de actitudes empáticas. Además de las conclusiones ya aportadas por MacCovey y Martin y la propia D. Baumrind, se han desarrollado interesantes investigaciones que corroboran esta conclusión, entre otras las de Kaufmann, et al, (2000), Llopis y Llopis, (2001), Belsky, et al, (2005). También se ha comprobado la mayor presencia en los niños de conductas agresivas hacia iguales en ausencia de control externo, con lo que el rechazo hacia los compañeros es mayor (García, et al,

2002). Stormshak, et al, (2000), encontraron que este estilo educativo está también relacionado con comportamientos disruptivos en los hijos y baja autoestima.

El estilo *permisivo*, por su parte, se relaciona con conductas impulsivas e incontroladas, aunque la autoestima, a corto plazo, parece no verse afectada. La competencia social es normal y sus relaciones con los iguales tienden a ser adecuadas (García Linares y otros, 2002).

Por último, hay que señalar los numerosos estudios que han relacionado la percepción que los hijos tienen sobre el estilo educativo de sus padres y su adaptación a los diversos ambientes. Puede concluirse de todos estos estudios, que existe una relación positiva entre el estilo *equilibrado* o *autoritativo* percibido por los hijos y una mejor adaptación social (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Llopis y Llopis, 2001 y Wintre y Yaffe, 2000). Estos estudios están realizados con población adolescente, sin que haya datos sobre niños menores de doce años. En estos estudios se ha supuesto que no hay diferencias entre la adaptación de niñas y niños. Sin embargo, un estudio de Herrera Gutiérrez et al. (1998) y otro de Siverio y García (2007), han mostrado que sí existen diferencias en la adaptación psicosocial entre chicas y chicos adolescentes, encontrando una tendencia mayor en las chicas a presentar inadaptación personal con respecto a los chicos, mientras que no encontraron diferencias en lo referido a inadaptación social.

Llegados a este punto, es interesante señalar cómo K. Lewin (1981)²², en el análisis de la obra de D. Baumrind, hace notar que algunas de las conclusiones de ésta no pueden estar basadas sólo en lo que ella postula, sino que debe de haber otros factores intervinientes, que hay que analizar con mayor profundidad. Por ejemplo, la constatación de que el estilo *autoritativo*, que se basa en un fuerte *control*, permite una buena interiorización de valores es contradictoria con la teoría de la atribución. Si sólo fuese el factor *control* el que interviene, el estilo *autoritativo* debería producir el efecto contrario. En el estilo *autoritario* también hay un fuerte *control* y el resultado es el contrario, una baja interiorización de los valores, según lo que postula la teoría

²² K. Lewin (1981) es considerado como el padre de la Psicología Social moderna y experto en el estudio de las relaciones en los grupos humanos. K. Lewin dirigió la tesis doctoral de D. Baumrind.

de grupos. La explicación que ofrece el propio Lewin (1981) es que la característica que favorece el desarrollo del niño no es el *control* por sí mismo, sino éste unido a la bidireccionalidad en la comunicación y, desde el *afecto*, la apertura a las necesidades del otro. Lewin (1981) aporta en este sentido un interesante enfoque, que si bien no sólo no anula los postulados anteriores de Baumrind, sino los completa y los redefine en términos de mutua acomodación.

La propia D. Baumrind (2005) afirma que, definido un perfil de puntuaciones en variables específicas de afecto y exigencia, la relación que se establece entre las prácticas que constituyen cada uno de los estilos educativos familiares es multiplicativa, no aditiva.

Desde nuestra óptica, la tipología de estilos de padres que resultan de la investigación de D. Baumrind tiene que ser entendida preferentemente como tendencias más que como una clasificación cerrada. No existen los estilos puros. En la práctica educativa las situaciones son siempre complejas, y “encasillar” a una familia en uno u otro estilo no favorece en nada ni al investigador, ni al educador u orientador, y menos a la propia familia. Lo relevante es el análisis de las dimensiones implicadas en cada uno de los tipos y en cómo utilizarlas, máxime si se tiene en cuenta que en la realidad de cada familia se puede constatar que el estilo parental es frecuentemente diferente con cada hijo, según sea el temperamento de éste y las relaciones que con él se establezcan.

En este sentido, se refuerza la idea de que es necesaria la observación de las características personales de cada uno de los miembros dentro de una misma familia para poder entender de forma adecuada el tipo de relación que se establece entre ellos. Todo esto nos lleva a reafirmarnos en la idea de que el temperamento, aquello único y diferencial con lo que cada uno nace, es un factor mediador esencial en la constitución de la relación educativa de cada hijo con sus padres y viceversa, de cada padre y madre, que a su vez poseen una personalidad distintiva y única, con cada uno de sus hijos.

4. El ejercicio de la autoridad en la familia

*“El amor no domina, pero educa,
lo cual es mejor”*

O.V.Leixener

La revisión anterior no deja lugar a muchas dudas. Sea cual sea el abordaje que se haga de la influencia del estilo educativo familiar en los niños, uno de los factores clave es el control, la exigencia, el establecimiento de límites, o como se quiera formular. El ejercicio de la autoridad, por parte de los padres, es una necesidad básica para el desarrollo integral del niño en todos sus aspectos: físico, afectivo, volitivo y moral, y adaptativo o social.

También es una realidad que vivimos en una sociedad en la que el permisivismo es percibido como sinónimo, en muchas ocasiones, de libertad y de capacidad de autodeterminación y ello conlleva el descrédito y rechazo del ejercicio de la autoridad. A su vez, es constatable que la cultura actual, en el mundo occidental, le otorga un papel prioritario a lo afectivo. Una afectividad que se vive como la realización de todo aquello que “apetece” en cada momento y no comporta un esfuerzo. Las razones históricas son fáciles de comprender y no vamos a entrar en ellas²³.

Estamos en un momento en el que no se acepta la autoridad, o su papel se limita a lo que demanda el consenso, para poder establecer un orden social, porque la autosuficiencia se ha convertido en un ideal que empuja a superar cualquier forma de dependencia y no se acepta la ayuda de los demás, salvo reducida a unos mínimos, los imprescindibles para subsistir (Bernal y Gualandi, 2009). No se busca sólo no depender de los demás en todo aquello que cada uno es capaz de realizar por sí mismo, sino que se trata de ir más allá y prescindir del otro. Se confunden los conceptos de “autosuficiencia” y “autonomía”. Y la autosuficiencia no es compatible

²³Historia socio-política reciente del mundo occidental, teorías libertarias en educación, sobrevaloración y malinterpretación de lo que se ha denominado inteligencia emocional, etc...

con el ser persona, porque nadie se basta a sí mismo. El hombre es un ser dialógico, necesita del otro para saberse persona. Como afirma Rof Carballo (1961) “La realidad dialógica del ser humano, es decir la que se revela en el encuentro o en el diálogo, pone de manifiesto que en el fondo más íntimo de su existencia, hasta en su estructura física, el hombre es constituido, de modo esencial, por su prójimo” (pág. 34).

Baumrind (2005) defiende enfáticamente la idea de que los padres enseñan usando los medios convenientes para el bien de los hijos, según su edad, características personales y posibilidades. Añade que incluso cabe el recurso a la coerción y la coacción proporcionadas a las necesidades, cuya posible dimensión nociva se reduce si hay confianza, seguridad en los padres que exigen y que acompañan en la frustración que experimenta un hijo cuando le cuesta hacer algo. Se trata de combinar la capacidad de respuesta, de atención a las necesidades de los hijos, con cariño y comunicación, procurando el bien de cada uno, y de la familia, con la exigencia. En 1996 D. Baumrind había insistido en que la conducta de los hijos debía ser orientada con el propósito de que aprendieran valores en la práctica, para ello se debía evitar la arbitrariedad, razonar las indicaciones, motivar a la vez que se exige, y dar progresivamente cada vez mayor autonomía y responsabilidad (acordes con la edad del niño).

En la familia es donde se transmiten los valores, tanto sociales como morales. Es necesario que exista una coherencia entre los valores que la familia transmite y los comportamientos que en ella se viven. Esta coherencia es la que se convierte en modelo para el niño y permite la construcción de su propia identidad. González Tornaría (2000) apoya la idea de que la forma en que se organizan las familias, cómo se dividen las tareas, qué expectativas se tiene de los miembros de la familia, y los valores y actitudes que de esta forma se transmiten, constituyen el “currículo del hogar”. Este “currículo del hogar” no está escrito (a diferencia del escolar), pero cuenta con objetivos, contenidos, y metodologías que determinan las señas de identidad de cada familia, contribuyen a generar aprendizajes en sus miembros y a transmitir sus valores. Estas “señas de identidad” son lo que podemos denominar

proyecto educativo²⁴ de cada familia, y se apoya necesariamente en la autoridad de los padres para mantener esos criterios, vivirlos y exigirlos. En el proyecto educativo de cada familia lo esencial son los valores morales, pues los sociales responden a situaciones concretas y contextos culturales diversos.

Savater, en su ensayo *El valor de educar* (1997), insiste en la grave responsabilidad de padres y maestros de ejercer su autoridad si se pretende educar. Y educar, para él, es el único medio de humanización del ser humano, que se logra en la integración e interrelación de la parte cognitiva, espiritual y actitudinal de cada persona. De una forma un tanto catastrofista, llega a hablar de “eclipse” actual de la familia en sus funciones educativas. Padres y maestros son modelos, lo quieran reconocer y asumir o no y, con una gran dosis de ironía, afirma:

Para que una familia funcione educativamente es imprescindible que alguien en ella se resigne²⁵ a ser adulto. Y me temo que este papel no puede decidirse por sorteo ni por una votación asamblearia. El padre que no quiere figurar sino como “el mejor amigo de sus hijos” es algo parecido a un arrugado compañero de juegos, sirve para poco; la madre, cuya única vanidad profesional es que la tomen por hermana ligeramente mayor que su hija, tampoco vale para mucho más (Savater, 1997, págs. 62-63).

Castells (2008), desde su posición de psiquiatra y su visión clínica, puntualiza que mientras que la familia *autoritaria*, por su propia naturaleza, permite que el hijo se rebele y reorganice sus propias normas al llegar la adolescencia (rebeldía que va implícita en la propia etapa de crecimiento que supone la adolescencia), la familia *permisiva*, al dejar a los niños sin referentes, no les permite esta rebeldía y quedan abocados a no entender otra cosa que el propio capricho, sin ser capaces de comprender el sentido del esfuerzo o de la exigencia. Se vuelven “tiranos”, y esa tiranía comienza por su propia vida y la condiciona. A estas mismas conclusiones llega Esteve (2003), que afirma que esa “tiranía” se produce primero en

²⁴El proyecto educativo familiar es de orden implícito, se trata de un contrato familiar donde se “inscribe” la forma en que se organizan las familias, cómo se dividen las tareas, qué expectativas se tienen de los miembros de la familia.

²⁵ El subrayado es nuestro. Pretendemos poner el énfasis en la necesidad de transmitir a los padres la necesidad de actuar como padres con sus hijos y no buscar adoptar otros roles, tal vez menos conflictivos. Ser padres no es fácil, es necesario un esfuerzo y asumir la responsabilidad que conlleva.

la familia, después en la escuela y, por último, en los grupos sociales de los que se pretende formar parte.

José Antonio Marina hace un esfuerzo similar en su libro *La recuperación de la autoridad* (2009), y afirma, entre otras cosas, cómo avances importantes relacionados con la infancia se han convertido, por su uso inadecuado, en verdaderos peligros para la propia infancia. Por ejemplo, la evolución de los derechos del niño es un gran avance, pero no puede llegar a convertir al niño en un “igual” al adulto. El niño necesita al adulto, dado que no tiene su misma madurez ni capacidad decisoria. La educación centrada en el niño, como contraposición a una educación centrada en el educador (el niño no es un adulto en pequeño), que si bien es un destacable adelanto en la pedagogía, ha tenido el efecto perverso de eliminar el valor de la exigencia y, por tanto, del esfuerzo. Deja en manos del niño sus deseos e intereses, sin darles cauce ni ponerles restricciones. La autoestima, que es necesaria y enormemente valiosa para la persona, al mitificarla, se desvincula de aquello que precisamente le dota de sentido y valor: la realidad personal y la vinculación social. Concluye con un mensaje a los padres:

Por último, los padres no deben olvidar que la “conciencia moral”, la conciencia de que hay que cumplir los deberes, que hay comportamientos justos o injustos, buenos y malos, es un recurso fundamental para la vida del hijo y de la sociedad. La cultura permisiva disuade a los padres de hacerlo (pág. 145).

En esta misma línea, de defensa de la necesidad del ejercicio de la autoridad por parte de los padres, Javier Urra (2006), reflexiona sobre lo mal que se entiende, en nuestro contexto cultural, la palabra “autoridad” y cómo se ha venido alarmando a los padres sobre los efectos despersonalizantes y provocadores de todo tipo de frustraciones y traumas que el ejercicio de la autoridad produce en los niños. Esta dejación voluntaria del ejercicio de la autoridad ha conducido a que muchos niños no tengan referentes, ni capacidad para integrar los límites que toda convivencia conlleva, incluso simplemente con uno mismo. Para J. Urra educar la voluntad se une a la necesidad de la educación del carácter.

La autoridad familiar no nace del consenso, y no se sostiene por la elección de sus miembros; nace de la libre decisión de formar una familia y del compromiso que ello implica sobre la vida de las personas que la configuran, sobre todo los hijos, cuyo derecho a tener padres radica en el simple hecho de haber nacido siendo “hijo”. La noción de “filiación” subyace a la de ser “persona”, y no se puede entender el ser persona sin entender qué significa “ser hijo”. A su vez, los padres son “hijos”, como personas humanas, y en esto es en lo que se sustenta la necesidad de asumir el ejercicio de la autoridad de los padres y justifica su inalienable responsabilidad (responsabilidad que es derecho y obligación al mismo tiempo).

Por otra parte, tampoco podemos confundir autoridad con *autoritarismo*, que es en el fondo lo que subyace al rechazo generalizado del ejercicio de la autoridad en la familia. El autoritarismo es el ejercicio de la autoridad para el bien del que la ejerce, ya sea por comodidad, afán de poder y dominación, o como una forma de agresión. El *autoritarismo* es siempre un mal uso de la autoridad, una patología de la autoridad y un abuso inaceptable que incapacita al otro para el crecimiento.

El concepto de “autoridad”²⁶ remite a potestad, derecho, legitimidad, prestigio y servicio. La autoridad de los padres se nos presenta, de esta forma, como una forma de servicio al hijo. No se puede ser buen padre si no se ejerce la autoridad. La autoridad es un derecho del niño, para poder crecer y madurar en todos los planos del desarrollo evolutivo, antes que un derecho de los padres. Por ser un derecho del hijo, dado que es una necesidad para su propio desarrollo, el ejercicio de la autoridad se convierte, además, en obligación de los padres, más que en un derecho de éstos.

Los padres no tienen autoridad, representan una autoridad para el hijo, les guste o no, lo sepan o no, lo quieran aceptar o no. Y representan una autoridad, igual que lo hacen los maestros, porque son los modelos primeros a través de los cuales les llega el amor y la aceptación de su propia realidad personal. Sin el reconocimiento que supone la autoridad de los padres no puede haber reconocimiento del sí mismo, ni

26 Según la RAE. Autoridad: 1. f. Poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho. 2. f. Potestad, facultad, legitimidad. 3. f. Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia.

aceptación de sí mismo, ni reconocimiento de las propias capacidades y limitaciones. Este reconocimiento de las propias capacidades y limitaciones sólo se puede experimentar si frente a una exigencia se ha intentado con esfuerzo llevarla a cabo. La exigencia paterna, también la de la escuela, es interpretada por el niño como confianza en sus capacidades y en su potencialidad de mejora. Si no hay exigencia, no podrá construirse la auto-exigencia, y la capacidad de dar sentido y valor a las cosas pasará sólo por el capricho, el deseo o el impulso inmediato. Al igual que si no hay amor y una expresión adecuada de éste, no podrá darse una aceptación de la propia realidad personal, con todas sus potencialidades y limitaciones. Por tanto, para exigir es necesario conocer, y conocer de una triple manera:

- a. Conocer cómo es el hijo, su forma de ser, su temperamento y sus capacidades y limitaciones.
- b. Conocer cuáles son las características propias de la etapa evolutiva en la que se encuentra.
- c. Conocer en qué valores o con qué criterio educativo se actúa (es decir, poseer un proyecto educativo familiar, cuestión en la que ahora no podemos abundar)

Desde este contexto es necesario hacer una aclaración sobre un concepto no bien tratado habitualmente desde la literatura pedagógica, aunque sí desde la pediátrica, que ve en ella sus consecuencias cada día en la consulta (Caso, 2006). Hablamos del problema de la sobreprotección. No se puede confundir amor con sobreprotección, ni aquel justifica a ésta (Pérez Simó, 2001).

Entendemos por “sobreprotección” el hecho de impedir que el hijo haga por sí mismo todo aquello que es capaz de hacer en cada momento de su desarrollo. De esta forma no hay demanda de madurez, ni se plantean retos, al contrario, se frena cualquier iniciativa del niño, facilitándole el logro de sus deseos, o alejándole de la posibilidad de acercarse a todo aquello que no se ha experimentado todavía.

La sobreprotección se genera por varios motivos, por una parte, el miedo de los padres, en especial suele ser de la madre, de que el niño se haga daño o se lesione;

por otra parte, la falta de confianza de que sea capaz de hacerlo. Por ello, podemos encontrar familias sobreprotectoras que se encuadran dentro de un estilo general *permisivo*, pero también en algunas *autoritarias*, depende de la forma en que se prive al niño de la posibilidad de ejercer, de forma autónoma, ciertas conductas o de vivir nuevas experiencias.

En cualquiera de los casos, la sobreprotección no permite el estímulo de las capacidades del niño, no favorece el interés por conocer la realidad, ni la posibilidad de asumir los retos que implica la adaptación al medio en el que el niño vive. La sobreprotección, entre los dos y los cuatro años (igual que ocurre en la adolescencia), incapacita para salir del propio egocentrismo y aprender a ampliar el punto de vista con la percepción y valoración de las necesidades de los otros, sean adultos o niños (Comellas, 2000). La sobreprotección impide el proceso de autoafirmación, retrasa la adquisición de hábitos básicos de autonomía, dificulta las relaciones sociales y retrasa la maduración psicológica del niño. Evidentemente, la sobreprotección se agrava si existe alguna situación de riesgo en la salud del niño (Caso, 2006).

El ejercicio de la autoridad en la familia hay que entenderla como un servicio al hijo, porque es la forma de poner de manifiesto el amor, el afecto y la importancia radical que el hijo tiene para el padre. Sólo en la familia es posible ser querido por el simple y mero hecho de existir. No es necesario ser de una manera especial, o ser capaz de demostrar nada, o dar nada, basta ser. El niño necesita saberse incondicionalmente querido y aceptado. Sólo desde esta óptica, puede el niño llegar a saberse persona y construir su propia identidad.

Únicamente desde esta radicalidad del amor, se entiende que el ejercicio de la autoridad es servicio; y un servicio al servicio de la educación en la libertad. Primero, como alega Marina, porque permite la construcción de la voluntad por parte del niño; segundo, porque le proporciona unos referentes éticos básicos. Es más, afirma, “la construcción de la voluntad es imprescindible porque es el órgano psicológico de la libertad” (Marina, 2009, pág. 142). En definitiva, la libertad llama a la voluntad (Polo, 2006).

Los dos ejes sobre los que, como se ha podido comprobar, se trabaja toda la dinámica de los estilos educativos familiares son la autoridad y la afectividad, finalmente, aspectos de una misma realidad: la necesidad que tiene el niño de ser querido y exigido. No tiene sentido el uno sin el otro y cualquier división o carencia en cualquiera de ellos da lugar a situaciones potencialmente peligrosas para el desarrollo del niño y para la propia construcción de la identidad de los padres como padres.

Para concluir este capítulo, nos reafirmamos en la idea expresada en la Introducción de este estudio: educar hoy no es fácil, nunca lo ha sido. El mero hecho de tener hijos y quererlos, biológicos o no, no nos hace de forma automática unos padres perfectos. Resultaría simplista pensar que el hecho de ser padres, y querer a los niños, ya nos capacita de forma automática para ser investidos de autoridad y justicia. La realidad es bien distinta, porque si se quiere al hijo y se quiere lo mejor para él, hay que poner los medios para saber cómo ejercer esa autoridad y cómo transmitir ese amor. Salvo patologías, los padres quieren a sus hijos y quieren lo mejor para ellos, pero, como la evidencia y la investigación nos muestran, no siempre saben manifestarlo. No basta con amar, como mero sentimiento.

El psiquiatra Luis Rojas Marcos (1998) afirma: “Es importante enseñar a las personas a ser padres y madres, el instinto²⁷ no nos enseña. Hoy en día ser padre o madre es complicado; nos exigen un carnet para conducir, pero no nos hace falta un carnet para tener niños” (pág. 10).

²⁷ Sobre la afirmación de Rojas Marcos reproducida, queremos aclarar que en la persona humana no hay instintos. En todo caso, podríamos hablar de tendencias. Si hubiera instintos, el problema educativo no existiría, y tampoco la realidad de la libertad.

5. Estilos educativos familiares y su validez en las diferentes culturas

Como señalan López Soler et al (2009), los diversos estudios sobre estilos educativos familiares y la constatación generalizada de que el estilo *autoritativo* definido por Baumrind es el más adecuado, es válido para poblaciones no clínicas dentro de sociedades industrializadas. Sin embargo, como han demostrado otros diversos estudios (Oliva y Parra, 2004) el estilo *autoritativo* no siempre es el más adecuado para una adaptación eficaz de los niños, debiéndose valorar también la situación por la que atraviesa la familia.

Por ejemplo, Barber y Lyons (1994) constataron que en la primera fase de las familias reconstituidas el estilo que parece favorecer mejor la autoestima de los hijos es el *permisivo*. El actual incremento de separaciones familiares hace necesario que esta conclusión se revise y actualice de forma adecuada. El porcentaje de familias que en 1994 se había separado, no es equiparable al de la actualidad, incluida la española, y difícilmente se pueden extrapolar estas conclusiones a la realidad actual. En realidad, tras esta afirmación, lo que se quería poner de manifiesto es que al niño, tras ese suceso tremendamente difícil de asumir, era necesario darle un tiempo para adaptarse a la nueva situación. Durante ese tiempo la exigencia debía reorganizarse en el nuevo y duplicado sistema familiar.

En las familias asiáticas y afroamericanas de EEUU los padres con un estilo más *autoritario* logran unos mejores niveles de ajuste y adaptación (Darling y Steinberg, 1993 y Chao, 1994). Esta paradoja la atribuyó Chao (1994) a la falta de validez transcultural de la dimensión de afecto y control, interpretando que estos conceptos tienen un significado diferente en EEUU que en algunas culturas orientales. En un trabajo posterior, Chao (2001) constató que los resultados discordantes procedían fundamentalmente de los emigrantes asiáticos de primera generación, pero que, a partir de la segunda generación, los resultados se homogeneizaban con los de la mayoría étnica de procedencia estadounidense, apoyando la hipótesis de las diferencias culturales.

Esta hipótesis de las diferencias culturales, podría explicar las discrepancias entre los resultados obtenidos en las culturas orientales y los obtenidos en la investigación anglosajona. De acuerdo con esta idea, estilos parentales similares tienen diferentes repercusiones en el ajuste de los niños dependiendo del entorno cultural en el que tiene lugar la socialización (Gracia Fuster et al., 2008). Es imprescindible que futuras investigaciones examinen la influencia de la cultura en las relaciones padres-hijos, haciéndose evidente la necesidad de realizar más investigaciones transculturales (Wang y Li, 2003).

En las culturas árabes, por ejemplo Dwairy et al. (2006), comprobaron que el estilo *autoritario*, tal y como lo hemos definido, no parece afectar a la salud mental ni al ajuste de los niños.

La conclusión preliminar que se puede extraer de lo referido es que en situaciones de inserción en una diferente cultura, (al igual que se ha comprobado que ocurre en entornos con alto riesgo de exclusión social), el estilo *autoritario* preserva mejor a los niños de la influencia del entorno y facilita su adaptación social (Steinberg y Morris, 2001).

Sin embargo, los estudios transculturales actuales parecen coincidir en que en otros contextos culturales occidentales, también se ha podido observar que los adolescentes que definen a sus padres como *permisivos* o *indulgentes* obtienen puntuaciones iguales o superiores en indicadores de ajuste a aquellos que los definen como *autoritativos* (en Alemania, Wolfradt, Hempel y Miles, 2003; en Italia Marchetti, 1997).

En Filipinas tampoco se han encontrado diferencias entre las familias *autoritativas* y las *indulgentes* (Hindin, 2005). Lo mismo ocurre en países latinoamericanos como Méjico (Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004) o Brasil (Martínez, Musitu, García y Camino, 2003; Martínez, García y Yubero, 2007).

En España, como señalan Gracia Fuster, Lila Murillo y García (2008), se han encontrado resultados contradictorios. Las conclusiones a las que llegan estos autores son que los resultados obtenidos en estudios anglosajones no se pueden generalizar,

sin más, a otras culturas, como la española. La hipótesis de trabajo en una reciente investigación de Musitu y García (2004) es que, aunque se utilicen distintos acercamientos metodológicos, se puede constatar que en la cultura española el tipo de socialización *indulgente* se relaciona con igual, e incluso mejor, autoestima en los hijos que el tipo *autoritativo*, lo contrario de lo que sucede en la cultura anglosajona.

Los resultados de este trabajo refuerzan la idea de que, en ocasiones, la generalización directa de los resultados a otras culturas puede carecer del necesario rigor y fundamento. Del mismo modo que la diferencia en el grado de afecto ha resultado ser la clave para distinguir las consecuencias en los hijos educados en estilos autoritarios y autoritativos en la cultura anglosajona, los resultados de este trabajo confirman que en la cultura española es el grado de control y exigencia, bajo o alto, el matiz que permite diferenciar a los estilos autoritativos de los indulgentes (Musitu y García, 2004).

En el contexto español, parece comprobarse que el control firme y la disciplina férrea, aunque se simultaneen con el razonamiento y el afecto, tiene implicaciones más negativas en la autoestima o en el ajuste social que cuando los padres se limitan a corregir las conductas negativas o no normativas de sus hijos, recurriendo en mucho mayor grado al diálogo, a la explicación y al razonamiento que a las prácticas coercitivas.

Con todo, hay que tener en cuenta que los estudios anteriormente citados se han realizado casi exclusivamente con adolescentes, a los que se les ha preguntado por su grado de satisfacción familiar, y se ha medido su autoestima y percepción de adaptación. Es, cuanto menos, discutible si el grado de satisfacción familiar, así como un alto concepto de sí mismo y una alta autoestima, son suficientes para concluir que el estilo *permisivo* es, al menos, igual de efectivo que el *autoritativo*. Además, hay otras variables que no se contemplan en este tipo de estudios, como son los valores básicos, tanto sociales como morales, en lo que se refiere al desarrollo de habilidades adaptativas, personales y sociales y de ajuste emocional.

Por otra parte, la investigación de Musitu y García (2004) no se refiere a los estilos de estas familias con niños de tres a seis años, momento en el que se están consolidando el autoconcepto y la autoestima, así como la fase previa esencial de socialización entre iguales. Sus conclusiones se derivan de la respuesta de los propios adolescentes referentes a su grado de satisfacción familiar. No parecen extrapolables las conclusiones de estos estudios a familias con hijos entre cero y seis años.

Integrando los resultados de las distintas culturas, parece ser que los mismos estilos de socialización parental tienen diferentes repercusiones en el ajuste de los hijos en función del entorno cultural en el que se produce la socialización.

En nuestro contexto cultural occidental, la realidad es que la revisión de la bibliografía existente acerca de este tema remite de manera constante a la crítica del estilo *permisivo*, ya sea el inicialmente definido por Baumrind o el dividido en *indulgente* y *negligente* por MacCobey y Martin (1983). Para Wagner (2009), el *permisivismo* es demoledor para el desarrollo del niño. Si nos remitimos al *permisivismo indulgente* las consecuencias en el niño son una baja capacidad de autorregulación, baja satisfacción personal y problemas con la aceptación de cualquier clase de autoridad, por ejemplo, problemas en la escuela. Si nos referimos al estilo de *permisivismo negligente*, o como prefiere denominarlo Wagner, “*con total falta de involucración*”, las consecuencias para los niños son una falta de autocontrol, baja autoestima y menor competencia que sus iguales en la escuela y en otros contextos sociales. Llega a firmar este autor que las consecuencias del estilo *autoritario*, sin ser positivas (niños menos felices, menos competentes socialmente y con menor autoestima, aunque obedientes y escolarmente competentes) son más fáciles de tratar que las derivadas del estilo *permisivo*. Wagner quiere alertar sobre los riesgos que la falta de control en la familia ocasiona en los niños, y realiza una dura crítica a aquellas tendencias que defienden, como veremos más adelante, que el estilo *permisivo* puede ser, al menos, igual de eficaz que el estilo *autoritativo*.

A pesar del interés generalizado en el estudio de la crianza, en España se reconoce la escasez de estudios con padres de niños pequeños (Alonso García y Román Sánchez, 2005). En un reciente artículo de revisión sobre estilos de crianza se

deja constancia de que sólo se han encontrado dos estudios experimentales con muestras infantiles de España (Ato et al., 2007).

El estudio de la relación de apego y el vínculo afectivo resultante, así como la forma de ejercicio de la autoridad, la forma de establecer normas y límites, parecen ser las variables básicas en el establecimiento de un estilo educativo familiar que permita un desarrollo completo y maduro (con la madurez propia de cada etapa evolutiva) de la personalidad y de la libertad de cada persona.

En esta línea de crítica y análisis, uno de los objetivos de esta investigación es contrastar si en familias españolas con hijos de entre tres y cinco años, en los que la constitución del apego ya se ha realizado, la familia *autoritativa*, teniendo siempre en cuenta el particular temperamento de cada niño, es la que mejores resultados proporciona en las variables relacionadas con las habilidades adaptativas.

6. Medidas del estilo parental

La discusión sobre qué metodología es la más pertinente para abordar los estudios relacionados con la familia es bien conocida. Los defensores de los métodos cuantitativos apoyan su defensa en la necesidad de poder traducir a sistemas de variables las múltiples interrelaciones familiares y así facilitar la elaboración de teorías, a partir de los resultados de modelos de interdependencia, correlacionales, etc.(Ceballos, 2006). Los defensores de métodos cualitativos arguyen, que a pesar de la gran cantidad de estudios cuantitativos, no se ha avanzado tanto en la comprensión de los mecanismos que actúan en la familia, ni en sus pensamientos y creencias, y menos con niños pequeños, como desde los planteamientos cualitativos (Kuczynsky y Dali, 2003). La realidad es que ni toda investigación cuantitativa tiene por qué ser positivista, ni toda investigación cualitativa aporta los suficientes datos como para poder extrapolar unas teorías (Ceballos 2006).

Aunque son múltiples los instrumentos diseñados para el estudio de los estilos parentales, las bases de las que se parte no son siempre las mismas, ni la conceptualización de estilo parental equiparable. También, como se ha visto, es sumamente relevante a la hora de aplicar estos instrumentos, tener en cuenta la población para la que han sido validados. No todas las culturas son iguales, ni todos los contextos equiparables.

Los instrumentos habitualmente utilizados para el estudio de la familia son cuestionarios (que deben responder los diferentes miembros de la familia) y observaciones, que luego puedan ser trasladadas a registros y a escalas de estimación.

También se utilizan con frecuencia técnicas proyectivas que, desde nuestro punto de vista, resultan de gran interés para completar la información sobre la familia cuando se trabaja con niños pequeños.

La mayoría de los instrumentos están basados en las dimensiones que sustentan los estilos de D. Baumrind (1967, 1991) con las aportaciones de MacCoby y Martin (1983). Se han elaborado cuestionarios que registran sólo algunas de las dimensiones de las prácticas de crianza, aquellas que consideran esenciales en función del uso que se quiera dar al instrumento de medida (diagnóstico de dificultades, intervención con los padres, intervención con los hijos, etc.). Otros cuestionarios buscan poder definir unos tipos o estilos educativos globales dentro de los cuales diferencian, en mayor o menor medida, prácticas concretas o dimensiones concretas que permitan el reconocimiento y el ajuste posterior en un contexto educativo.

Haciendo historia, Stogdill (1936) cita un estudio de Laws de 1927 como el primer intento sistemático de medir las actitudes de las madres hacia sus hijos. Será, sin embargo en 1941 cuando Champney utilice por primera vez un instrumento estandarizado de medida del estilo educativo, la *Fels Parent-Behavior Rating Scales*. Un observador externo medía, mediante escalas visuales, la conducta de la madre respecto al niño. Estudios posteriores comprobaron que los factores que se evaluaban podían resumirse en aceptación del hijo, indulgencia y estilo democrático.

Como se puede comprobar en el Anexo 1, han sido numerosas las herramientas elaboradas para la medición de los diferentes estilos educativos familiares o sobre factores o dimensiones concretas de prácticas de crianza de éstos a partir de los cuales se pueden, en muchos casos, inferir estilos educativos. Se ha elaborado esta tabla, recogiendo los principales cuestionarios o test elaborados, con un criterio cronológico y aportando en cada escala o cuestionario los datos psicométricos de mayor interés para cualquier futura investigación, así como la adaptación o no a la población española.

La mayoría de las pruebas se dirigen a adultos, para medir la percepción sobre su propio estilo o sobre conductas o creencias concretas de educación en la familia; o a niños y adolescentes, para medir la percepción de éstos sobre el estilo que sus padres emplearon con ellos en edades más tempranas, o sobre conductas concretas vivenciadas en el seno de la familia.

La mayor parte de estas herramientas no están validadas para población española²⁸, y menos aún las hay elaboradas específicamente para población española. Entre las que sí están específicamente elaboradas, con y para población española, está el PEF.

Son a su vez muy pocas las escalas o cuestionarios que diferencian el estilo del padre y el estilo de la madre; tradicionalmente se ha trabajado sobre todo con madres y ha sido con éstas con las que se ha recogido la información.

Por último, si bien hay pruebas en las que se mide la percepción de la madre, o de ambos progenitores, y la del hijo/a, se trata de niños mayores de siete años en todos los casos (como es el caso del PCRI, que mide la percepción de los hijos desde los nueve años, aunque las escala para padres abarquen desde los tres años hasta los quince), salvo en el PEF, en el que se mide la percepción de los niños de tres a siete años.

²⁸ Excepto, como recoge en su revisión Raya Trenas (2008), las escalas EA y ENE, 4E, ESPA 29, EMBU, CRPBI, ECPP, SOC-30, PEE, PCRI, FES y PEF.

Por las razones anteriormente expuestas el PEF ha sido el instrumento elegido para esta investigación, porque está elaborado específicamente para población española; es el más reciente, es del año 2003, por lo que refleja una visión y una realidad familiar absolutamente actuales de la familia en España; permite una medida de la percepción del padre y de la madre por separado, y del hijo, expresamente elaborado para niños de tres a seis años y, además, se apoya en unos valores psicométricos excelentes, como podremos comprobar.

Cuenta con la ventaja añadida, para el objeto de nuestro estudio, de que no sólo aporta medidas globales sobre los estilos educativos tradicionales, *autoritativos* (que denomina *equilibrado*, para una mejor comprensión de los padres), *permisivos* y *autoritarios*, sino que, en cada uno de ellos, aporta un valor relativo de la influencia de la presencia de conflictos internos, externos o transgresión de normas por parte de los padres y la percepción que los hijos tienen a su vez de estos conflictos.

La posibilidad de poder medir la percepción del niño, además de su temperamento y habilidades adaptativas con otras pruebas (CBQ y BASC), y contrastarla y relacionarla con la de los padres, con unos valores psicométricos demostrados en la investigación de la prueba de alta significatividad, nos facilita trabajar esa idea reafirmada desde el principio de la bidireccionalidad de las relaciones entre padres e hijos y del aprendizaje conjunto que permite la familia: a los padres aprender a ser padres y a los hijos hacerse y saberse personas únicas, singulares y con valores por sí mismas.

Como dificultad, hay que señalar que al niño le debe realizar las preguntas un adulto de su confianza, lo habitual es su profesor/a, lo cual complica el proceso de recogida de la información y requiere una implicación y motivación importantes por parte de las profesoras.

Dado nuestro interés por estudiar la relación entre el temperamento y las habilidades adaptativas de los niños de cuatro y cinco años y el estilo educativo de los padres, global y en cada factor por separado, la utilización del PEF, junto a los otros instrumentos (CBQ y BASC) nos permitirá establecer unas relaciones básicas que

faciliten una mejor comprensión del ajuste entre el niño y su familia, la familia y su hijo y el niño y su entorno.

Aportamos, en el Anexo 1, una relación de los principales cuestionarios y escalas que se han utilizado o se están utilizando actualmente para la medición de diferentes aspectos relacionados con las prácticas de crianza y estilos educativos parentales.

7. Reflexión final

El hacer el padre por su hijo es hacer por sí mismo.

Miguel de Cervantes Saavedra

Para terminar, como señala Diana Baumrind (2005), tras una larga y fructífera vida dedicada a la investigación de la influencia de los estilos educativos familiares en el desarrollo del niño, el estilo parental en el que ha sido educado un niño ejerce un influjo probado en el desarrollo de las competencias del niño y en todo su desarrollo.

Se constata que las variables que representan los factores de la exigencia tienen un efecto positivo cuando se dan junto a niveles altos de afecto y comunicación. Igualmente, un nivel alto de afecto influye positivamente en el niño cuando se produce junto a niveles altos y coherentes de exigencia. Exigencia y afecto, en un contexto de comunicación y atención a las necesidades de cada hijo en particular, han de darse juntos para que el desarrollo del niño sea adecuado y la

satisfacción de los padres sea alta y permita un clima familiar enriquecedor para todos sus miembros.

Las conclusiones de los estudios de Diana Baumrind siguen teniendo plena vigencia, y su aplicación inmediata en psicología de la educación y evolutiva es que, si se prestan el cariño, la atención y cuidados adecuados, a la vez que se establecen pautas estrictas y coherentes de control y de exigencia, adaptadas a la edad del niño, se fomenta en éstos la madurez y competencia, además de lograr unos niveles más altos de satisfacción en los padres y de bienestar y seguridad en los niños.

Por otra parte, se hace también evidente la influencia del niño en los comportamientos e, incluso, forma de ser de los padres y en los propios valores de éstos. En la familia las relaciones son siempre bidireccionales, así como son bidireccionales las relaciones de la familia con la sociedad. La escuela se nos muestra como un ámbito excepcional para poder ayudar a los padres a configurar, desarrollar y afianzar unas prácticas educativas adecuadas a cada niño.

La importancia de la implicación del padre y de la madre, como figuras de referencia, tanto de afecto como de autoridad, es trascendental para el desarrollo de las habilidades adaptativas del niño (Baumrind, 1991). Es evidente que el entorno familiar constituye el primer ámbito de influencia y socialización de los niños. El desarrollo del niño está influido por su propia manera de ser, su temperamento, su desarrollo físico y los condicionantes de éste, y por el ambiente en el que se desarrolla, dentro del cual, en primer lugar, aparece la familia. Está sobradamente reconocido, que hábitos de crianza inadecuados por parte de los padres suelen asociarse a problemas de desarrollo y adaptación de los niños (González Peña et al. 2011). Los hábitos concretos de crianza configuran los estilos educativos que reflejan el ambiente familiar, y en él están incluidos los valores y metas de los padres en lo que a la educación y socialización de los hijos se refiere.

La educación, a diferentes niveles y grados de conciencia, puede y debe ser un bien para todos los miembros que la componen y, por tanto, para la sociedad entera de la que la familia forma parte. Así, la familia influye en la sociedad y a la vez es

influida por ésta. Una familia sólida y que permita el desarrollo de personas íntegras y libres y con valores sólidamente interiorizados, tanto en los padres como en los hijos, es la base de una sociedad sólida, donde las normas de convivencia no sean sólo convenciones sociales, ni niveles diferentes de satisfacción personal.

Como síntesis, y tal y como se le presenta a los padres en el informe que sirve de base para la tutoría, con una finalidad básicamente formativa y didáctica, el estilo educativo familiar y sus influencias de forma general pueden quedar gráficamente representados de la siguiente forma:

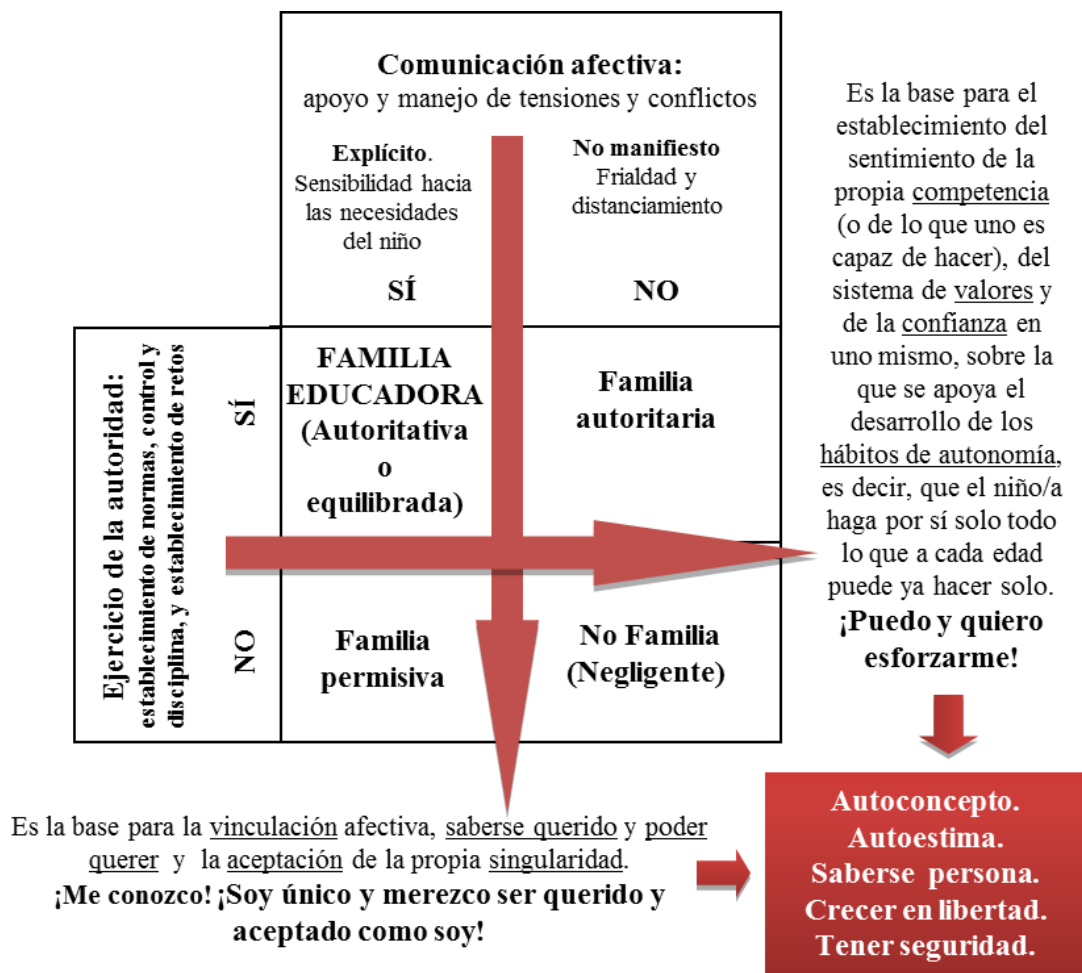


Ilustración 1.6. Estilos educativos y construcción del autoconcepto y de la autoestima. Elaboración propia.

No existen modelos puros, pero el esfuerzo educativo de la familia debe orientarse hacia el logro de una cada vez mayor tendencia hacia el estilo *autoritativo*, reajustando las dimensiones de control y afecto de forma constante.

En nuestra investigación, tras la revisión realizada, nos apoyaremos en la tipología inicial de D. Baumrind de tres dimensiones, no considerada como algo cerrado, sino como la forma de conceptualizar la tendencia global de cada familia y, dentro de ella, del padre y la madre por separado, en el marco de relación específica que establecen con cada uno de sus hijos. Además, la posibilidad de conocer la percepción del niño sobre el estilo de sus padres, de cada uno de ellos por separado, así como la percepción que tienen sobre los conflictos presentes en la relación, nos facilita una mayor información de cara a la orientación y a la búsqueda del ajuste adecuado entre las demandas y necesidades del niño y las respuestas que obtiene.

CAPÍTULO II: EL TEMPERAMENTO

*“It's easier to build strong children
than to repair broken men.”*

Frederick Douglass

1. Introducción

El interés por el estudio del comportamiento, de la razón por la cual cada persona reacciona desde el nacimiento de diferente manera a los mismos estímulos ambientales, qué se entiende por temperamento, por estilos de comportamiento, reacciones emocionales, etc., es recurrente a lo largo de la historia de la psicología, cuando ésta se comienza a definir como ciencia separada de la filosofía.

Los representantes de los cuatro enfoques sobre el temperamento que en la actualidad son los más aceptados, Goldsmith, Buss y Plomin, Rothbart, Thomas y Chess, Hinde, McCall, en una mesa redonda sobre temperamento en el año 1989, se impusieron la tarea de tratar de dar una respuesta conjunta a las seis preguntas siguientes:

- a. ¿Cómo definir el temperamento y explicar sus límites?

- b. ¿Cuáles son los elementos constitutivos del temperamento?
- c. ¿De qué manera el constructo “temperamento” es necesario para poder explicar ciertas cuestiones u organizar datos que sin ese constructo no sería posible?
- d. ¿Cómo se desarrolla el temperamento?
- e. ¿Hasta qué punto se puede considerar el temperamento como un constructo personal en vez de relacional, o producto de la interacción?
- f. ¿Cómo enfocar la noción de “temperamento difícil” desde cada teoría?

En las conclusiones de la citada mesa redonda, se recogían los principales rasgos comunes de las diversas teorías a las que representaban, a través de los cuales se podía caracterizar el temperamento, que en realidad se puede considerar una abstracción. Las “dimensiones del temperamento” no reflejan conductas concretas observables, sino tendencias conductuales. El temperamento se refiere siempre a diferencias individuales, no generales y de la especie; el temperamento se podría entender como la forma de denominar un grupo de rasgos relacionados entre sí, no como un rasgo único; en él se agrupan fenómenos como el miedo, la irritabilidad, etc. El temperamento se refiere a las características formales de la conducta, como son la intensidad, la velocidad de reacción, etc.; es relativamente estable y coherente en situaciones diversas, dado que tiene una base biológica, que le dota de esa cierta continuidad y estabilidad. Son numerosas las investigaciones sobre el tipo y la cantidad de estructuras anatómicas y mecanismos fisiológicos subyacentes al temperamento. Sin embargo, es incuestionable que las influencias orgánicas deben ser consideradas siempre en interacción con el ambiente, para poder entender el concepto de ajuste en cada individuo. Por último, destacan en sus conclusiones, que la infancia es el mejor momento para investigar en este campo, dado que el desarrollo y la influencia del ambiente hacen que el vínculo entre temperamento y conducta sea más difícil de estudiar en etapas más tardías.

McCall, en la misma mesa redonda, a modo de síntesis de consenso, propuso una definición, que hemos recogido en la Introducción de este estudio, que integrase los diferentes puntos de vista de los miembros defensores de las teorías allí representadas:

El temperamento está constituido por disposiciones básicas inherentes a la persona, que son relativamente consistentes y que subyacen y modulan la actividad, la emocionalidad y la sociabilidad. Los principales elementos del temperamento están presentes de forma temprana en la vida y éstos son los que más probabilidad tienen de estar influidos fuertemente por los factores biológicos. A medida que sucede el desarrollo, la expresión del temperamento está cada vez más influida por la experiencia y el contexto (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas y Chess, Hinde, McCall, 1989, pág. 524).

Es decir, se llega al consenso de considerar que el temperamento es la base sobre la que se desarrolla la personalidad, sin dejar de lado que éste es un objeto de estudio por sí mismo. Esto tiene importantes consecuencias. La primera, es que el temperamento constituye el punto de partida para el estudio socio-emocional (Ahadi y Rothbart, 1994). En segundo lugar, el hecho de que el temperamento tenga un soporte biológico, hace que la personalidad no se pueda desligar de la biología, aunque no se restrinja a ella. En la personalidad hay que tomar en consideración el aprendizaje, además de todo el resto de estructuras psicológicas, con lo que se pueden analizar los vínculos entre mecanismos psicológicos y fisiológicos y entre características individuales e interacción social, junto con las representaciones del yo y los otros (Fernández Vilar, 2009).

Es significativo resaltar que, en la mesa redonda, se consensuó aceptar el hecho de que, aunque el temperamento sea de origen biológico, no implica que tenga que ser necesariamente heredable. Coinciden en que la heredabilidad no es un criterio útil para la definición del temperamento, dado que no se ha podido establecer de forma clara qué conductas son heredadas y cuáles no. Sí es innato y, en consecuencia, se percibirá muy tempranamente en la infancia (Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, 1988).

Shiner y Caspi (2003), en esta misma línea, entienden que el temperamento es el núcleo de base biológica, suficientemente estable, sobre el que se asientan las diferencias individuales en la forma de tendencia a abordar y dar respuesta a las demandas y estímulos del medio. Este núcleo biológico es el que, más tarde y a través de la interacción con el medio, sustentará la construcción de la personalidad.

A continuación, tras realizar una breve revisión de la evolución histórica del concepto de “temperamento”, nos centraremos aquí en el modelo de Mary Rothbart, que consideramos es uno de los enfoques actuales más completos y aplicables al estudio de niños en edad infantil y sobre el que nos vamos a apoyar en nuestro estudio.

2. Evolución histórica del concepto de “temperamento”

El interés por el estudio del temperamento ha ido pasando por diversas fases. Ya desde antiguo se planteó la necesidad de analizar la razón por la cual unas personas eran diferentes de otras y qué relación había entre ello y su tipo constitucional. En continuidad con esta perspectiva, en primer lugar, surgen las conocidas como teorías fisiológicas y perspectivas constitucionalistas. Esta tradición, con los nuevos avances en el campo de la genética aplicado a la conducta, la neuropsicología y la medicina en general, ha resurgido y está aportando importantes hallazgos. También la psicología del desarrollo, la psicología comparada y la psicología clínica han realizado importantes contribuciones al estudio del temperamento.

Lo que se viene denominando visión de rasgos, desde un modelo muy biológico y que entronca con los estudios originarios e intuitivos del temperamento, parte de la idea de que el temperamento está constituido por una serie de tendencias generales heredadas y que, por ende, se definen como rasgos de personalidad. Se considera el temperamento como los rasgos de personalidad heredados, que se manifiestan muy pronto en el desarrollo.

2.1. Teorías fisiológicas y perspectivas constitucionales

Las primeras aproximaciones al concepto de temperamento nos remiten a la más pura tradición greco-romana desde una perspectiva constitucionalista.

En el siglo V a.d.C. Hipócrates ya describió cuatro tipos o categorías de personas en función del predominio de uno de los cuatro humores básicos: sangre, bilis negra, bilis amarilla y flema. Explicaba que estos humores o fluidos estaban necesariamente presentes en todos los individuos, y la persona saludable era aquella en la que había un equilibrio adecuado entre ellos.

Galeno, en el siglo II de nuestra era, retoma y continúa esta misma idea de los humores y el predominio de uno sobre otros. Describe los cuatro tipos clásicos, ya referidos por Hipócrates: la persona *Sanguínea*, positiva, extravertida, “caliente” y húmeda, influida sobre todo por la sangre; la persona *Melancólica*, tendente al miedo, a la tristeza, frío y “seco”, con predominio de la bilis negra; la persona *Flemática*, lenta en activarse, “frío” y húmedo, con predominio claro de la flema; y, por último, la persona *Colérica*, fácilmente irritable, con tendencia a la agresión, “caliente” y seco, con influencia de la bilis amarilla. A cada uno de estos tipos le corresponde una forma constitucional diferente. La personalidad ideal poseía el adecuado equilibrio entre características complementarias de calor/frío y sequedad/humedad. Galeno apunta que la dieta, el clima y la estación del año son factores que influyen en las características temperamentales, haciéndolas variar. Se puede considerar que su teoría es precursora del concepto actual de la influencia de los neurotransmisores en la constitución del temperamento, como señala Bond (2001).

La relación e influencia de esta antigua tipología sobre posteriores, incluso actuales marcos conceptuales, ha sido estudiada ampliamente por Strelau, J. (1998). Este autor, retomando el trabajo que ya había realizado Allport (1964), lleva a cabo una revisión de las contribuciones al estudio del temperamento en los siglos XIX y XX en las que subyace la idea de temperamento vinculada con la fisiología, desde Kant, Wundt, Ebbinghaus, Kulpe, Klages y, sobre todo, Paulov. En esta línea destacan las aportaciones de Heymans y Le Senne, cuyo punto de partida fue

determinar el grado en que “herencia” y “ambiente” contribuyen al desarrollo de los diferentes rasgos temperamentales.

Gérard Heymans y René Le Senne, a principios del siglo XX, juegan un papel trascendental al describir las dimensiones básicas que componen la estructura del temperamento: actividad (A o nA), emocionalidad (E o nE) y resonancia, o funciones primarias o secundarias (P o S). A partir de estas dimensiones básicas definen ocho tipos caracterológicos: *colérico (EAP)*, *apasionado (EAS)*, *nervioso (EnAP)*, *sentimental (EnAS)*, *sanguíneo (nEAP)*, *flemático (nEAS)*, *amorfo (nEnAP)*, y *apático (nEnAS)*. Es necesario matizar que, para Le Senne (1946), lo que estamos denominando “temperamento”, es realmente el “carácter” (Strelau, 1998). La diferencia entre “carácter”, “temperamento” y “personalidad” se verá más adelante, pero es conveniente señalar aquí, para poder entender este matiz, que la tradición psicológica europea suele emplear el término “carácter”, frente a la americana que prefiere hablar de “temperamento” y “personalidad”.

En esta línea de pensamiento, las implicaciones de la teoría de Paulov (1925-1967), como ya se ha mencionado, merecen mención especial. Parte de la idea de que tanto la conducta del hombre como la de los animales, está básicamente gobernada por el sistema nervioso central, incluyendo la fuerza de la activación neuronal. Será en 1925 cuando comience el estudio de la psicopatología humana e inicie su primera tipología de los sistemas nerviosos. Los procesos básicos y fundamentales de respuesta son la *excitación* y la *inhibición* y, aunque opuestos, interactúan mutuamente. Siguiendo los principios entonces conocidos de la fisiología nerviosa (fuerza, equilibrio y movimiento de la excitación e inhibición), Paulov plantea cuatro tipos temperamentales: Fuerte-equilibrio-rápido (resistente, sereno, activo), fuerte-equilibrio-lento (frío, insensible, tranquilo), fuerte-desequilibrado (explosivo, intenso, hiperactivo) y débil (muy pasivo, hipersensible e inhibido).

Como señalan Carranza y González (2003), “los constructos de temperamento” introducidos por Paulov también incluían “*fuerza de inhibición*”, “*equilibrio entre activación e inhibición*”, y “*movilidad*”, o “*flexibilidad del ajuste del sistema nervioso a las condiciones de cambio*”. Señalan, los mismos autores, cómo

estas ideas constituyen una de las bases teóricas sobre la que se asientan las aproximaciones psicobiológicas más importantes de la actualidad, entre las que se encuentra la de Rothbart y Derryberry (1997), cuya teoría servirá de base a nuestra conceptualización del “temperamento” y que desarrollaremos más adelante. Estas dimensiones o constructos siguen estando incluidos en prácticamente todos los marcos teóricos actuales.

Las tipologías de Kretschmer (1927) y Sheldon (1942), volviendo al desarrollo histórico del concepto de “temperamento”, aunque parten de la misma suposición, el influjo de lo somático en el desarrollo de la personalidad, se apoyan en la idea de que ciertos rasgos del temperamento dependen de la constitución corporal de la persona. Nos encontramos ante lo que se han venido denominando “tipologías constitucionalistas”.

Kretschmer (1927), en un estudio que inicia sobre la observación de enfermos mentales, define lo que denomina “*biotipos*”, que representan tipos constitucionales globales: el *pícnico* (físicamente de formas redondeadas, estatura media, cabeza y abdomen voluminosos y musculatura floja), que asocia a temperamento sociable, pero cambiante, y con un acusado sentido de la realidad concreta; el *atlético* (físicamente de talla y longitud de miembros larga, caderas estrechas y musculatura bien desarrollada), que asocia a temperamentos tranquilos, lentos de reacción, pero con frecuencia, con explosiones violentas; el *leptosómico* (físicamente de tronco y miembros esbeltos, estrecho de hombros, musculatura débil), que asocia a temperamentos hipersensitivos, tímidos, temeroso, nerviosos. Pero Kretschmer, va más allá y busca el entronque entre los trazos dominantes de la personalidad y sus bases cerebrales en el concepto de la “*persona profunda*”, cuyas funciones se pueden resumir en: *conciencia, impulso y afectividad* y cuya vertiente fisiológica cerebral sitúa en el sistema diencefalohipofisario incluyendo, entre otros centros, el tálamo y la hipófisis, sin olvidar los centros vagales, simpáticos, centros motores superiores, cerebro orbitario, etc. A partir de la “*persona profunda*” se forma la persona, es decir, la personalidad psicofísica en sentido global. Este enfoque, aunque claramente constitucionalista, no deja de hacer referencia a la importante influencia del ambiente y de la sociedad, que engloba en la idea de “*espacio vital*”.

Sheldon (1947), partiendo de los estudios de Kretschmer, pero con individuos no patológicos, de una edad de entre dieciocho y veinte años, y añadiendo al estudio mujeres, define la idea de *somatotipo*, configuración o tipo corporal. Los rasgos del temperamento aparecen como un epifenómeno y, una vez investigados de forma separada, se establece su relación con el *somatotipo*. Llega a la conclusión de que hay tres *somatotipos* básicos: el *endomórfico* (cerca del pícnico de Kretschmer), el *mesomórfico* (al atlético) y el *ectomórfico* (al asténico). A cada uno de estos *somatotipos* le corresponde un temperamento básico, según la siguiente relación: al *endomórfico*, un temperamento que denomina *viscerotónico* (relajado, tendente a la comodidad, de reacciones lentas, amable y sociable); al *mesomórfico*, un temperamento *somatotónico* (cierta agresividad, enérgico, aventurado, con afán de dominio y de poder, competitivo y activo) y, por último, al *ectomórfico*, un temperamento *cerebrotónico* (reacciones rápidas, pero contención en las actividades, poco sociable, rígido, tendente a la ansiedad, introvertido). En cualquier caso, Sheldon afirma que los tipos puros no existen, sino que lo que se produce es una combinación entre ellos, siendo uno el predominante. Allport (1966), hace suyas las conclusiones de los estudios de Diamond (1957), donde se refutan ampliamente las altas correlaciones que Sheldon había encontrado en sus estudios con más de más de cuatro mil estudiantes universitarios (superiores al 0.80).

En síntesis, lo que podríamos denominar como una “psicología humoral” y/o “constitucionalista” tiene el mérito de haber sido un claro precedente en el estudio de las relaciones entre el temperamento y algunos determinantes fisiológicos (genéticos, endocrinos, bioquímicos, neurotransmisores, etc.), además de haber sentado las bases del análisis de las dimensiones del temperamento. El ancestral concepto de los “humores”, como señalan Albores-Gallo, L., Márquez- Caraveo, M.E. y Estañol, B. (2003), subyace en las teorías más recientes sobre la relación entre el temperamento y los neurotransmisores y citan como referente los trabajos de Bond (2001), entre éstos y los receptores específicos, claramente determinados genéticamente, asociados a ciertos rasgos temperamentales, o los trabajos de Cloninger, (1987), y los más recientes de Auerbach, (2001).

En este sentido, este enfoque tiene una clara vigencia y son muchos los estudios que se ocupan de estudiar la vinculación entre temperamento, genética y sistema nervioso. Sin embargo, su abandono y descrédito en el plano de la intervención psicológica, del diagnóstico y de la educación, viene justificado por el marcado determinismo, e incluso fatalismo que propugnan, y por el escaso estudio asociado sobre la influencia del ambiente en la constitución de los propios tipos y su modificabilidad.

El determinismo hereditario es contestado por la plasticidad del desarrollo biológico y su capacidad de ser modificado por el ambiente, en función de la tarea adaptativa que le es inherentemente propia al temperamento. Los rasgos del temperamento no son puntos de llegada, sino siempre de partida.

2.2. Visión categorial del temperamento

En 1956 dos pediatras, Alexander Thomas y Stella Chess, comenzaron un estudio con 131 niños y niñas en la primera infancia que se siguió hasta 2002. Este estudio es conocido como el *New York Longitudinal Study (NYLS)*. Los niños provenían de ochenta y cinco familias de clase media y media-alta de EEUU. El estudio se realizó mediante entrevistas a los padres y reuniendo información de los niños en contextos concretos. Sobre estas informaciones se elaboraron los primeros cuestionarios estandarizados sobre temperamento, cuyo uso ha sido generalizado en todos los EEUU. Los niños evaluados, cuando finalizó el estudio, tenían ya entre cincuenta y sesenta años.

El objetivo inicial era tratar de predecir la adaptación psicológica de los niños para identificar de forma precoz potenciales problemas. Su interés por investigar el sustrato biológico del temperamento se fundamentó en el intento de dar respuesta a ciertos problemas de conducta en casos clínicos. Entre otros factores, estos autores intentaban poder dar respuesta a la tendencia, generalizada y dominante en ese momento, de las teorías ambientales y conductistas, que consideraban al niño como un receptor pasivo de influencias externas bajo modelos causales de tipo unilineal o

unidireccional. Lo ambiental es importante, pero lo heredado no lo es menos, y no todo en el temperamento responde a estímulos o influencias externas.

Estos autores manifestaron que la motivación fundamental que les impulsó a iniciar su estudio fue la falta de investigaciones en las que se tratara de ver el papel activo desarrollado por el niño, en concreto su temperamento, sobre el ambiente social que le rodeaba (Thomas y Chess, 1984). Para ello su estrategia consistió en desarrollar categorías de temperamento infantil y examinar después si esas categorías o patrones se relacionaban con el entorno social y emocional del niño en edades posteriores.

La conceptualización del temperamento de la que parten, así como sus conclusiones, han sido aplicadas tanto en el campo de la pediatría y la psicología, como de la educación y la psiquiatría (Keogh, 1982; Keogh, Pullis y Cadwell, 1982; Martin, 1983, 1989, 1994; Martin y Holbrook, 1985, en Fernández Vilar, 2009).

Thomas y Chess (1968) identifican el temperamento con lo que denominan “*estilo de la conducta*”. Como señala Keogh (2006), el “*cómo*” de la conducta, es decir, la tendencia a comportarse de una forma u otra, independientemente de la habilidad o de la motivación. El temperamento está así constituido por todos aquellos atributos psicológicos que no son derivados de otras características, como por ejemplo la cognición, la motivación, la emotividad, la capacidad y la propia personalidad. Los elementos del temperamento, según Thomas y Chess (1968) son la *energía*, la *persistencia* y la *intensidad*. La idea de “*patrones*” sigue teniendo absoluta vigencia y permite entender el temperamento como un atributo psicológico independiente.

El concepto central de la teoría de Thomas y Chess es lo que denominaron “*bondad de ajuste*”, “*goodness or poorness to fit*”, en el que resumen las interacciones genotipo – ambiente. Con “*bondad de ajuste*” hace referencia al proceso constante de interacción entre los rasgos del temperamento y el ambiente, tanto interno como externo a la familia. Este concepto constituye la base para la actual perspectiva contextual del temperamento que enfatiza la influencia bidireccional de

los sistemas familiares sobre el desarrollo de las características temperamentales que presenta el niño al nacer.

El concepto de “*bondad de ajuste*”, base de su teoría, no hace sino reafirmar la idea de que la interacción constante niño-ambiente puede reforzar, modificar, o incluso cambiar una u otra característica del temperamento, además de implicar a otros atributos psicológicos, como a la motivación y a la cognición, y también al ambiente familiar. La *bondad de ajuste* se produce cuando el temperamento, además de otras características de la persona, como el nivel intelectual, es adecuado para dar respuesta a las sucesivas oportunidades, demandas y expectativas del ambiente en el que se desarrolla el niño (Carranza y González, 2003).

La publicación en 1968 de las conclusiones de los estudios de Thomas, Chess y Birch, es básica a la hora de entender al niño como persona activa; y también para todos los estudios posteriores que, desde un punto de vista aplicado a la educación, tratan de comprobar cómo la influencia de los padres, o cuidadores, es esencial, pero siempre en interacción y en relación bidireccional con el niño, que posee unas características individuales.

Chess y Thomas (1989) argumentan su teoría en base a las siguientes hipótesis. La primera hipótesis es que los niños, desde el nacimiento, se diferencian individualmente en sus patrones de conducta, que pueden ser identificados, categorizados y medidos y tienen una base biológica, pero su expresión y desarrollo pueden verse atenuados, intensificados, modificados, o incluso sustituidos, por las influencias posnatales. A estos patrones de conducta, como ya se ha visto, son lo que denominan “*temperamento*”. La segunda hipótesis postula que el temperamento influye tanto sobre las actitudes y las actividades de los cuidadores, como sobre el impacto que estas actitudes y actividades tienen sobre el funcionamiento psicológico del niño. La conclusión preliminar y básica es que la relación entre temperamento y ambiente es bidireccional, con una continua influencia del niño sobre el cuidador y de éste sobre el niño. La tercera hipótesis es que el temperamento es un aspecto normal de la estructura psicológica de los niños. No hay temperamentos “buenos o malos”, cualquiera de los extremos de una u otra estructura temperamental es normal.

Por último, se señala que el temperamento no equivale a la personalidad. Es un aspecto independiente de la misma, previo a ella, que no deriva de ningún otro atributo. Siempre se expresa como una forma de respuesta ante un estímulo externo. Esto supone que sólo se puede entender en función del contexto social en el que surge, afectando éste a su forma y grado de expresión (Carranza y González, 2003).

A partir de sus investigaciones, y mediante el análisis inductivo de los protocolos de las entrevistas, Thomas, Chess y Birch (1968) propusieron un modelo de temperamento desde las siguientes nueve dimensiones o categorías:

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Nivel de actividad	Componente motor presente en la actividad de un niño determinado y proporción diurna entre los periodos activos y los inactivos. Es la cantidad de actividad física y motor que un bebé produce en cualquiera de las situaciones cotidianas de su vida: comer, dormir, etc.
Ritmo (regularidad)	Predictibilidad o impredecibilidad de cualquier función, ya sea ciclo sueño – vigilia, hambre, etc.
Acercamiento o retraimiento	Grado de positividad en las respuestas ante hechos o estímulos nuevos, incluyendo la expresión del humos y la conducta. Las reacciones de retraimiento son siempre negativas, sea cual sea su forma de manifestación, motora (apartarse, tirar el objeto, etc.) o corporal (llanto, etc.).
Adaptabilidad	Facilidad con la que el niño se adapta a un cambio de situación.
Umbral de respuesta	Cantidad o nivel de estimulación necesaria para provocar una reacción, con independencia de la forma específica que adopte o la modalidad sensorial afectada.
Intensidad de reacción	Nivel de energía de las respuestas del niño, tanto positivas como negativas.
Humor	Proporción de conductas agradables, divertidas y simpáticas en comparación con las desagradables, los llantos y las conductas antipáticas.
Tendencia a la distracción	Eficacia de los estímulos ambientales para interferir o alterar la dirección de la conducta que se esté desarrollando, es decir, facilidad con que la conducta continuada del bebé se interrumpe por hechos o estímulos externos.
Atención y persistencia	Durante cuánto tiempo desarrolla el bebé una actividad y su persistencia a continuar con ella si se enfrenta a interrupciones u obstáculos.

Tabla 2.1. Categorías y definiciones del temperamento según Thomas y Chess. Adaptado de Thomas, A. y Chess, S. (1977).

Todas las personas se sitúan en algún punto, entre “alto” o “bajo”, en cada una de estas dimensiones. Basándose en el análisis factorial de estos nueve rasgos, Thomas y Chess (1977), llegaron a definir tres constelaciones temperamentales primarias que poseían un significado funcional desde la experiencia de los niños dentro de las familias:

- a) **Temperamento fácil:** que resulta de la combinación de la regularidad biológica, de las tendencias de acercamiento a lo nuevo, de la adaptación rápida al cambio y de un afecto predominantemente positivo de intensidad leve o moderada. Son niños de interacción fácil con padres y profesores, sociables y apacibles. Según sus conclusiones, el 40% de la población está incluida en esta categoría.
- b) **Temperamento difícil:** es el opuesto al fácil, sobre todo en lo que se refiere a regularidad biológica. La característica central se podría considerar que es la irritabilidad. Se observan respuestas negativas ante personas o situaciones nuevas, adaptación lenta al cambio y frecuentes e intensas expresiones negativas de humor. Padres y profesores manifiestan dificultades en la relación con estos niños y en la manera de poderlos dirigir y controlar. Representa a un 10% de la población.
- c) **Temperamento de adaptación lenta (*slow to warm up*):** se caracteriza por la tendencia al rechazo hacia lo nuevo, adaptación lenta al cambio y frecuentes respuestas negativas de leve intensidad. Se trata de niños retraídos, lentos de reacción y adaptación, que con frecuencia se describe como tímidos, sin embargo no tienen necesariamente que serlo. Un 15% de la población responde a este tipo.

Un 35% de la población no se ajustaba a ninguna de estas categorías. A estos niños se los denominó “niños promedio”, y se caracterizan por no puntuar alto en ninguno de los nueve rasgos. Los “niños promedio” no constituyen una categoría de temperamento por sí misma.

Para concluir, con las aportaciones del NYLS de Thomas y Chess, hay que reseñar, que como recogen Carranza y González (2003), si bien estas investigaciones han resultado esenciales en el estudio del temperamento y en la introducción de la idea de bidireccionalidad de la relación entre persona y ambiente, los estudios factoriales posteriores no han llegado a confirmar empíricamente ni la existencia de los nueve rasgos como dimensiones temporalmente separadas, ni tampoco la configuración de temperamentos fáciles o difíciles.

Thomas y Chess no dejan de reconocer que la clasificación de un niño en una u otra categoría puede depender en gran medida del tipo de respuesta que los niños obtengan habitualmente de sus padres, ya sea por los propios valores paternos o culturales, y que este hecho debería ser especialmente estudiado por su valor de prevención y de optimización de las potencialidades del niño. Esta idea ha sido trabajada por Carey y McDevitt, (1994) y, en la actualidad, por McClowry et al., (2008).

Sobre la base de la teoría de Thomas y Chess se diseñó en 1980 un ambicioso proyecto de estudio longitudinal sobre el temperamento: el *Australian Temperament Project* (Prior, Sansón y Oberklaid, 1989), que aún hoy sigue adelante. Entre sus objetivos está el documentar la expresión y la estabilidad del temperamento; comprender las aportaciones del temperamento al desarrollo y la adaptación de los niños al medio; comprender las influencias sociales, étnicas y familiares sobre el temperamento y la conducta, e identificar los indicadores de riesgo para posteriores resultados. Sanson, Smart, Prior, Oberklaid y Pedlow (1994) identificaron cuatro factores temperamentales fuertes, o estadísticamente y conceptualmente puros, y dos “menos robustos” o compuestos y con variaciones con la edad. Los “fuertes” eran: *inflexibilidad, constancia, sociabilidad y ritmo*. Los “menos robustos” eran *actividad/humor* y *umbral*. En consonancia con la clasificación de Thomas y Chess, se señaló al factor *inflexibilidad* como el aspecto central del temperamento difícil.

Sobre las mismas bases conceptuales, se inició un nuevo estudio por Silva en 1990: *El Dunedin Multidisciplinary Health and Developmental Study*. En este estudio con niños de Nueva Zelanda, también se trató de establecer una clasificación según

tipos temperamentales. Silva (1990) comenzó en 1972 un estudio longitudinal con casi 1100 niños/as en los primeros meses de edad. Los objetivos del estudio eran muy amplios, desarrollo normal, trastornos evolutivos y problemas de salud, desarrollo de técnicas de prevención, etc., e incluían el estudio del temperamento infantil. En esta investigación se identificaron tres factores principales del temperamento: *falta de control, acercamiento y lentitud*.

La agrupación de los niños según su perfil temperamental y el análisis estadístico de conglomerados arrojó como resultado cinco grupos: *infracontrolado* (gran variabilidad de respuesta, bajo control de la conducta, problemas para mantener la atención, etc.), *inhibido* (falta de control, alta puntuación en lentitud, inhibidos ante situaciones nuevas, tímidos y miedosos), *seguro de sí* (gran deseo de explorar, rápida adaptación a situaciones nuevas, etc.), *lento* (moderadamente tímidos, temerosos y autocríticos) y, por último, *bien adaptado* (similar al tipo de seguro de sí mismo, pero no tan acusado, bastante autocontrolados, amables, etc.).

Una de las conclusiones interesantes de este estudio fue la constatación del predominio de ciertos tipos o perfiles temperamentales en niños o en niñas.

2.2.1. La teoría de Martin y Bridger

La teoría de Martin y Bridger (1999) también se puede incluir dentro de los enfoques estadísticos de identificación de tipos de temperamento.

Utilizando como instrumento de medida el *Temperament Assessment Battery for Children - Revised* (TABCR, 1999), describen estos autores seis tipos de temperamento: *Inhibido* (poco receptivos a su entorno), *muy emotivo* (ansiosos e impulsivos con elevados niveles de emotividad negativa), *impulsivos* (problemas con la autorregulación y el control), *típicos* (niveles moderados de impulsividad e inhibición), *reticentes* (tranquilos, discretos, sociables) y *desinhibidos* (autorregulación, emotividad positiva y sociabilidad).

2.2.2. La teoría de Plomin y Buss. EAS.

Robert Plomin encabeza uno de los equipos de investigación sobre el temperamento desde la década de los ochenta. La perspectiva de conceptualización de “temperamento” desde la que trabaja, junto básicamente a Buss, se centra en el temperamento como conjunto de rasgos de personalidad. Ambos autores definen el temperamento como “tendencias generales heredadas” (1975). Se trata pues, de un modelo biológico que considera el temperamento como los rasgos de personalidad heredados que se manifiestan muy pronto en el desarrollo. Aunque, la base genética de los rasgos del temperamento no los hace inmutables, sí conlleva que sean suficientemente estables en la personalidad del sujeto a lo largo de la vida.

Las tres dimensiones básicas que Plomin y Buss definen son: *emocionalidad*, *actividad* y *sociabilidad*. Las siglas de estas tres dimensiones, **EAS**, son las que dan lugar a la denominación habitual de su modelo (Buss y Plomin, 1984). Inicialmente habían incluido la *impulsividad* como una cuarta dimensión, que luego eliminaron (1975).

La *emocionalidad* se refiere a la velocidad con que el niño se estimula y reacciona de una forma negativa ante la estimulación del entorno; la entienden como un estado de malestar acompañada de un alto nivel de agitación o “*arousal*”²⁹. Durante los seis primeros meses de vida esta emoción de malestar básica se irá progresivamente diferenciando en miedo e ira, básicamente en función del aprendizaje.

La *actividad* se refiere a la forma en que se realizan las respuestas, no a su contenido. Refleja el gasto de energía física, de tiempo (rapidez con que se da respuesta), de vigor (intensidad de la reacción) y de resistencia (tiempo de permanencia en una misma actividad).

²⁹*Arousal* es un término inglés que en psicología se ha adoptado de forma general para referirse a la activación fisiológica que sigue a un estímulo. Implica tanto el ritmo de los procesos cerebrales como el nivel general de atención frente a los estímulos del medio. Está regulado por el sistema de activación reticular. Puede variar desde un nivel de sobre-activación, como en el caso de emociones intensas o de estados de alerta, hasta un nivel atencional óptimo para la acción intencional, o hasta niveles de infra-activación, como en estados de relajación o de sueño.

La *sociabilidad* hace referencia a la mayor o menor tendencia y preferencia del niño a estar solo o con otras personas. Es un componente instrumental del temperamento que describe el movimiento hacia los otros y la búsqueda de atención de los demás sobre sus propias conductas.

Finalmente, equiparable al concepto de “*bondad de ajuste*”, de Thomas y Chess (1977), Buss y Plomin acuñan el concepto de “*armonía*” para dar respuesta a las consecuencias de la interacción social. La *armonía*, según postulan, se produce cuando hay compatibilidad entre los temperamentos del niño y su cuidador (Buss y Plomin, 1984). La incompatibilidad entre los temperamentos producirá disarmonía y, potencialmente, frustración.

2.2.3. La teoría de Goldsmith y Campos

Desde la perspectiva de Goldsmith y Campos (1986) el temperamento es de naturaleza básicamente emocional y se define por las diferencias individuales en la tendencia a experimentar y expresar las emociones primarias y el “arousal”. Tiene un significado adaptativo. Estos autores se centran en que las conductas son una manifestación de las emociones (en base al tiempo de reacción y a la intensidad). Definen como dimensiones básicas del temperamento, la propensión a la ira, al miedo social y al nivel de actividad. Las emociones que consideran como temperamentales son: el miedo, el malestar, la alegría, el interés y el placer. También incluyen el nivel de actividad motora, ya que refleja, en parte, el nivel de activación emocional que no está incluido en ninguna de las emociones primarias. Las emociones serán las que organicen los procesos cognitivos y emocionales, además de ser el medio de comunicación social e interpersonal. La personalidad, asentada sobre las diferencias temperamentales, se va configurando a través de las relaciones sociales y gracias a la formación del autoconcepto.

La teoría de Goldsmith y Campos (1986) tiene fuertes semejanzas con la de Rothbart y Derryberry (1981) en lo que se refiere al papel que se le otorga a la emoción en la definición del temperamento.

2.3. Síntesis de las principales teorías sobre el temperamento

Aunque el debate sobre cómo explicar el temperamento sigue abierto, básicamente en torno a si es mejor una aproximación inductiva o deductiva, como propone Rothbart (Rotbath y Bates, 2006), la mayoría de las investigaciones, como se ha podido comprobar, han incidido en la búsqueda de la definición de los rasgos o factores que lo definen. Thomas y Chess (1986) describen nueve dimensiones; Buss y Plomin (1984) identifican tres dimensiones igual que Goldsmith (1996). También Rothbart (2003, 2011), aunque inicialmente propuso más dimensiones, termina utilizando también una clasificación de tres dimensiones básicas. La definición sobre el llamado temperamento “difícil”, y su abordaje, tanto educativo como clínico, es otro de los elementos recurrentes en la investigación.

Todos los estudios coinciden en señalar, bajo la influencia del NYLS, aunque con diferentes denominaciones, que hay cuatro factores básicos que componen el temperamento:

- a. En relación con el afecto negativo: emocionalidad negativa, inflexibilidad, reactividad y lentitud
- b. En relación con la actividad y la energía, que incluye la actividad motora, y que no siempre se diferencia por sí mismo, sino que aparece con frecuencia englobando a diferentes factores.
- c. En relación con un componente social: surgencia/extraversión, acercamiento–retraimiento, flexibilidad personal–social y sociabilidad
- d. En relación con la persistencia, o capacidad de mantener el esfuerzo y la atención: control con esfuerzo, orientación a la tarea, periodo de atención y constancia, y falta de control

En la tabla siguiente se puede observar, como hace notar Keogh (2006), que, a pesar de las diferencias en el número y la especificidad de los tipos, se pueden observar coincidencias notables:

AUTORES	DIMENSIONES	TIPOS
Thomas y Chess (1977)	<ol style="list-style-type: none"> Nivel de actividad Ritmo (regularidad) Acercamiento o retraimiento Adaptabilidad Umbral de respuesta Intensidad de reacción Humor Tendencia a la distracción Atención y persistencia 	<ol style="list-style-type: none"> Fácil Difícil De reacción lenta <p>*Promedio (un 35% de niños).No lo califica como tipo</p>
Buss y Plomin (1984)	<ol style="list-style-type: none"> Emocionalidad Nivel de actividad Sociabilidad Impulsividad 	No los diferencian en tipos, pero la combinación de dimensiones es fácilmente equiparable a los tipos descritos por Thomas y Chess.
Keogh (1982)	<ol style="list-style-type: none"> Orientación a la tarea Flexibilidad personal – social Reactividad 	<ol style="list-style-type: none"> Centrados Adaptados Difíciles
Caspi y Silva (1995)	<ol style="list-style-type: none"> Falta de control Acercamiento o aproximación Lentitud. 	<ol style="list-style-type: none"> Infracontrolado Inhibido Seguro de sí Lento Bien adaptado
Goldsmith (1996)	<ol style="list-style-type: none"> Propensión a la ira Miedo social Nivel de actividad 	No los diferencia en tipos
Martin y Brigger (1999)	<ol style="list-style-type: none"> Emocionalidad negativa (reactividad) Adaptabilidad e inhibición social Persistencia en la tarea (atención) 	<ol style="list-style-type: none"> Inhibido Muy emotivo Impulsivo Típico Reticente
Rothbart (2011)	<ol style="list-style-type: none"> Control con esfuerzo Afectividad negativa Surgencia/extraversión 	No los diferencia en tipos

Tabla 2.2. Principales tipos y dimensiones temperamentales identificados. Elaboración propia.

En las ilustraciones siguientes se ha realizado el esfuerzo de representar lo común entre las diferentes teorías a la hora de calificar los tipos clásicos

temperamentales, aunque algunas de ellas no hagan una mención específica a tipos *fáciles, difíciles o lentos*.

El temperamento *difícil* se relaciona habitualmente, desde las diferentes conceptualizaciones y denominaciones, con: irregularidad en las funciones biológicas, baja adaptabilidad, alto afecto negativo, alta actividad, bajo componente social y baja persistencia. En los estudios de Thomas y Chess este tipo representó un 10% de la muestra.

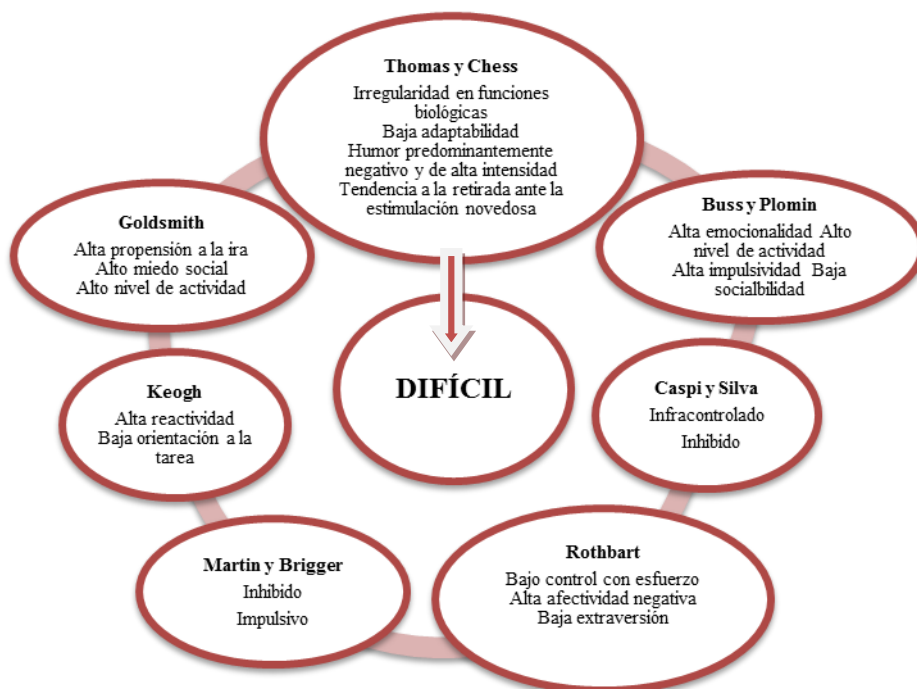


Ilustración 2.1. Características asociadas a temperamento difícil en diferentes autores. Elaboración propia.

De la misma forma, el temperamento *fácil* se asocia a funciones biológicas regulares, alta adaptabilidad, humor positivo, bajo miedo social y baja propensión a la ira, alta sociabilidad, alta flexibilidad personal, nivel de actividad moderado, etc. En los estudios de Thomas y Chess este tipo representó un 40% de la muestra.

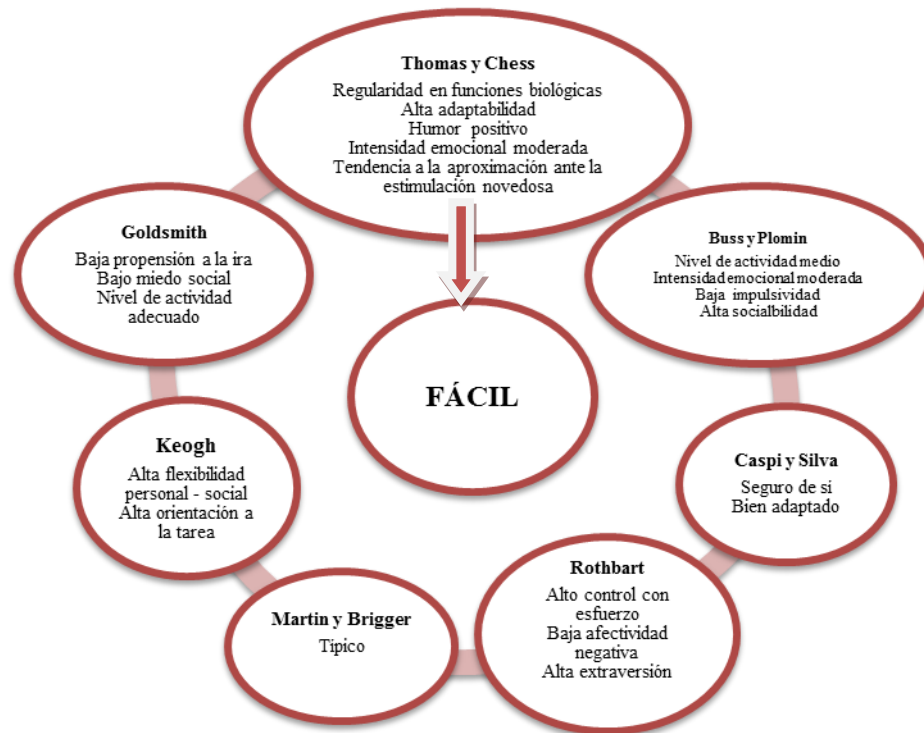


Ilustración 2.2. Características asociadas a temperamento fácil en diferentes autores. Elaboración propia.

El temperamento *lento* se describe fundamentalmente por el bajo nivel de actividad, por la tendencia a la retirada inicial ante estímulos novedosos, humor de moderada intensidad, funcionamiento biológico relativamente estable y por una intensidad emocional moderada. Se trata de niños a los que podríamos calificar de retraídos, precavidos, con bajo nivel de actividad y poco expresivos en la manifestación de sus emociones. En los estudios de Thomas y Chess este tipo representó un 15% de la muestra.

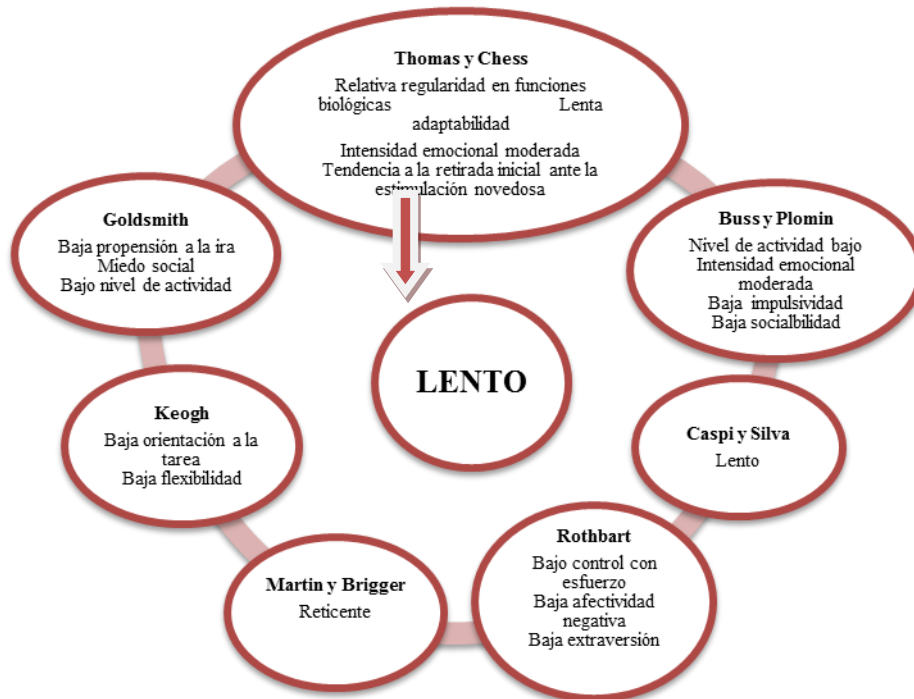


Ilustración 2.3. Características asociadas a temperamento lento en activarse en diferentes autores. Elaboración propia.

Como ya se ha comentado, un 35% de la población no se ajustaba a ninguna de estas categorías. A estos niños se les denominó “niños promedio”, y se caracterizan por no puntuar alto en ninguna de las nueve dimensiones. No se consideró que este grupo constituyera un tipo temperamental por sí mismo.

Concluimos señalando que, aunque es posible describir el temperamento según se ha visto, por las dimensiones relativamente independientes derivadas del análisis de factores, no todas las combinaciones son realmente posibles y algunas son mucho más probables que otras. De ahí el interés recurrente por clasificar las diferentes combinaciones de factores más frecuentes y hacerlo según sistemas que permitan un abordaje más sencillo y educativo.

3. La teoría de Mary Rothbart

Con todo lo anteriormente expuesto, se puede comprobar que, a pesar de las sustanciales diferencias en cada enfoque, hay un elemento integrador que no es otro que el intento de dar respuesta a las diferencias individuales y de conducta a partir de estructuras somáticas (González Peña et al., 2011).

Al desarrollo teórico del temperamento de Mary Rothbart, ampliado y completado junto a Derryberry, le vamos a dedicar un capítulo completo, por la importancia que tiene, y porque lo consideramos una de las perspectivas más completas y aplicables al mundo educativo. Su trabajo y conceptualización del temperamento es la base teórica sobre la que nos apoyamos para este estudio.

Los modelos genético - conductuales, como los de Thomas y Chess (1968) o Buss y Plomin (1975), se centran en las conductas, no prestándole demasiada atención a los aspectos somáticos, autónomos, cognitivos y neuroendocrinos. El modelo de Mary Rothbart considera todos estos aspectos, que se experimentan como sensaciones corporales de malestar o placer, y no sólo variaciones en la activación de la conducta.

3.1. Conceptualización del temperamento en Mary Rothbart

M. Rothbart revisa la asimilación que se realiza desde algunas teorías del temperamento con los procesos afectivos y señala la necesidad de incorporar elementos relativos al control de la atención, sobre todo, en aquellos en los que participa la atención ejecutiva. A partir de aquí concluirá, que la autorregulación atencional es una dimensión básica del temperamento (Rothbart et al, 2000, 2011).

Es básico, para el propósito de nuestra investigación, señalar con Carranza y González (2003), que la teoría que desarrollan Rothbart y Derryberry se fundamenta en la plasticidad de los sistemas fisiológicos y conductuales, por lo que la relación entre temperamento y fisiología remite al estudio de interacciones dinámicas entre sistemas. Rothbart y Bates (2006) inciden en cómo el temperamento está sujeto a

cambios evolutivos. Esta fundamentación de toda su teoría, en la que se integran procesos psicobiológicos y conductuales, es la que permite otorgarle a la educación, y en concreto a la familiar a edades tempranas, un papel absolutamente relevante a la hora de la configuración del carácter que, en definitiva, no sería sino el temperamento educado. Que el temperamento se pueda educar, hace posible investigar, siempre desde las diferencias iniciales individuales, cómo se desarrolla el temperamento a través de la adquisición de niveles progresivos de control en la autorregulación en los sistemas de atención y emocional, desde las diferentes experiencias y estímulos a los que el niño haya estado expuesto.

Los estudios sobre el temperamento de Rothbart comienzan, según narra ella misma (2011), con la observación de las diferencias entre sus propios hijos. Su motivación, al igual que la de este estudio, era comprender las diferencias individuales a muy temprana edad para lograr un mejor ajuste de la educación a las necesidades del niño y permitir un desarrollo lo más completo posible.

Rothbart y Derryberry (1981) definieron el temperamento como de origen constitucional y basado en las diferencias individuales en dos dimensiones básicas, *reactividad* y *autorregulación* que, a su vez, incluye cada una de ellas diversas subescalas. La referencia a “constitucional” remite a la base biológica del temperamento. Se trata de la base somática individual y relativamente estable que está regulada por la herencia, la madurez y la experiencia. La tendencia a expresar las emociones y la reactividad o “*arousal*”, así como la capacidad para autorregular la forma de expresar esas tendencias, es a lo que denominan *autorregulación*. Esta base conceptual es la que mantiene y ha sostenido toda la investigación de M. Rothbart y de su equipo sobre el temperamento, durante décadas (Rothbart y Bates, 1998, 2006, Rothbart, 2011).

Por *reactividad* entienden Rothbart y Derryberry (1981), la mayor o menor tendencia o disposición a las reacciones emocionales, a la actividad motora y a la atención. Es la tendencia a experimentar y expresar las emociones y el “*arousal*” y se refiere a las características de las reacciones del sujeto a través de los sistemas somáticos, autónomo, cognitivo y neuroendocrino. La *reactividad* expresa las

características de las reacciones de las personas, tanto las positivas como las negativas, ante los diversos estímulos. La *reactividad* se puede observar desde el nacimiento y se puede considerar una característica relativamente estable del niño (Rothbart MK, Derryberry D, Hershey K., 2000), de forma que desde el nacimiento se puede percibir cómo cada niño responde de forma diferente a los mismos estímulos.

En la *reactividad* no sólo interviene la tendencia de respuesta individual, sino también factores de la propia situación y del estado de la persona. Los factores esenciales son: la intensidad del estímulo, la novedad del estímulo, el estado interno del individuo y el valor de la señal (Carranza y González, 2003). Los estímulos de baja intensidad suelen provocar reacciones positivas y tendencia hacia la aproximación, frente a los de alta intensidad que provocan lo contrario. Los estímulos nuevos provocan precaución. Rothbart (1988) constata cómo los bebés, hacia el final del primer año de vida, dudan a la hora de coger o tocar objetos novedosos para ellos. En lo que se refiere al estado interno del sujeto, hay que incluir tanto las reacciones de carácter biológico como psicológico. Por último, el valor de la señal hace referencia al significado que se atribuye a los acontecimientos, tanto en su significado simbólico emocional, como de anticipación a acontecimientos emocionalmente relevantes. Esta tendencia a la reacción se puede medir por la latencia, la intensidad, la cantidad y la recuperación tras el estímulo.

La *reactividad*, sin embargo, no explica todas las diferencias individuales. La *autorregulación* se muestra en la teoría de Rothbart como la que permite modular a la *reactividad*, ya sea inhibiéndola o facilitándola. Algunas de las investigaciones más recientes en el ámbito de la neurociencia parecen corroborar que la *autorregulación* depende de la maduración de las conexiones prefrontales-límbicas, lo que hace que este proceso sea relativamente prolongado, desde la regulación básica y automática en la niñez, hasta la regulación más intencional y consciente de la cognición que aparece en la niñez media (Beauregard M, Levesque P, Paquette V., 2004; Ochsner K.N., Gross J.J., 2004).

La *autorregulación* la describe M. Rothbart apoyándose fundamentalmente en la atención y el control motor, mecanismos ambos que aparecen durante el desarrollo

temprano del niño. El desarrollo de la atención y su función en el control de la reactividad emocional comienzan a aparecer durante el primer año de vida y continúa en los años preescolares y escolares (Rothbart, M. 1989; Rothbart, M. y Bates, J.E., 1998; Posner, M.I. y Rothbart, M., 1992).

Las diferencias individuales en la capacidad voluntaria de mantener la concentración, o desviar la atención, son componentes críticos del autocontrol de la atención. En particular, las habilidades de orientación de la atención han sido identificadas como un componente esencial del proceso de regulación, ya que la orientación tiene el efecto directo de amplificar, a nivel neuronal, los estímulos hacia los cuales la atención es dirigida, cambiando la experiencia afectiva del individuo (Rothbart, M., 1994). Por lo tanto, las habilidades de orientación ayudan al manejo de las emociones positivas y negativas y, en consecuencia, al desarrollo del control adaptativo de las emociones y el comportamiento. Como señala Calkins (2005), Rothbart ve al niño como un organismo altamente reactivo, cuyo comportamiento va siendo a lo largo del desarrollo cada vez más controlado por procesos reguladores. Son estos procesos reguladores los que pueden llegar a determinar el grado de éxito del niño para alcanzar un desarrollo pleno en cada etapa.

Por otra parte, hay que tener en cuenta también la diferente interpretación que cada sujeto le da a cada situación. En la *autorregulación* influyen, además de las tendencias temperamentales, la edad, el estado psicológico y la propia situación que se está viviendo. De hecho, se puede observar cómo niños altamente reactivos al nacer, ven modulada su *reactividad* con la propia maduración cerebral, con el aprendizaje, o con la educación, en un sentido más amplio, (Rothbart y Ahadi, 1994). De esta forma, la educación que los padres le ofrezcan al niño favorecerá o no el que la *autorregulación* se desarrolle en mayor o menor medida.

3.2. Factores del temperamento

M. Rothbart, en su último libro *Becoming who we are: Temperament and personality in development* (2011), que es un recopilatorio de toda su obra de investigación, (con la aportación esencial de la relación del temperamento con la personalidad), mantiene la idea de que en el temperamento, en las edades comprendidas entre los tres y seis años, encontramos los tres grandes factores con los que ya había venido trabajando desde los comienzos: *surgencia*³⁰, *afectividad negativa* y *control con esfuerzo*.

El concepto de “surgencia” incluye una combinación de afectos y tendencias positivos que muestran fuertes similitudes con el constructo “extraversión” de la personalidad. Se trata de rasgos que se encuentran en los modelos neurofisiológicos que enfatizan los sistemas centrales de aproximación o facilitación del comportamiento. Podríamos hablar, en cierta medida, de emocionalidad positiva o de afectividad positiva, y ya se puede observar en niños de 2 y 3 meses, debido a respuestas como la reactividad vocal, o los niveles de actividad (Rothbart, 1989). En definitiva, el factor *surgencia* combina una disposición hacia las emociones positivas, una rápida aproximación hacia potenciales recompensas, y una relación con el constructo extraversión de la personalidad (Rothbart, 2011).

A los dos o tres meses de edad ya se pueden observar diferencias individuales en conductas relacionadas con la *surgencia*, como en los rasgos de sonrisa y risa, reactividad vocal y actividad motora. Las madres definen a los niños con puntuaciones altas en *surgencia* como “acelerados” cuando se les presenta a la vista algo novedoso e interesante. Por el contrario, a los niños con puntuaciones bajas en *surgencia* las madres los definen como niños que sólo se mueven cuando realmente quieren algo (Rothbart, 2011). Rothbart y Derryberry (2000) constatan que los niños

³⁰ Aunque el término “surgencia” ya ha sido utilizado en páginas anteriores, creemos necesario explicar ahora que se trata de una palabra adaptada de la que utiliza M. Rothbart en inglés, *surgency*, para el que no hay traducción al español, está relacionado con extraversión, pero no es equivalente, por lo que hemos optado por castellanizarlo y emplear para su traducción el término “*surgencia*”, al igual que han realizado González Peña, Carrasco, Gordillo, del Barrio y Holgado (2011). El término *surgency*, que tampoco viene recogido en los diccionarios ingleses de prestigio, de una forma coloquial, se refiere a la persona “*echada para delante*”, proactiva, que se arriesga, es intrépida, es osada, pero con un cierto toque de inconsciencia... Es importante esta matización para poder entender completamente las connotaciones del factor “*surgencia*” y de su significación para la educación.

que a edades tempranas presentan altos niveles de emocionalidad positiva y/o negativa, hacia los 7 años presentan mayores riesgos de exteriorización de problemas emocionales, tanto positivos como negativos. Además esta tendencia temprana actúa como “potencial freno”, según la propia expresión de Rothbart, debilitando el desarrollo del control inhibitorio.

La *afectividad negativa* se relaciona, según Rothbart (2000), con el riesgo de interiorización de problemas. En sus estudios comprueba que el miedo es un predictor de tristeza y placer de baja intensidad (sin asumir riesgos) y, por lo tanto, está generalmente relacionado con la tendencia a interiorizar problemas. Sin embargo, el miedo no se muestra como predictor de ira/frustración en la infancia. En consonancia con los estudios de Kochanska (1991,1995), también comprueba que los niños con una alta puntuación en miedo mostraban una mayor conciencia interna durante los dos primeros años de vida. Más adelante, de los 2 a los 4 años, este vínculo directo con la conciencia interna se ve reemplazado gradualmente debido a una interacción más compleja por la socialización materna. Así, los niños con alta puntuación inicial en miedo y cuyas madres ejercen una disciplina débil, fomentan generalmente una tendencia hacia la ansiedad y el desarrollo de una alta conciencia interna. Estos resultados sugieren que la socialización temprana está relacionada con el desarrollo de altos niveles de procesos sociales cognitivos.

A su vez, la manifestación de conductas de frustración entre los 6 y los 10 meses es una buena predictora, hacia los 7 años, de los rasgos ira/frustración, malestar, culpa y vergüenza y baja autotranquilización/adaptabilidad, pero no del miedo.

El tercer factor del temperamento, según Rothbart, es el *control con esfuerzo*. El *control con esfuerzo* es “la capacidad de inhibir una respuesta dominante para ejecutar una respuesta menos dominante” (Rothbart y Bates, 1998, pág. 137). También se puede entender como la habilidad para controlar las acciones propias (inhibiendo unas y activando otras), las propias emociones y la atención voluntaria (un desarrollo mucho más eficiente en situaciones conflictivas, mayor persistencia y

menor distracción). Este factor generalmente se identifica y explica a través del concepto clásico de autocontrol (Rothbart, 2011).

El factor *control con esfuerzo* se ha demostrado que tiene un rápido desarrollo en niños entre los dos y los siete años de edad, especialmente entre los tres y los seis años (Kochanska, Murray y Harlem, 2000; Rothbart, Ellis, Rueda y Posner, 2003). Rothbart y su equipo han propuesto que es el desarrollo de la función ejecutiva de la atención en el cerebro infantil lo que propicia y subyace al desarrollo del *control con esfuerzo* (Rothbart et al., 2007).

Más allá del control inhibitorio producido por el miedo, los sistemas del *control con esfuerzo* relacionados con la atención hacen una contribución crucial al temperamento. Las personas pueden desarrollar voluntariamente su atención, permitiéndoles así regular sus tendencias reactivas y eliminar una respuesta dominante para poder manifestar una respuesta subdominante. Por ejemplo, los niños planifican y aprenden nuevas estrategias para retrasar o aplazar la gratificación de un estímulo, resistiendo de esta forma a la tendencia natural a la gratificación inmediata. En definitiva, el factor *control con esfuerzo* hace referencia a la capacidad de inhibir ciertas respuestas primarias para sustituirlas por respuestas subdominantes controladas, para poder detectar errores y poder desarrollar una planificación de la conducta. El *control con esfuerzo* es el punto fuerte de la autorregulación, la cual, a su vez, es el concepto central en la psicología del desarrollo y de la psicopatología. La autorregulación se refiere a la habilidad del niño para controlar reacciones ante el estrés, mantener la atención e interpretar estados psicológicos propios y de los demás, y es un punto principal en el desarrollo normativo del niño sano. La consecuencia es que podemos observar cambios significativos en la autorregulación a lo largo del desarrollo del niño, debidos a un mayor control voluntario cada vez (Garstein y Rothbart, 2003).

A los tres grandes factores del temperamento ya descritos, *surgencia*, *afectividad negativa* y *control con esfuerzo*, M. Rothbart (2011) añade un nuevo y cuarto factor, que afirma se inspira en las investigaciones sobre la biología del comportamiento: la *afiliación*. La *afiliación* juega un papel trascendental en el

desarrollo infantil y se vincula directamente con la relación que el niño establece con sus padres o cuidadores. Depue (2006) distingue entre la aproximación positiva, dentro del factor *surgencia*, y el gozo y disfrute producto de estar acompañado por otros. Esta tendencia afiliativa, propia de toda persona, apoya y refuerza aún más los sentimientos de interconexión, cuidado y amor. Se incluye dentro de las disposiciones y necesidades básicas de toda persona de experimentar bienestar y seguridad.

Dicho de otra manera, el vínculo que el niño establece con sus padres, y el que los padres establecen con el niño, va más allá de ser un mero mecanismo producto de la indefensión del niño al nacer y de la necesidad de cubrir sus necesidades básicas. El niño, para aprender a reconocerse plenamente como persona necesita saberse “hijo”, que es a lo que, en definitiva, remite el concepto de afiliación.

3.3. Temperamento, sociabilidad y ajuste

El desarrollo de la capacidad de autorregulación es básico para lograr una socialización eficaz. Se relaciona con la función ejecutiva de la atención (Posner y Rothbart, 2000). El niño será capaz de regular voluntariamente su estado emocional de forma que se adapte mejor a cada nueva situación, sobre todo en el momento en el que el niño ya puede utilizar estrategias de regulación basadas en el lenguaje. El *control con esfuerzo* se relaciona con el desarrollo de la empatía, la capacidad para interiorizar normas, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, la asertividad, etc. También, y en sentido contrario, se ha constatado que niños con un bajo *control con esfuerzo* pueden desarrollar problemas de conducta externalizantes, como la agresión (Rothbart y Bates, 1998).

Kochanska elaboró una metodología, basada en la observación, para la medición del *control del esfuerzo* (Kochanska et al, 2000). Se trata de la observación de cinco tipos diferentes de tareas:

- a. Tareas de retraso de la gratificación
- b. Tareas de focalización de la atención

- c. Tareas para disminuir la actividad motora de la actividad que se está realizando
- d. Tareas en las que se le pide al niño que se detenga o inicie una respuesta ante una señal.
- e. Tareas que requieren bajar el volumen de la voz.

Los resultados de la aplicación de esta escala observacional, pusieron de manifiesto que el *control con esfuerzo* se desarrolla a medida que el niño va madurando y siendo educado. Se trata de tareas, hábitos familiares, fácilmente utilizables a la hora de orientar a las familias sobre cómo pueden favorecer, de una forma sencilla, el desarrollo del *control con esfuerzo* en el niño.

Esta capacidad de autorregulación es la que llevó a M. Rothbart a postular que, a partir de los 10 años aproximadamente, había que añadir un nuevo factor al temperamento: la *sociabilidad*. En el desarrollo de la *sociabilidad* están implicadas las conductas de afiliación y el deseo de sentirse emocionalmente cercano a otras personas. El factor *socialización* se relaciona con todo el sistema de refuerzo social que favorece la socialización del niño y permite el desarrollo de la conciencia social, la empatía y la competencia social (Rothbart y Bates, 2006). Como se puede comprobar, desde un punto de vista educativo, *control con esfuerzo* y *socialización* guardan una estrecha relación.

El temperamento también se relaciona con el ajuste, como ha puesto M. Rothbart de manifiesto. Rothbart y Bates (2006) realizan una revisión sobre esta relación y definen tres tipos diferentes de procesos: el proceso directo, el indirecto y el de relación recíproca.

La relación directa entre ambos, temperamento y ajuste, se puede observar desde diferentes perspectivas. Así, rasgos extremos de temperamento pueden generar un ajuste patológico que dé lugar a problemas de conducta. Depende de qué rasgos se trate, se comportan de diferente forma pudiendo dar lugar a problemas internalizantes o externalizantes. Por ejemplo, de forma extrema, la timidez, el control inhibitorio o la falta de atención se relacionan más con la interiorización de problemas. Por el

contrario, la baja capacidad de autotranquilización, o una extremadamente baja tolerancia a la frustración, se manifiestan en forma de exteriorización de problemas. Los rasgos extremos de temperamento también predisponen a desarrollar condiciones personales especialmente relacionadas con ese rasgo. Por ejemplo, una alta focalización de la atención facilita el desarrollo de la empatía. Por último, ciertos rasgos extremos de temperamento afectan y se relacionan con patologías y sintomatologías concretas, como el miedo extremo y los trastornos de ansiedad, o la tristeza y la depresión. En síntesis, la relación directa entre temperamento y ajuste se basa en que ciertos rasgos del temperamento, cuando se presentan de forma extrema, pueden facilitar o predisponer para un mejor o peor ajuste.

De forma indirecta, la relación entre temperamento y ajuste se ve mediada por el ambiente y las primeras relaciones con los cuidadores, en primer lugar y en especial, por la relación con los padres. Ciertos rasgos temperamentales del niño, sobre todo los más negativos, como el malestar, la tristeza o el miedo, es fácil que desencadenen respuestas de rechazo en los padres, con lo que, indirectamente, favorecen los rasgos de frustración en el niño y dificultan el ajuste. De la misma manera, los rasgos positivos, al ser rápidamente recompensados, facilitan la consolidación de ese rasgo y un mejor ajuste en el niño. Por ejemplo, una buena aproximación o focalización de la atención, es fácil que provoque una respuesta positiva en los padres, con lo que se refuerzan las conductas derivadas y potencia nuevas respuestas en esa misma línea.

La influencia recíproca entre temperamento y ambiente parece evidente tras lo anteriormente expuesto. El niño interactúa con el ambiente según es su temperamento; el ambiente, a su vez, se caracterizará por presentar unas especificidades u otras, independientemente del propio niño, a lo que habrá que añadir la forma de interacción resultante. Por ejemplo, un niño en un ambiente estresado y con un temperamento que presente un alto nivel de actividad, o de impulsividad, o de afectividad negativa, es más probable que desarrolle problemas de conducta si la respuesta de los padres es de rechazo u hostilidad, reforzando, al mismo tiempo, el estrés de los padres y el del niño, así como, los rasgos extremos difíciles del temperamento del niño. Por el contrario, un niño con esas mismas características

temperamentales en un ambiente familiar que no refuerce el estrés y no le transmita al niño rechazo u hostilidad, es probable que no presente problemas de conducta y su ajuste sea mejor (Rothbart y Bates, 2006).

Las conclusiones que se pueden extraer sobre la importancia que juega el factor *control con esfuerzo*, tal y como lo define M. Rothbart, son cruciales desde el punto de vista educativo, tanto para la familia, como para la institución escolar. El *control con esfuerzo* se relaciona de forma directa con la socialización del niño y con la forma que éste tiene de adaptarse al ambiente en el que crece.

3.4. Desarrollo del temperamento

El niño, desde el nacimiento, responde a los estímulos, tanto positivos como negativos, y tiende a orientarse hacia el adulto que le proporciona afecto y seguridad. Hacia los dos meses, la emocionalidad negativa se traduce en respuestas de frustración e ira ante los estímulos negativos. La frustración se puede manifestar en forma de angustia ante un objeto, de bloqueo o de ataque ante una situación de pérdida de algo gratificante. Sin embargo, la orientación primera y básica al nacer es de acercamiento y de afecto positivo y de activación de la conducta ante los diferentes estímulos externos. Es hacia los seis meses cuando el niño comienza a desarrollar respuestas de miedo, ya sean aprendidas, como el castigo, o miedos adquiridos o ante situaciones nuevas.

El desarrollo del *control con esfuerzo*, desde los 10 meses en adelante, mediante la capacidad de controlar la atención, puede favorecer, o no, el vínculo afectivo, el acercamiento, el miedo, las respuestas de ira o de frustración, la minimización de las respuestas de emocionalidad negativa y una mejor focalización de la propia atención. En concreto, como se puede observar en el gráfico siguiente, el desarrollo y la potenciación del *control con esfuerzo* favorece la socialización al reforzar la orientación y la afiliación, así como facilitando las conductas de acercamiento y la activación de la conducta ante las necesidades de satisfacción o ante las recompensas obtenidas. A la vez, facilita el control del miedo, reduciendo la

angustia y la inhibición comportamental. También actúa como control ante las respuestas de frustración o de ira, ya sea reduciendo los niveles de angustia y ansiedad, inhibiendo conductas negativas, permitiendo una mejor capacidad de retardar las gratificaciones, controlando la activación comportamental o las conductas de ataque.

En el siguiente gráfico podemos ver representada la forma en que se desarrolla el temperamento, según M. Rothbart (2011):

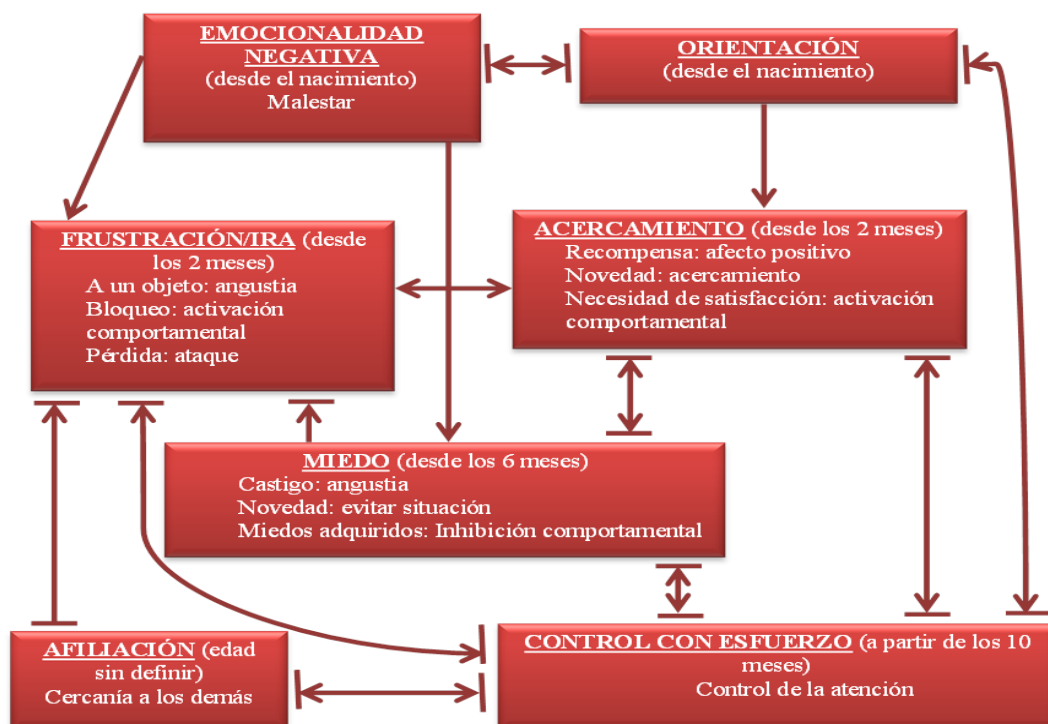


Ilustración 2.4. El desarrollo del sistema temperamental. Las flechas y las líneas indican relación entre las dos partes. Las flechas indican facilitación, influencia positiva. Las líneas indican inhibición, influencia negativa. Reproducido, traducción propia, de Rothbart, (2011, pág. 60).

Los niños con un pobre desarrollo del *control con esfuerzo* presentan un mayor riesgo de futuros comportamientos agresivos, incluso de delincuencia en la adolescencia. El ajuste social y personal, en este sentido, está estrechamente vinculado a un buen *control con esfuerzo*, (Kochanska y Knaack, 2003). Rothbart

(2005) relaciona también el *control con esfuerzo* con la persistencia en las tareas, la capacidad de planificar, una mayor flexibilidad del pensamiento, una mejor capacidad de control de las emociones. Todas estas actitudes resultan básicas para poder lograr un ajuste positivo y una socialización adecuada del niño.

Además, de los tres a los seis años, la autorregulación verbal en el niño aparece como otro elemento de control, que cobra especial importancia. El establecimiento de límites en la familia, que se plasman en instrucciones verbales externas, y que se convierten en autoinstrucciones internas en el niño, aunque no son un elemento de control temperamental, tienen una gran influencia sobre la expresión del temperamento y la regulación de éste. Como señala González Peña (2011), el lenguaje adquiere una importante función mediadora, hasta entonces, realizada por el nivel de actividad y el foco atencional. La actividad, que llega a automatizarse, deja el nivel consciente al lenguaje como herramienta de control, para suprimir y redirigir las reacciones emocionales. No obstante, la inhibición conductual sigue funcionando como elemento de contención de la expresión de las emociones. El grado de socialización de las emociones aumenta a través del lenguaje, aunque las características temperamentales continuarán siendo la base para evocar determinadas reacciones en el adulto y para interactuar con el contexto.

Calkins constata que una hipótesis que se desprende directamente de la teoría del temperamento de Rothbart, es que éste ejerce sus efectos en el comportamiento del niño a través del sistema de autorregulación en desarrollo. Desde esta perspectiva del desarrollo, hay a lo largo de la infancia numerosas oportunidades para el éxito y el fracaso de la autorregulación, especialmente teniendo en cuenta el potencial de factores ambientales, tales como la crianza (Calkins, et al., 1998).

Calkins (2005, 2011) pone de manifiesto que los logros normativos en la autorregulación son el signo de una adaptación positiva, y los fracasos en la autorregulación caracterizan los problemas de adaptación en la infancia. De hecho, muchos consideran el desarrollo de la autorregulación emocional como uno de los procesos clave en los problemas de comportamiento de los niños. Por ejemplo, al caracterizar el comportamiento de los niños con problemas tempranos de conductas

externalizantes, normalmente se hace referencia a la falta, o poco control, y a una pobre regulación. Al caracterizar el comportamiento de los niños con problemas de conductas internalizantes, a menudo se hace referencia a la presencia de un sobrecontrol. La comprensión del rol del temperamento en el desarrollo de los niños se puede facilitar al examinar los posibles efectos de mediación de la autorregulación y de la regulación emocional y puede proveer un mecanismo más próximo para el desarrollo de diferentes formas de dificultades de adaptación comportamental, que son característicos de la infancia.

Esta consideración resulta importante para nuestra investigación, en cuanto nos permitiría justificar, en gran medida, si las habilidades adaptativas y los problemas de interiorización o la exteriorización de conducta del niño, se deben a su propio temperamento o están influidos por el estilo educativo de la familia, o por las diversas relaciones que se establecen en la familia.

3.5. Rasgos del temperamento

En la teoría desarrollada por M. Rothbart cada uno de los tres grandes factores, ya descritos, está integrado por diferentes rasgos temperamentales. Rothbart (1981), mediante “el método racional”, o basado en el constructo, elabora unas escalas para medir las dimensiones o rasgos que integran el temperamento. En 1981 desarrolla el *Infant Behavior Questionnaire* (IBQ), en el que distingue seis escalas: nivel de actividad, sonrisa y risa, miedo, malestar ante las limitaciones, duración de la orientación y tranquilización. Este cuestionario es el que sirvió de base a Goldsmith (1988) para elaborar el *Toddler Behavior Assessment Questionnaire* (TBAQ), y a la propia Rothbart, junto a Ahadi y Hershey (1994), para diseñar el *Children’s Behavior Questionnaire* (CBQ). También, sobre esta base, se elaboró el autoinforme de temperamento en la adolescencia (Capaldi y Rothbart, 1992) y el autoinforme de la edad adulta (Derryberry y Rothbart, 1988).

En el CBQ, la *surgencia*, la *afectividad negativa* y el *control con esfuerzo* resultan integrados por varios factores³¹, tal y como quedan representadas gráficamente en la ilustración siguiente:

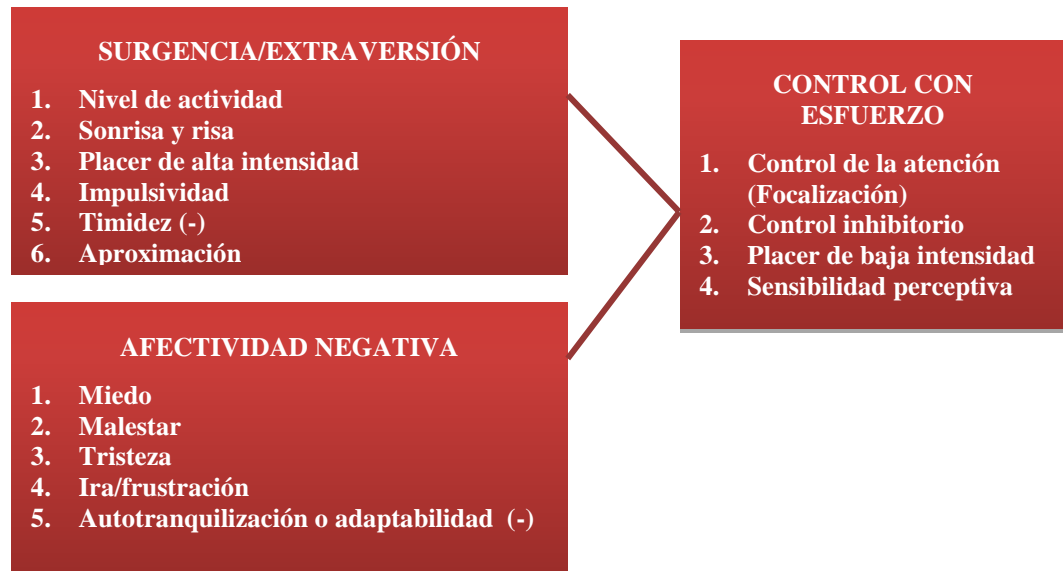


Ilustración 2.5. Dimensiones globales del *Children's Behavior Questionnaire*. Elaborada a partir de Rothbart, M. y Rueda, M. (2005) y Rothbart (2011).

Cada uno de estos rasgos en el CBQ queda definido de la siguiente manera:

³¹ En la Segunda Parte de esa investigación expondremos cómo, en nuestro estudio, la agrupación de factores resulta diferente. La diversa forma de conceptualizar y valorar culturalmente los rasgos del temperamento es lógico que arrojen agrupaciones distintas.

	ESCALA	DESCRIPCIÓN
FACTOR 1. Surgencia/extraversión (Surgency)	Nivel de Actividad (Activity Level)	Nivel de la actividad motora gruesa, incluyendo la frecuencia y cantidad de la locomoción.
	Aproximación (Approach / Positive Anticipation)	Cantidad de excitación y anticipación positiva ante la expectativa de actividades placenteras.
	Placer de alta intensidad (High Intensity Pleasure)	Cantidad de placer o disfrute en relación con situaciones que implican estímulos de elevada intensidad, rapidez, complejidad, novedad e incongruencia
	Impulsividad (Impulsivity)	Rapidez en la iniciación de la respuesta tras un estímulo.
	Timidez (-) (Shyness, negative loading)	Aproximación baja o inhibida en situaciones que implican novedad o incertidumbre.
	Sonrisa y Risa (Smiling and Laughter)	Cantidad de afecto positivo en respuesta a cambios en la intensidad, ritmo, complejidad e incongruencia de los estímulos.
FACTOR 2. Afectividad negativa (Negative affectivity)	Ira/Frustración (Anger / Frustration Ira)	Cantidad de afecto negativo relacionado con la interrupción de tareas o la obstaculización de objetivos.
	Malestar (Discomfort)	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 (-) (Falling reactivity and soothability)	Ritmo de recuperación de los niveles máximos de malestar, entusiasmo o excitación en general.
	Miedo (Fear)	Cantidad de afecto negativo, incluyendo inquietud, preocupación o nerviosismo ante la anticipación de dolor o malestar y/o situaciones potencialmente amenazantes.
	Tristeza (Sadness)	Cantidad de afecto negativo, de humor y energía bajos en relación con la exposición al sufrimiento, la decepción y la pérdida de objeto.
FACTOR 3. Control con esfuerzo (Effortful control)	Focalización de la atención (Attentional Focusing)	Tendencia a mantener el foco atencional dirigido sobre la tarea, resistiendo la distracción.
	Control inhibitorio (Inhibitory Control)	Capacidad para planificar y suprimir respuestas de aproximación bajo instrucciones o en situaciones novedosas, ambiguas, o que producen incertidumbre.
	Placer de baja intensidad (Low Intensity Pleasure)	Cantidad de placer o disfrute en situaciones que implican estímulos de baja intensidad, rapidez, complejidad e incongruencia.
	Sensibilidad perceptiva (Perceptual Sensitivity)	Capacidad para detectar estímulos de baja o ligera intensidad procedentes del ambiente externo.

Tabla 2:3. Definición de las escalas del temperamento en el CBQ. Elaborada a partir de Rothbart (2011).

El temperamento, como ya se ha visto, no es, por sí mismo, ni bueno ni malo, es la forma innata de reaccionar el niño; conocer y aceptar el temperamento del niño es la base para poder educarle adecuadamente. Además, según la argumentación que se está siguiendo, no se trata de rasgos inmutables, ante los cuales sólo cabría la aceptación y, en según qué circunstancias, la resignación, tanto del propio sujeto sobre sí mismo y su forma de ser, como de los demás a la hora de relacionarse con él. El temperamento madura y puede, y debe, educarse; para ello debe ser conocido, primeramente, por los padres y educadores y luego, de forma progresiva, por el propio niño.

4. Apego y temperamento

La investigación se ha venido ocupando, tradicionalmente, de la influencia de la relación de los padres, especialmente de la madre, con el desarrollo del apego. Desde esta perspectiva se ha trabajado sobre todo la relación entre el temperamento y el apego, y son escasos los estudios de la relación inversa, es decir, sobre cómo influye el vínculo afectivo sobre el temperamento del niño (Carranza y González, 2003). Se partía del presupuesto, apoyado en la teoría de Bowlby y Ainsworth (1973), y después asumida por Thompson (1998), que el apego seguro está directamente relacionado con la sensibilidad y calidez de los padres hacia los hijos en la infancia.

Como recogen Carranza y González (2003), ya Seifer y Schiller (1998) señalaron que la relación entre apego y temperamento puede darse de una doble forma. En primer lugar, la variabilidad temperamental entre los niños podría influir en la propia interpretación de la evaluación del apego. Es decir, un niño con predisposición al malestar, en la “situación extraña”³² se manifestará como muy molesto, y también en la posterior reunión con la madre. La evaluación inicial de este niño sería de apego inseguro y no de niño propenso al malestar. En segundo lugar, siguen señalando Seifer y Schiller (1998), las diferencias individuales

³² La “situación extraña” es un proceso de laboratorio que estudia al niño en su interacción con la madre (o cuidador) y con un adulto (extraño) en un entorno no familiar. Este experimento fue diseñado para comprobar la calidad de la relación entre el bebé y su cuidador/a o madre y poder medir las reacciones del niño.

temperamentales durante el primer año de vida pueden influir en la naturaleza de las interacciones entre el niño y sus padres (entendiendo que éstos son las figuras principales de apego en condiciones ordinarias). Así, si seguimos con el ejemplo anterior, el niño propenso al malestar, paradójicamente, entrena a la madre a evitarlo durante periodos relativamente largos de tiempo, con lo que es probable que desarrolle realmente unas relaciones de apego inseguro con la madre.

Kagan (1982), como réplica a los estudios de Thomas y Chess, ha venido defendiendo que el temperamento influía fuertemente en la conducta del niño desde su nacimiento y, con ello, en el desarrollo de un apego seguro. La conclusión a la que llega es que los patrones de apego no son el resultado de la interacción madre-hijo, sino de la diferente sensibilidad de los niños a la hora de enfrentarse a situaciones de tensión, en lo que coincide con Ainsworth (1978), que afirmaba que la categoría del apego indica una reacción básica al estrés, y que ésta se presenta de forma continua desde el nacimiento.

Según contrastó Kagan (2004), la base biológica suele ser genética, pero también puede ser el resultado de eventos prenatales. Un elemento importante de las bases biológicas de la predisposición temperamental es la variación en la concentración y densidad de receptores para las moléculas que afectan el funcionamiento del cerebro, incluyendo la dopamina, la norepinefrina, la serotonina, los opioides, la acetilcolina, la hormona liberadora de corticotropina, la vasopresina y la oxitocina.

Carranza y González (2003) apuntan que otra confirmación de la posición de Kagan proviene de investigaciones sobre los efectos hormonales. La secreción de la hormona cortisol es un indicador de estrés y se han encontrado relaciones lineales entre el nivel de cortisol al año de edad y el grado de alteración que muestran los niños cuando son separados de sus madres. Los niños denominados como “evitativos” presentan un nivel de cortisol bajo. Estas investigaciones, sin embargo, advierten que se han realizado en referencia sólo a determinadas expresiones emocionales, con lo que no se puede hablar de que el deterioro en las relaciones madre-hijo sea la causa del comportamiento evitativo.

Por su parte, Sroufe (1985), argumentaba que un cuidador sensible, sea cual sea el temperamento del niño, sabrá proporcionarle la seguridad necesaria para el desarrollo de un apego seguro. Este planteamiento abre unas posibilidades muy esperanzadoras, desde el punto de vista educativo, a la formación de los padres.

Crockenberg y Leerkes (2004) mostraron cómo el desarrollo de la autorregulación emocional implica tanto al comportamiento contingente de la madre como al temperamento del niño. Lo cierto, es que la mayor parte de las investigaciones que relacionan las vinculaciones de la medida del temperamento a través de los informes de los padres con las clasificaciones del apego, mediante la exposición a la “situación extraña”, no han encontrado asociaciones significativas (Bates et al., 1985; Belsky e Isabella, 1988; Belsky y Rovine, 1987; Calkins y Fox, 1992; Seifer et al., 1996, en Carranza y González, 2003).

Carranza y González (2003) concluyen que, como señala Thompson (1998), “resulta difícil desenredar los efectos de las características del niño de los efectos de la calidad del cuidado materno” (pág. 171). El temperamento y el apego se encuentran relacionados fundamentalmente con la forma en que los niños regulan el afecto y se enfrentan al estrés.

5. Temperamento, Carácter y Personalidad

“Nuestro carácter es el resultado de nuestra conducta”.

Aristóteles

“Temperamento”, “carácter” y “personalidad” son términos que frecuentemente se han utilizado, si no como sinónimos, sí como equivalentes. Por esta razón, vamos a describir brevemente qué entendemos por “carácter” y por

“personalidad”, una vez definida ya la conceptualización de “temperamento” que hemos venido trabajando. El hecho de que el factor *control con esfuerzo*, según lo ha definido M. Rothbart, se pueda contemplar desde una perspectiva evolutiva y madurativa, nos acerca a la idea de “carácter”, que a continuación se va a abordar.

5.1. Carácter

La psicología europea tradicional, desde que existe como tal ciencia, ha tenido preferencia por el término “carácter”, frente a la americana en la que ha dominado el término “personalidad”. La palabra “persona”, etimológicamente significa máscara; “carácter”, sin embargo, remite a marca, a algo grabado. Desde un punto de vista etimológico, el hecho de que el término “persona” signifique originariamente máscara remite a lo externo, a la apariencia, a lo observable del comportamiento de una persona. El término de “carácter” remite, por su parte, a la idea de marca (grabada), algo profundo, fijo, tal vez innato, y sobre lo que se apoya la estructura básica de la persona. Esta es la razón por la que la psicología americana ha estado mucho más interesada que la europea, desde sus orígenes, en lo observable, en la conducta, en el medio y en su influencia.

El temperamento condiciona el desarrollo psicológico de la persona, ya se hable de carácter o de personalidad. Entendemos por “carácter” el conjunto de las disposiciones psicológicas que, apoyadas en el temperamento, se han visto influenciadas y/o modificadas por la educación y el trabajo de la voluntad y consolidadas por los hábitos. Por consiguiente, la educación y la influencia del ambiente, son la base de la construcción del carácter.

Gordon Allport (1961), referencia obligada en la psicología de la personalidad, define el temperamento como:

Temperamento se refiere a los fenómenos característicos de la naturaleza emocional de un individuo, incluyendo su susceptibilidad a la estimulación emocional, la fuerza y la velocidad con que acostumbran a producirse las respuestas, su estado de humor preponderante y todas las peculiaridades de

fluctuación e intensidad en el estado de humor, considerándose estos fenómenos como dependientes en gran parte de la estructura constitucional y predominantemente hereditaria (pág. 55).

Allport no considera, por tanto, que el temperamento sea inmutable; puede variar, dentro de ciertos límites, por efecto del aprendizaje, las experiencias que tienen lugar en el curso de la vida o de otras causas físicas, como la alimentación.

El temperamento puede modificarse a medida que se desarrolla la personalidad, pero, como afirma Allport (1961), “existen en nuestra dotación congénita niveles constitucionales, químicos, metabólicos y nerviosos que imprimen su sello característico en el individuo toda la vida. Pueden producirse cambios, pero no son ilimitados” (pág. 55). También afirma que no se puede hablar de personalidad en el primer año de vida, aunque sí de potencialidades, o como él mismo especifica, “*gammas de potencialidades*” por sus genes.

Por otra parte, Allport (1961) aclara que una matización importante respecto a la diferenciación entre “carácter” y “personalidad” radica en que con frecuencia se utiliza el término “carácter” para referirse a la “personalidad valorada”, o dicho de otra forma, la personalidad podría considerarse como el carácter sin valoración. La razón que aduce Allport para su preferencia por el término “personalidad” frente al de “carácter” es la connotación moral y juicio de valor subyacente que el lenguaje coloquial le ha otorgado al carácter, es decir, “buen o mal carácter”.

La psicología moderna ha tratado a toda costa de independizar el estudio de la personalidad de cualquier tipo de evaluación moral, con lo que se ha decantado de una forma general hacia un uso más aséptico del concepto de “personalidad”. Así, Allport (1961) acaba afirmando que prefiere no considerar el carácter como “una región especial de la personalidad” (pág. 53), y concluye, que desde el punto de vista de la psicología de la personalidad, “carácter” es un término del que se puede prescindir. Propone como alternativa el término “característica”, afirmando que: “la persona posee una estructura interna y una gama de características variables, pero determinables” (pág. 56).

En las décadas de los años ochenta y noventa el interés por la educación del carácter volvió a cobrar interés (Lickona, 1993; Ryan y MacLean, 1987). La argumentación se basaba precisamente en la necesidad de volver a recuperar la noción de valoración de las conductas, en la línea aristotélica del concepto de virtud³³. La argumentación era sencilla: la conducta moral se debe aprender, es necesario desarrollar hábitos que permitan ser interiorizados, y que, por ende, configuran el carácter. Educar en valores no es suficiente. El valor debe convertirse en conducta y, para ello, es necesario motivarla y, desde la exigencia del hábito, permitir interiorizarla y dotarla de significado. Es decir, que se convierta en una virtud o conducta habitual, libre y responsable.

En esta misma línea de pensamiento, nosotros no hemos querido prescindir del concepto de “carácter”. La forma en que los padres, mediante sus respectivos estilos educativos, educan a sus hijos, conlleva necesariamente una actitud previa, que dota de valor ético a su propia forma de educar y a las consecuencias que ésta tiene para el desarrollo de conductas en el niño. La forma de educar de los padres se sustenta, de una forma más o menos consciente y explícita para los propios padres, en un proyecto educativo para la familia que le orienta los fines de cada una de sus acciones educativas.

Sin embargo, no se trata en este estudio de hacer una profundización en este concepto, dado que no es objeto de nuestra investigación el estudio puro del temperamento, ni de la personalidad, sino precisamente la influencia que la educación paterna tiene sobre el desarrollo del temperamento y la construcción de la personalidad del niño. Y, a la inversa, cómo diferentes temperamentos infantiles se relacionan con formas distintas de reacción de los padres a la hora de educar a sus hijos.

³³De hecho, 1994, Año Internacional de la Familia por la ONU, tenía tras de sí la motivación de devolver a la familia el papel de educadora en hábitos y virtudes. El análisis del fracaso social constatado de los programas de educación en valores implementados desde la escuela, puso de manifiesto la necesidad de devolverle a la familia su papel educador y, por tanto, de transmisora de valores, pero convertidos en conductas libres y responsables. Es decir, se comprobaba que la educación de los hábitos, sobre los que apoyar las virtudes, residía fundamentalmente en la familia. Para evitar que la palabra “virtud” se asociara a connotaciones religiosas que pudieran desvirtuar la misión de la convocatoria, se remitió a la conceptualización aristotélica de virtud. Para muchos educadores, sobre todo de EEUU, el lema fue “volver a Aristóteles”.

Tampoco se trata de hacer consideraciones éticas, ni juicios de valor sobre la forma de educar o sobre el propio temperamento de los niños, sino que se busca conocer las relaciones mutuas entre ambos conceptos.

Es indudable, que si el carácter es el resultado “valorado” del temperamento, como define Allport (1961), el conocimiento y posible control de las variables que modulan la construcción de éste es decisivo a la hora de conocer cómo desarrollar de la mejor forma posible y de una forma integral, en primer lugar, el carácter y, en segundo lugar, la personalidad en su dimensión dinámica y mediada por la libertad individual en cada etapa del desarrollo.

5.2. Personalidad

El concepto de “personalidad” se ha venido trabajando como el constructo que define cómo es y cómo se comporta una persona. Es decir, como el resultado individual de las diversas influencias recibidas.

Vamos a partir de la definición clásica de personalidad de Allport (1961), la “personalidad es la organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos” (pág. 47). Allport mismo dice, sobre su propia definición, que es esencialista, porque define “lo que una persona *“es realmente”*, independientemente del modo con que otras personas perciben sus cualidades o los métodos mediante los cuales son estudiadas” (pág. 56). Las implicaciones de esta definición son múltiples. La idea “de organización dinámica” remite a la necesidad de formación de configuraciones o jerarquías de ideas y hábitos que dirigen dinámicamente la actividad. La integración y otros procesos de organización deben aceptarse necesariamente para explicar el desarrollo y la estructura de la personalidad. El concepto “psicofísico” recuerda que la personalidad no es ni exclusivamente mental ni exclusivamente neurológica. Cuerpo y mente son un todo inseparable. Como afirma Allport (1961), los sistemas son nuestro potencial para la acción. Es importante la referencia a “determinan”, porque con ella quiere Allport recalcar la idea de que “todos los sistemas comprendidos en la

personalidad han de considerarse como tendencias determinantes. Ejercen una influencia directriz sobre todos los actos adaptativos y expresivos mediante los cuales es conocida la personalidad” (pág., 48). Son “característicos” porque son únicos para cada persona. Y, por consiguiente, remiten a “conducta” y “pensamiento”, porque con estos dos términos se refiere a todo lo que la personalidad puede hacer, que fundamentalmente, pero no sólo, es saberse persona y adaptarse a su ambiente. Y cada persona, a la vez que se adapta, actúa sobre el propio medio. Es decir, con esta definición de personalidad Allport le sale al paso tanto al determinismo biológico (el código genético es el que determina la personalidad) como al ambiental (el hombre es un producto cultural).

El propio Allport (1963) analiza más de cincuenta definiciones de personalidad. Cada definición, comprueba, está ligada al marco científico desde el que trata de dar sentido al concepto.

Pinillos propuso en 1975 las siguientes consideraciones que aglutinan lo esencial sobre el concepto de personalidad:

- a. La personalidad es algo *distintivo y propio de cada individuo. Funda el propium de cada cual.*
- b. Uno de los criterios frecuentemente utilizados para definir la personalidad remite a la presencia de *un modo habitual de responder a situaciones heterogéneas, en virtud del predominio de esta o aquella disposición.*
- c. *Este modo habitual tiende a interpretarse en términos de sistemas de rasgos o de organización global de funciones adaptativas, más que como un mero sumatorio de elementos inconexos.*
- d. Se ha dado habitualmente primacía a las *funciones afectivas y tendenciales*, sobre las cognitivas.
- e. La autoposición consciente del sujeto en términos de ego constituye el foco central de la personalidad en las escuelas humanísticas; pero *los hallazgos de determinantes biológicos y sociales que le pasan desapercibidos al sujeto en sus decisiones, inscriben las funciones*

cognoscitivas y decisorias del yo en una retícula de relaciones que las condiciona profundamente.

- f. La psicología de la personalidad lo que busca es el conocimiento científico de las leyes que regulan su funcionamiento. Así la personalidad se concibe como *el sistema de indicadores que permiten la predicción del comportamiento bajo condiciones específicas* (págs. 599 a 602).

En síntesis, la personalidad representa la estructura intermedia que la psicología necesita interponer entre el estímulo y la conducta, justamente para poder explicar el modo individualizado en que lo hace cada persona. No se trata de algo sobreañadido, ni de un agregado de factores.

Si realizamos una somera aproximación a lo que sirve de sustrato a los diferentes modelos sobre la personalidad, podemos dividirlos básicamente en tres. En primer lugar, aquellos, representados por autores clásicos como Watson, Skinner o Paulov, que partiendo de un enfoque mecanicista centran el interés en las conductas, siendo éstas la respuesta a los diferentes estímulos presentes en cada situación. Podría resumirse en que el sujeto *es lo que hace*, y ello siempre ha sido previamente aprendido. Los modelos conductistas, por la propia dinámica de su interpretación de la conducta, obvian a la personalidad.

En segundo lugar, están los modelos que se podrían reunir bajo un enfoque que se viene conociendo como “internalista”. La personalidad es consecuencia directa de características internas propias del individuo. Dentro de este enfoque se encuadrarían tanto las teorías que se apoyan básicamente en las características de origen biológico (anatomofuncionales o constitucionales), como las psicológicas (de estado o de rasgo). Estas teorías psicológicas representan la mayor parte de los desarrollos teóricos, desde Freud, Rogers o Kelly, hasta Allport, Cattell o Eysenck, y la desarrollada por McCrae, entre otros, denominada de los “Cinco Grandes”. La personalidad, en esta línea de conceptualización, a pesar de las grandes diferencias entre ellas, contempla a la persona como un todo y la personalidad sería el constructo que daría unidad a esa serie de estados o de rasgos. Las teorías internalistas de origen

más biológico presuponen que las características internas son el sustrato sobre el que se construye la personalidad. La diferencia entre temperamento y personalidad queda muy diluida inicialmente (véase lo anteriormente explicado para las teorías fisiológicas y perspectivas constitucionales del temperamento). Sin embargo, asistimos a un resurgir de estos planteamientos apoyado en el desarrollo de la genética y la neuropsicología. El grupo de Eysenck y, más actualmente las investigaciones de Cloninger (1996), están realizando importantes aportaciones en este terreno.

En tercer lugar, se podría considerar que existe toda una línea, encabezada clásicamente por Bandura o Pervin (1999), que trata de conciliar las dos precedentes, ambientalista o conductista e internalista, sea biológica o psicológica. Tanto los aspectos personales como el ambiente condicionan la conducta. Lo esencial es la propia interacción entre la persona, (con sus características personales, donde básicamente se atiende a las cognitivas), y la situación (con los estímulos que ofrece y la significación y valoración que el sujeto les otorga en función de la experiencia). Algunos autores, como Zayas (2003), están planteando la importancia que también tienen los procesos afectivos en esa interacción. En cualquier caso, en este enfoque se contemplan las tres variables que interactúan: las características personales, la situación y la propia conducta del sujeto.

Tras la clasificación anterior, vamos a revisar brevemente la investigación de Robert Cloninger, por la defensa que realiza de la necesidad de recuperar el concepto de “carácter”. Desde un planteamiento psicobiológico de la personalidad, Cloninger plantea que es necesario rescatar dos conceptos clásicos, el de “temperamento” y el de “carácter”. Comienza trabajando tres dimensiones de la personalidad que serían las constitutivas del temperamento, genéticamente independientes entre sí y que denominó: *búsqueda de novedades*, *evitación del daño* y *dependencia de la recompensa*. Producto de estas investigaciones elaboró el cuestionario TPQ, que resultó insuficiente para medir la variabilidad entre las personas. Para subsanar esta deficiencia introdujo otras cuatro dimensiones: *persistencia* (que se añadiría al constructo temperamento), *autodirectividad* (es la habilidad para controlar, regular y adaptar la conducta, ajustándola a una situación de acuerdo con unas metas y valores escogidos personalmente), *cooperatividad* (considera las diferencias individuales en

la capacidad de aceptar e identificarse con otras personas) y *autotrascendencia* (relacionado con la necesidad de toda persona de necesitar reconocerse en el otro para saberse persona). Estas tres últimas dimensiones serían constitutivas del carácter del sujeto. Sobre esta base elaboró un cuestionario, el TCI, que mide estas siete dimensiones.

El concepto de temperamento de Cloninger es determinista, pues estas dimensiones se mantienen estables a lo largo de toda la vida y explican entre el 40 y el 65% de la varianza de personalidad, dado su vínculo a los sistemas neurobiológicos. Sin embargo, no deja de mencionar que el carácter es un segundo factor que, junto al temperamento, configura la personalidad. El carácter sí es modificable, es educable, y se basa en las diferencias en los autoconceptos, que influyen en las actitudes y en las intenciones, y se desarrolla por medio del aprendizaje introspectivo (aprendizaje verbal, etc.) o por la reorganización de los autoconceptos. Básicamente se desarrolla por medio de la socialización (Cloninger, C.R., Svrakic, D.M. y Przybeck, T.R., 1991).

Con todo, el enfoque que actualmente suscita mayor aceptación es el denominado de los “Cinco Grandes” (Halverson, Kohnstamm y Martin, 1994). En él definen estos autores que los factores de la personalidad son: *extraversión, simpatía, meticulosidad, neuroticismo y franqueza/inteligencia*.

Keogh (2003) recoge la idea de Prior (1992) de que cuatro de los “Cinco Grandes” son semejantes a dimensiones del temperamento. Esto no quiere decir que las dimensiones temperamentales determinen a las de la personalidad, son sólo un factor más que predispone. Y, en la misma línea, Caspi (1998) señala a este respecto que las relaciones entre el temperamento y la personalidad se establecen a través de un proceso de elaboración que implicaba el desarrollo y la experiencia.

Personalidad	Temperamento
Extraversión	Acercamiento – retraimiento
Simpatía	Buen humor Adaptabilidad – docilidad
Meticulosidad	Autorregulación Orientación a la tarea
Neuroticismo	Humor Intensidad de reacciones

Tabla 2.4. Dimensiones similares de la personalidad y el temperamento. Asociaciones que establece Prior (1992). Tomado de Keogh, B. (2006, pág. 59).

Rothbart (1989) apunta que “personalidad” es un término más inclusivo que el de “temperamento”, y que éste es un componente esencial de aquella. Además, el temperamento se puede reconocer muy tempranamente, mientras que la personalidad se configura progresivamente a lo largo del desarrollo. Se reafirma en que el fundamento constitucional que le otorga a las disposiciones del temperamento se apoya en el sistema nervioso. Se puede, de esta forma, abordar el estudio del temperamento tanto desde el aspecto de lo neurológico, de los neurotransmisores y de la genética, como desde el nivel psicológico (Rothbart, 2011).

Como síntesis, se puede comprobar que la diversidad y heterogeneidad de los modelos dan lugar a una gran cantidad de teorías sobre la personalidad. A efectos de nuestro trabajo, lo esencial es que, salvo el abordaje estrictamente conductista, todos los modelos de personalidad le otorgan al temperamento un papel de sustrato sobre el que se construye, de una forma u otra, la personalidad. Y, en la línea del discurso que venimos manteniendo, añadimos la libertad como factor mediador entre el carácter y la personalidad. Educar el carácter para lograr una personalidad madura, es educar la libertad. Esa es la razón por la que a temperamentos semejantes podemos encontrar personalidades diferentes; y al revés, con temperamentos muy diferentes podemos encontrar personas con una personalidad semejante.

Para terminar esta aproximación al concepto de personalidad, concluimos con la idea, que compartimos con Polaino (2003), que afirma que “la personalidad es lo que se es – fruto, eso sí, de una síntesis muy amplia: factores genéticos, biológicos, familiares, socio-culturales, etc. – y no algo superpuesto al ser y poseído por éste...”. Es decir, la persona es el fundamento de la personalidad, y la personalidad “...es una

explicación, siempre penúltima e incompleta, del modo en que se conduce cada ser humano. De aquí que el estudio de la personalidad jamás abarque la totalidad de la persona estudiada” (pág. 27). En última instancia, no podemos obviar que no es posible, hablando en sentido estricto, estudiar a la persona no educada. La influencia del ambiente y de las relaciones afectivas influyen y condicionan la forma de manifestarse la persona desde su mismo nacimiento, sino incluso antes.

6. Instrumentos de medida del temperamento

Existen un gran número de instrumentos y metodologías elaboradas para la medición del temperamento. Desde cada una de las diversas explicaciones de este concepto se han venido desarrollando herramientas adecuadas para poder medir y justificar la propia definición del temperamento.

La mayor parte de los instrumentos se basan en informes de los padres y/o en observaciones, tanto en contextos naturales (como el hogar), como en el laboratorio. La gran dificultad que conllevan las observaciones estructuradas del niño, tanto en el contexto natural como en el de laboratorio, hace que sean escasos los estudios con muestras realmente representativas que se han podido realizar mediante esta metodología.

Los cuestionarios para padres y profesores han sido el método más utilizado, por la facilidad que implica la recogida de la información. Los informantes, padres y profesores, pueden observar al niño en multitud de situaciones y, por tanto, comprobar fácilmente cuál es la tendencia más habitual en las respuestas del niño. Además, la ausencia de extraños y de situaciones o contextos desconocidos es menos agresiva para el niño a la hora de realizar dichas mediciones. Lógicamente, el riesgo en este tipo de instrumentos es el sesgo en el informante, aunque es evitable en gran medida, si se logra una precisa formulación de los ítems (Bates, 1994). De hecho, ante

esta potencial dificultad, Rothbart (1994) comprobó la alta validez y objetividad de los cuestionarios elaborados por ella y por su equipo.

Como señala Fernández Vilar (2009), las medidas obtenidas con cuestionarios han contribuido de una forma significativa a avances empíricos como la comprensión de la estructura del temperamento en relación con los modelos de personalidad de los “Cinco Grandes” y al paralelismo con sistemas psicofisiológicos (Bates, Watchs y Ende, 1994; Rothbart, Derryberry y Posner, 1994). Ello no obsta para que, de la combinación de cuestionarios con medidas obtenidas en laboratorio, se logre una mejor convergencia con las medidas del temperamento procedentes sólo de cuestionarios paternos (Forman, et al., 2003). En los estudios de Mary Rothbart, que seguimos en este trabajo, resalta la importancia de la utilización de este método en las investigaciones con niños como forma de contraste para poder delimitar mejor las dimensiones del temperamento tal y como lo conceptualiza. Para la medida del temperamento a edades más tardías es frecuente la utilización de cuestionarios de autoevaluación.

Tras la exposición anterior, podemos concluir con Zentner y Bates (2008), que los modelos vigentes más representativos con los que se trabaja y mide el temperamento son los basados en:

- El modelo de Thomas y Chess: CP
- El modelo de Buss y Plomin: CB
- El modelo de la emoción de Goldsmith y Campos: ES
- El modelo neurobiológico del desarrollo de Rothbart: ND
- El modelo biotipológico de Kagan: BT
- El modelo de inhibición de la conducta de Gray: BIS/BAS
- El modelo de temperamento y carácter de Cloninger: TC

En el Anexo 2, presentamos, de forma resumida, los principales cuestionarios de medida del temperamento, clasificados en función de la edad a la que van dirigidos, la cronología y el modelo conceptual desde el que se han desarrollado.

7. Reflexión final

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos, con ella no pueden igualarse los tesoros que encierran la tierra y el mar: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida.

Miguel de Cervantes Saavedra

Temperamento, carácter y personalidad son los tres conceptos que se han venido trabajando. Aun cuando fuera radical, como afirma Berk (2001), que la estabilidad del constructo “temperamento” es modesta, en cualquiera de los casos es la base sobre la que se desarrollan el carácter y la personalidad. La herencia, la propia maduración biológica, pero sobre todo, las experiencias vividas, la educación y el amor recibidos, influyen en su mantenimiento o en su modificación con el tiempo. Es un hecho contrastado que las correlaciones familiares del temperamento son inferiores, por ejemplo, a las de la inteligencia (Berk, 2011).

Esta característica de la moldeabilidad o plasticidad del temperamento en la infancia, el hecho de que el temperamento madure y se pueda educar hacen que sea de especial trascendencia el poder conocerlo tempranamente, tanto desde el punto de vista de la educación familiar, como de la intervención temprana, para evitar potenciales problemas de conducta o potenciales trastornos de personalidad.

Lengua (2006) muestra que el temperamento y las pautas de crianza paterna predicen cambios entre sí y ambos predicen el equilibrio afectivo y la adaptación en el paso del niño a la adolescencia. Incluso los prejuicios maternos predicen el temperamento del bebé (Kiang, Moreno y Robinson, 2004). La personalidad materna modula, en gran medida, el estilo conductual infantil (Díaz, Pérez, Martínez, Herrera y Brito, 2000) y su patología (Rodríguez, Carrasco, Barrio y Lozano, 2002).

De acuerdo con el “modelo de bondad de ajuste” de Thomas y Chess (1984-1996), una armonía entre las prácticas de crianza de los padres y el temperamento del niño produciría un desarrollo óptimo de éste y en el caso, por ejemplo, de un niño propenso temperamentalmente a sufrir problemas de ajuste, le ayudaría a alcanzar funcionamientos más adaptativos.

Asegurar un buen ajuste significa que el adulto debe crear un clima familiar que reconozca el estilo temperamental del niño y fomente su adaptación. El temperamento del niño “difícil”, unido a un clima familiar duro e inconsistente, aumenta la irritabilidad del niño; si sus padres, por el contrario, son comprensivos y consistentes, la conducta difícil del niño disminuye (Belsky, Fish e Isabella, 1991). Una conducta materna muy estimulante ayuda a los niños inhibidos a explorar el entorno; sin embargo, puede entorpecer la curiosidad espontánea de los niños muy activos (Gandour, 1989).

Por último, en este apartado, no queremos dejar de recalcar la trascendencia que le otorgamos al hecho de que Mary Rothbart (2011) hable por primera vez de *afiliación* como elemento clave para entender el temperamento del niño, e incluso lo incluya como nuevo factor en su idea de temperamento, que afirma se inspira en las investigaciones sobre la biología del comportamiento. La *afiliación* juega un papel trascendental en el desarrollo infantil y se vincula directamente con la relación que el niño establece con sus padres o cuidadores. Esta tendencia afiliativa, propia de toda persona, apoya y refuerza aún más los sentimientos de interconexión, cuidado y amor. Se incluye dentro de las disposiciones y necesidades básicas de toda persona de experimentar bienestar y seguridad.

Dicho de otra manera, el vínculo que el niño establece con sus padres, y el que los padres establecen con el niño, va más allá de ser un mero mecanismo producto de la indefensión del niño al nacer y de la necesidad de cubrir sus necesidades básicas. El niño, para aprender a reconocerse plenamente como persona necesita saberse “hijo”, que es a lo que, en definitiva, remite el concepto de “afiliación”. Aún está poco desarrollado este concepto dentro de la psicología, así como en la propia teoría del

temperamento de M. Rothbart, no así en la antropología y filosofía, o en la propia teoría de la educación.

El temperamento es la base sobre la que se puede educar el carácter, desde el cariño y desde la exigencia, y habrá de añadirse a la libertad del propio sujeto, para poder llegar a hablar de “personalidad”. La influencia de los padres es decisiva, pero no determinante. Lo que sí es decisivo es saberse “hijo” para saberse persona. Y, desde el saberse persona, la libertad puede actuar. Como ya hemos explicado, educar el carácter para lograr una personalidad madura, es educar la libertad.

CAPÍTULO III: HABILIDADES ADAPTATIVAS Y SOCIALES

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

J. Rich Harris

1. Introducción. Conceptualización de “habilidades adaptativas”

El concepto “adaptación” se refiere a las diferentes posibilidades de actuar la persona con la autonomía suficiente en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana (García, 1999; Verdugo, 2003). Las habilidades adaptativas implican, por tanto, eficiencia individual, maduración suficiente, aprendizaje, dependencia personal y responsabilidad social según la edad. Como señala Montero (2005), el concepto de “habilidades adaptativas” ha sido abordado desde la misma perspectiva por la psicología y otras disciplinas afines (la psicología del aprendizaje, la educación

especial, el estudio de la discapacidad y de las altas capacidades, la terapia ocupacional, etc.).

Cuando se habla de “habilidades adaptativas”, se está haciendo referencia a las capacidades, conductas y destrezas, que una persona debería adquirir para desempeñarse en sus entornos habituales y en sus grupos de referencia, acordes a su edad cronológica. El concepto de “habilidades adaptativas” se refiere a las posibilidades de una persona de actuar con autonomía en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana, o a la forma en que la persona afronta las experiencias de la vida cotidiana y cómo cumple las normas de autonomía personal, en función de lo esperado para su edad. Incluye habilidades de comunicación, de cuidado personal, habilidades sociales, uso de recursos en el ambiente en el que se mueven, autocontrol, etc. (García, 1999).

Desde una perspectiva multidimensional, siguiendo a Grau (1998), Montero (2005) y García (2006), las habilidades adaptativas se agrupan en: habilidades de comunicación, de forma que se sea hábil para transmitir y comprender información de forma clara y comprensible para el receptor, así como la expresión de sentimientos y emociones de forma asertiva; habilidades para los cuidados personales, desarrollo de habilidades para realizar las tareas adecuadas y orientadas a tener una higiene y alimentación apropiadas a la edad; habilidades propias de la vida en el hogar, adaptación a las normas familiares; habilidades sociales: capacidad para establecer contactos sociales de forma satisfactoria e integrarse de forma adecuada; habilidades para un desempeño adecuado en la comunidad (muy relacionadas con las anteriores, de forma que se reconozca la ubicación propia en la comunidad/es en la que la persona se desenvuelve); habilidades para la autodirección, que se refieren al autocontrol, a la capacidad para la toma de decisiones y para la resolución de problemas de forma asertiva; y, en último lugar, habilidades relacionadas con la propia salud y seguridad, con el mundo académico y funcional, el ocio, el tiempo libre y el trabajo.

Las conductas adaptativas hacen referencia, por tanto, a tres tipos diferentes de habilidades, las conceptuales, las sociales y las prácticas. Las habilidades

adaptativas de tipo conceptual se refieren al conocimiento y al pensamiento, y tienen su traducción directa en la posibilidad del niño de adquirir una mayor autonomía en su vida cotidiana. Las habilidades adaptativas de tipo social, como su nombre indica, se refieren a la forma de relacionarse con los demás, tanto en casa como en el colegio. En éstas se incluyen los intercambios sociales y cualquier forma de interactuar con los demás como iniciar, mantener y finalizar una conversación, reconocer situaciones sociales y comportarse de acuerdo con las normas sociales adecuadas. Finalmente, las habilidades adaptativas de tipo práctico son las que hacen referencia a la autonomía propia de la edad en la realización de tareas de la vida cotidiana como aseo, alimentación, vestido, etc.

Es decir, la adaptación implica el desarrollo de habilidades que le permiten a una persona llevar una vida autónoma y socialmente productiva, es decir, que le permiten adaptarse a las exigencias sociales de su entorno (García, 1999; Meece, 2000; Castañedo, 2001). De esta forma, podemos definir la conducta adaptativa como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en sus vida diaria (Luckasson y otros, 2002) y que, como señalan Schalock y otros (2007), es una continuación de la atención históricamente otorgada a la conducta adaptativa en el diagnóstico del retraso mental - discapacidad intelectual.

El concepto de “habilidades adaptativas” alude a una gran variedad de competencias. No podemos olvidar que una limitación en ciertas competencias propias de las habilidades adaptativas, a menudo coexiste con fortalezas en otras áreas o competencias de esas mismas habilidades adaptativas. Las fortalezas y limitaciones de una persona en las habilidades adaptativas deberían fundamentarse dentro del contexto comunitario y los entornos culturales típicos de los iguales, y relacionarse con las necesidades individuales de apoyo para el desarrollo de cada persona. Las habilidades sociales se integran dentro de las habilidades adaptativas básicas.

En esta investigación nos vamos a centrar en el desarrollo de las habilidades adaptativas y de las Habilidades sociales del niño de entre 3 y 6 años, sin retraso mental, en el marco de la familia como primer ámbito de socialización del niño.

2. Competencia social, habilidades sociales y otros conceptos afines

Nos vamos a apoyar en los conceptos de “socialización” y de “competencia social”, de “autoconcepto” y de “autoestima”, para, desde ellos, poder trabajar las habilidades sociales³⁴ (HHSS) y la adaptabilidad y para, a su vez, desde estos conceptos, poder establecer la relación con la interiorización y/o exteriorización de problemas de conducta.

2.1. Habilidades sociales y competencia social

La competencia social es un constructo sumamente complejo en el que queda englobado en el concepto de HHSS. La competencia social está ligada a diferentes áreas de la Psicología (social, educacional, evolutiva, clínica, organizacional) y está relacionado con otras diversas temáticas como son las de la asertividad, la expresividad emocional, la comunicación interpersonal, la inteligencia emocional, así como con otros constructos no siempre bien diferenciados en la literatura científica en psicología o en educación.

Como señala Caballo (2009), no existe una teoría general que abarque conjuntamente la práctica, la evaluación y el entrenamiento de las HHSS. No hay, a fecha de hoy, una definición universalmente aceptada.

La investigación sobre las HHSS ha tenido un origen diferente en los EEUU y en Inglaterra. En los EEUU, la evolución de las investigaciones y de la terminología ha concluido en el concepto de “habilidades sociales”, que durante un tiempo fue

³⁴ A partir de este momento nos referiremos a las habilidades sociales con las siglas HHSS

prácticamente equivalente al de “conducta asertiva”. En Europa las HHSS se estudiaron, sobre todo, desde la perspectiva de la psicología social, entendiendo que se trata de actividades organizadas, coordinadas, en respuesta a estímulos ambientales. Está basada en los principios del condicionamiento operante desarrollados por Skinner (1938). Se relaciona también con las teorías del aprendizaje social de Vigotsky (1896-1934), y con todos los desarrollos posteriores de sus trabajos.

La compleja naturaleza de las HHSS, y la falta de una teoría general que mencionábamos, han dado lugar a que la forma de conceptualizarlas sea también compleja y llena de matices. Hay un consenso general en considerar las HHSS como un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que, cuando son apropiados, genera en la persona una mayor satisfacción personal e interpersonal.

Rinn y Marke (1979) definen las HHSS como el repertorio de conductas, verbales y no verbales, por medio de las cuales los niños dan respuesta a las conductas de las personas que les rodean. Este repertorio de conductas actúa como mecanismo a través del cual el niño puede incidir en su ambiente, de forma que obtenga o evite consecuencias deseadas o no deseadas en la esfera social. La condición básica de este repertorio de conductas, para que podamos hablar de HHSS, es que no se cause daño o dolor al otro.

Caballo (1986) se refiere a la conducta socialmente habilidosa, y la define como el conjunto de conductas que una persona realiza en un contexto interpersonal, de forma que expresa los sentimientos, las actitudes, los deseos, las opiniones o los derechos de ese sujeto de un modo adecuado a la situación, respetando las conductas de los demás y que, generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la realidad a la que da respuesta, a la vez que minimiza la probabilidad de que surjan problemas futuros.

Las características generales de las HHSS son: no ser un rasgo del temperamento o de la personalidad, sino producto del aprendizaje, por lo que pueden cambiar; se ponen en marcha en contextos interpersonales y específicos de una

situación concreta, requieren una interacción; siempre son recíprocas y dependientes de las conductas de las personas con las que se interactúa; si son satisfactorias, aumentan el refuerzo social y la satisfacción mutua; tienen componentes motores y manifiestos (conducta verbal), emocionales y afectivos (ansiedad o alegría) y cognitivos (percepción social, atribuciones, autolenguaje); y, por último, siempre tienen que desplegarse hacia una meta. No incluyen otras habilidades de adaptación social (como las derivadas de la autonomía para el autocuidado o para la vida en la comunidad), es decir, forman parte de los comportamientos adaptativos (Caballo, 1993; Monjas, 1992).

Las variables cognitivas más relevantes para el desarrollo de las HHSS son: la habilidad para el procesamiento de la información, la capacidad para transformar y emplear la información de forma activa, el conocimiento de la conducta habilidosa más apropiada, una percepción social o interpersonal adecuada, el conocimiento de las costumbres sociales, la capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía), el poseer expectativas adecuadas de las consecuencias de cada conducta, haber desarrollado la capacidad de resolver conflictos y, para finalizar, haber desarrollado sistemas de autorregulación apropiados para seleccionar el tipo de conducta que se quiere realizar.

Hay que diferenciar entre el concepto de “competencia social” y el de “habilidades sociales”. Las HHSS se refieren siempre sólo a las manifestaciones observables de la competencia social (Gumpel, 1994; Caballo, 1993). Gumpel (1994) señala, que una persona socialmente competente, es capaz de utilizar de forma apropiada los comportamientos observables para crear respuestas apropiadas a estímulos externos. Además, una persona socialmente competente sabe y puede incrementar, en una situación particular y de una forma explícitamente observable, las posibilidades de recibir refuerzos o recompensas por sus acciones, a la vez que reduce el riesgo de obtener consecuencias negativas de su entorno. Por otra parte, es capaz, si una situación se repite, de poner en marcha conductas, tanto observables como no observables, que tengan aún mayores probabilidades de éxito. Caballo (1993) refuerza la diferencia entre competencia social y HHSS, indicando que el concepto de “competencia social” implica una valoración general sobre la calidad o adecuación de

la forma global de ejecutar una persona una tarea; mientras que el concepto de “habilidades sociales”, se refiere solamente a la presencia de las capacidades específicas requeridas para ejecutar de forma competente esa misma tarea. En definitiva, la competencia social es el impacto de las conductas específicas (las HHSS) sobre los agentes sociales del entorno.

Actualmente, el modelo que está más en boga en lo que se refiere al concepto y desarrollo de la competencia social del niño es el denominado “modelo ecológico” (Bronfenbrenner, 2002). En dicho modelo, la familia, se entiende como un microsistema inserto en el macrosistema cultural que la envuelve. La cultura regula en gran medida las prácticas y usos de crianza y educación de los hijos (Palacios, 1999). Este modelo se apoya sobre la idea de que las relaciones familiares se conciben como una socialización conjunta, en la que los padres influyen en los hijos y los hijos en los padres, además de que dicha influencia mutua es diferente para el hijo y para cada uno de los progenitores. La interacción entre los padres pasa a ocupar un lugar destacado a la hora de comprender los diferentes estilos educativos, además del propio contexto en el que se educa. La socialización en la familia se puede entender como un proceso de diálogo, en el que todos los interlocutores contribuyen a la construcción del mensaje e interiorización del mismo.

Según Webster-Stratton y Taylor (2001), en esta misma línea de que la familia se integra siempre dentro de un sistema cultural más amplio, señalan que los tres ámbitos de influencia más directa en los niños son los derivados de las propias prácticas de crianza de los padres, de los rasgos individuales del niño y de los factores del contexto en el que viven. Por esta razón las diferencias culturales y étnicas deben ser consideradas a la hora de estudiar los efectos de los estilos parentales en el desarrollo social del niño³⁵. Por ejemplo, el estilo parental autoritario, asociado generalmente a resultados sociales menos positivos, tiende a prevalecer en ciertas minorías étnicas en el mundo occidental. En las familias asiáticas en España, el estilo autoritario está asociado a resultados sociales positivos y al éxito académico, lo que parcialmente se debe a los objetivos de los padres y a la capacitación específica de las

³⁵ Este aspecto ya se ha tratado en el capítulo 1.

familias provenientes de este origen étnico (Bornstein y Bornstein, 2007). Por su parte, Chen, Li y Wang (2009), evaluaron cómo la inhibición en los niños chinos a los 2 años se asociaba positivamente a los 7 años con la adaptación, competencia escolar y social, y negativamente con los problemas de aprendizaje. Es decir, los niños inhibidos eran los que tenían un mejor ajuste, tanto a nivel social como escolar. Sus resultados indican que la inhibición en la cultura china es, en cierto modo, adaptativa.

En España, en estos momentos, los trabajos de Musitu (2004) y sus colaboradores con adolescentes están poniendo en cuestión que el estilo *autoritativo*, habitualmente aceptado como el más adecuado para el desarrollo del niño en la cultura occidental (Mestre et al., 2010; Parra y Oliva, 2006), sea el mejor en nuestro propio contexto cultural. En sus estudios sobre satisfacción de los adolescentes en la familia, encuentra que el estilo tradicionalmente calificado de *permisivo* es el más satisfactorio para el adolescente. No podemos obviar que estos estudios de Musitu se refieren a la percepción de satisfacción en los adolescentes, no a la influencia que en edades más tempranas tiene este estilo educativo de los padres en el desarrollo del niño, por lo que no se puede extraer, como consecuencia directa, que el estilo *permisivo* de los padres sea el mejor para la socialización del niño.

2.2. Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima

No ames lo que eres, sino lo que puedes llegar a ser.

Miguel de Cervantes Saavedra

El concepto de “habilidades sociales” se relaciona también con otros conceptos afines, como son los de “autoconcepto” y “autoestima” (Peñafiel y Serrano, 2010).

El autoconcepto es el conjunto de percepciones y referencias que una persona tiene de sí mismo. El autoconcepto supone una elaboración cognitiva de lo que la persona conoce de sí misma. El niño de los 0 a los 6 años se conoce a través de lo que los adultos que le rodean le van enseñando sobre sí mismo: sus atributos, sus cualidades, sus capacidades, y sus limitaciones. Sobre esta información, el niño construye, como en un espejo, la primera imagen de su identidad: la primera formulación de su autoconcepto. A esta primera noción cognitiva el niño le da una valoración afectiva, positiva o negativa. La valoración afectiva, reflejo de la de los padres, es a lo que se le denomina “autoestima”.

La autoestima es la valoración afectiva que cada persona le da a lo que conoce sobre sí mismo. Coopersmith (1987), define la autoestima como:

La evaluación que la persona realiza y que habitualmente mantiene en relación a sí misma: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica hasta qué punto la persona se considera capaz, importante, con éxito y digna. La autoestima es un juicio personal de valor que se expresa en actitudes de la persona hacia sí misma (pág. 22).

Argyle (1972) afirma que la autoestima es la medida en que una persona se aprueba y se acepta a sí misma y se considera como digna de elogio, ya sea de una manera absoluta o en comparación con otros. Asevera también que la autoestima tiene un núcleo estable junto a una serie de autoestimaciones periféricas basadas en diferentes relaciones o roles que desempeña la persona. El hecho de que el niño adquiera pronto la consideración de sí mismo como digno de una aprobación absoluta, no puede sino remitirnos a la necesidad básica de toda persona de ser querida por ella misma, por el simple hecho de existir, de ser, independientemente de sus logros o cualidades. La familia es la que proporciona a la persona esa seguridad que aporta la aceptación incondicional. Por otra parte, la referencia a “autoestimaciones periféricas”, nos remite a la necesidad de motivar al niño en los diferentes ámbitos y situaciones en los que puede actuar. La autoestima, globalmente considerada, es un constructo parecido al que pueda ser el de la inteligencia, que no puede ser tenido en cuenta de una forma independiente de la relación o rol al que se refiera. Pero, también es cierto que, si un niño no recibe recompensas por ninguna o

casi ninguna, de sus acciones o manifestaciones, la cognición que se forjará de sí mismo y el valor que le otorgará, serán negativos. La autoestima se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante toda la vida.

Se debe basar en un autoconcepto cierto, verdadero. No podemos olvidar que la capacidad de compararse con otros, que se desarrolla con posterioridad, se ve ya mediada por la imagen primera que el niño haya desarrollado de sí mismo.

En consonancia con la citada definición de Coopersmith, Ramos C. (2002) afirma que “la autoestima es una actitud hacia uno mismo y como actitud, es la manera habitual de pensar, amar, sentir y comportarse. Es una disposición adquirida y se genera como resultado de la historia de cada persona” (pág. 123). Como consecuencia de poseer una adecuada autoestima, y expresado de otra forma, el niño, la persona, se aceptará como es, se aprobará, se verá como valioso, digno de ser querido, se reconocerá fortalezas y limitaciones, y se verá capaz de realizar él solo cosas valiosas. La autoestima es más que un sentimiento generalizado de valía o de incompetencia, es la base de sobre la cual cada persona se sentirá motivada o no para emprender acciones.

Allport (1937) considera que la autoestima es la que determina la felicidad de cada persona por ser, en gran medida, un concepto que abarca sentimientos tales como la integridad, la honestidad, la compasión, el respeto, el amor, la seguridad, y el equilibrio que el individuo siente por sí mismo, y de sí mismo.

El autoconcepto y la autoestima, como la comprensión de lo que significan los propios valores, forman parte de un proceso de aprendizaje. De forma general, tanto el autoconcepto como la autoestima, se constituyen a partir de las experiencias de aprobación o desaprobación de los adultos afectivamente importantes para el niño, los padres en primer lugar, y de las propias experiencias de éxito y fracaso. Esta es la razón por la cual ambos conceptos tienen una estrecha relación con las HHSS. Las experiencias de aceptación en la familia son la base para el aprendizaje de la propia

aceptación, y la motivación para el desarrollo de conductas socialmente hábiles y adaptativas.

El niño, desde que nace, vive inserto en un ambiente que forma parte de una compleja red social. Para poder adaptarse, es necesario que aprenda y desarrolle todo un conjunto de habilidades individuales y sociales. A este aprendizaje es a lo que denominaremos “socialización”. El entorno que rodea al niño y los diferentes estímulos que reciba de él, resultan fundamentales en el aprendizaje de las HHSS.

3. El desarrollo social de los niños hasta los cinco años

Para poder contextualizar de forma adecuada las habilidades adaptativas y el desarrollo social del niño, es conveniente abordar primero cómo se produce el desarrollo social en el niño.

Los primeros seis años de la vida son un momento crítico para el desarrollo de las HHSS del niño. Desde el punto de vista social y emocional temprano nos encontramos con una gran variedad de factores que se relacionan con las HHSS, desde los genéticos y biológicos, hasta los ambientales y sociales. Todos ellos pueden tener un efecto positivo o negativo en el desarrollo.

La investigación neuropsicológica demuestra que durante los primeros cinco años de vida se crean en el niño, producto del aprendizaje, circuitos neuronales, que pueden conservarse toda la vida. Así, algunos niños, como han demostrado Haring, Barrat y Hawking (2002), pueden tener problemas de conducta temprana que les dificulten la adaptación social posterior. En esta línea de investigación, los estudios de Fox, Nichols, Henderson, Rubin, Schmidt, Hamer, Ernst y Pine (2005) explican la posible relación gen-ambiente en el desarrollo de las conductas inhibitorias infantiles. Prestan atención al gen transportador de la serotonina, por un lado, y al apoyo social, por otro; y afirman que la combinación de bajo apoyo social junto al alelo corto en el

gen 5-HTT confiere un especial riesgo de inhibición en la infancia. Takahashi, et al., (2007), apuntan, tras evaluar a los sujetos de su investigación en dos diferentes momentos temporales, que las influencias genéticas contribuyen sólo a la continuidad de los temperamentos formulados por Gray (1990), mientras que las ambientales contribuyen tanto a la continuidad como a la posibilidad de cambio.

La competencia social se desarrolla y madura con el tiempo y las tareas cruciales para el dominio de las HHSS aparecen en varios momentos cruciales dentro del continuo que constituye el desarrollo humano. En concreto, la primera infancia y la etapa de la adolescencia se muestran como etapas críticas. El proceso de desarrollo de las HHSS y la maduración emocional son procesos en paralelo y, cuando esto no es así, es fácil, aunque no forzoso, que el niño presente problemas en algunos de los aspectos de su relación con el entorno y consigo mismo.

La competencia social en la etapa de los 0 a los 6 años, hace referencia sobre todo a la frecuencia y calidad de las interacciones sociales de los niños con sus iguales y con los adultos. En las diferentes definiciones relacionadas con la competencia social hallamos que unos hacen referencia sobre todo a la capacidad de iniciar, desarrollar y mantener relaciones satisfactorias con otros, especialmente con iguales. Katz (1988), Pellegrini y Glickman (1990), así como Ross y Conanat (1992), ponen el énfasis en la efectividad de las interacciones, de forma que éstas incrementarán la probabilidad de que el niño responda de esa misma forma en otras interacciones en circunstancias similares. En cualquier caso, el punto de vista más extendido y aceptado, se basa en la idea de que la competencia social de un niño se relaciona con la cantidad y calidad de interacciones con iguales y con adultos. La interacción social se interpreta, habitualmente, como una forma de comunicación en la que hay emociones subyacentes (Halberstadt et al., 2001).

La conclusión primera evidente es que la competencia social en el niño, hasta los cinco años, se relaciona y desarrolla fundamentalmente según sea su propio temperamento y según hayan sido las oportunidades de aprendizaje en la familia, a través de las interacciones con los padres y con los iguales, hermanos, si los hay.

Son numerosas, como ya se ha visto en el Capítulo I, las investigaciones realizadas en culturas occidentales que demuestran que los menores que crecen en ambientes familiares regidos por el apoyo y la atención tienden a desarrollar un mejor ajuste psicológico y mayores índices de autoestima (Alonso-García y Román-Sánchez, 2005). La comunicación, el apoyo y el cariño estimulan el desarrollo positivo del niño (Mansager y Volk, 2004; Torío-López et al., 2008). Estévez, et al., (2007) constatan incluso, que cuando el afecto es alto, la exigencia de los padres y las normas son más eficaces, hasta el punto de que se constatan menos conductas violentas en la adolescencia y una mejor socialización y competencia social.

La competencia social, en cualquier caso, necesita ser aprendida en interacción con los padres y, más tarde, con los maestros y con sus iguales. La experiencia de las recompensas o castigos recibidos juega un papel fundamental a la hora de reproducir conductas y respuestas en cada nueva interacción. Monjas (1992) distingue cuatro mecanismos de aprendizaje principales. En primer lugar, el aprendizaje producto de la propia experiencia de refuerzo, o consecuencia aversiva del entorno en situaciones similares previas. El niño necesita tener oportunidades para vivir experiencias reforzantes que pueda reproducir. En segundo lugar, está el aprendizaje por “modelado” (Bandura, 1977), es decir, a través de la observación e imitación de otras personas. En tercer lugar, el niño aprende a través de las instrucciones directas, que le permiten, en esta etapa de su desarrollo, asimilar determinadas HHSS y reconocer conductas inadecuadas. Por último, en cuarto lugar, está el aprendizaje que se produce por medio de la retroalimentación de las personas con las que se interactúa. Y este aprendizaje es fundamental para aprender a controlar la conducta o cambiarla y sirve como refuerzo social, tanto negativo como positivo.

Desde esta constatación, es imprescindible hacer referencia a que el primer aprendizaje del niño se realiza a través de los sentidos y mediante el logro de la satisfacción de las necesidades básicas. Pero pronto, el niño aprende a asociar la satisfacción de sus necesidades a voces, caras, caricias particulares de determinadas personas, habitualmente la madre y/o el padre. Se podría considerar que ésta es la primera experiencia social del niño.

Los padres son el primer referente significativo en este aprendizaje y la primera infancia es el momento en el que se consolidan los aprendizajes básicos necesarios para una adecuada adaptación social posterior. Además, la familia constituye el primer ámbito de relaciones interpersonales que proporciona oportunidades y experiencias para el desarrollo de la competencia social y de las HHSS, facilitando o disminuyendo el que surjan problemas, ya sean de interiorización o de exteriorización de conducta. Ya nos hemos referido, de forma extensa en el capítulo I, a las consecuencias que cada estilo educativo tiene para el niño, así como a la importancia que posee la consolidación de un apego seguro para el posterior desarrollo del niño, incluido el desarrollo social y adaptativo.

Pero el aprendizaje en esta etapa depende además, en una gran medida, del temperamento de cada niño. El temperamento, como ya se ha visto, es el primer responsable de las reacciones del niño ante los primeros estímulos sociales, e influye en la expresión emocional, en especial con sus padres. El temperamento se puede convertir de esta forma en un facilitador, o no, de las primeras interacciones y, mediante la calidad y cantidad de la retroalimentación de los otros, se facilita el desarrollo de la competencia social y de las HHSS. Cada niño es diferente y en cada situación nueva los padres deben valorar qué respuesta educativa es la más adecuada para ese niño en concreto. No hay reglas generales para todos los niños, ni para todas las familias. Lo que con un niño da resultado, no lo hace con otro en una situación similar. Los estilos de comportamiento de cada niño obligan a los padres a adaptarse, en cada situación, a las necesidades de cada hijo. En definitiva, el temperamento del niño debe condicionar la manera de relacionarse con él, pues la relación que se establece con él, modificará la forma de comportamiento del niño.

3.1. Competencia social y desarrollo de hábitos de autonomía personal

La adquisición y el desarrollo progresivo de competencias personales, desde el nacimiento, posibilita una capacidad de autonomía cada vez mayor, que redundará en una imagen realista de uno mismo (un autoconcepto cierto), y en una mejor

autoestima (Comellas, 2003). Esta misma autora refiere que la autonomía va más allá del aprendizaje de unas determinadas acciones (realización de tareas) e implica necesariamente la cognición (saber qué se tiene que hacer), una cierta planificación (momento, tiempo, recursos), la no existencia de un control externo (ni premios, ni castigos), sin necesidad de la presencia o presión externas y la puesta de manifiesto de unas actitudes iniciales de compromiso y responsabilidad.

La autonomía se debe ver reflejada en el ámbito personal, para poder ir siendo progresivamente capaz de resolver las necesidades propias y de autocuidado en los diferentes ámbitos; en el ámbito social, como forma de integración, colaboración y sentimiento de pertenencia; en la forma en que se produce el aprendizaje, para poder desarrollar la capacidad de aprender a aprender; y, finalmente, en el ámbito de lo moral, como forma de comprensión e interiorización de los valores y del autocontrol.

Ya la psicología de Jean Piaget (1896-1950)³⁶, en términos genéticos y madurativos, había remarcado que el desarrollo se construye desde la evolución del intelecto en el periodo sensomotriz del niño, hasta el surgimiento del pensamiento conceptual en el adolescente. Su punto de vista psicogenético considera los diversos estadios desde dos perspectivas fundamentales: la continua, a través de todo el desarrollo, y la discontinua. La primera, la continua, constituye el proceso de adaptación siempre presente a través de dos elementos básicos: la asimilación y la acomodación; la segunda, la discontinua, se expresa propiamente en lo que denomina “estructuras”. La acomodación no aparece sólo como necesidad de someterse al medio, sino que se hace necesaria también para poder coordinar los diversos esquemas de asimilación. El proceso de adaptación busca en algún momento la estabilidad y, en otros, el cambio. Parece claro que no se pueden separar el desarrollo social y emocional del desarrollo cognitivo.

³⁶ Vamos a seguir la psicología evolutiva de J. Piaget, por considerar que ofrece una visión muy completa sobre el desarrollo cognitivo. La crítica habitual de que en su teoría se ignoran las implicaciones de interacción y la agencia social en el desarrollo, ya fue ampliamente rebatida por él mismo en sus *Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky*. Según Piaget, el problema principal que presentaba Vygotsky era el de la naturaleza adaptativa y funcional de las actividades del niño, y de todo ser humano. Piaget le replica que, después de sus primeros cinco libros, todo lo que escribe sobre el nacimiento de la inteligencia en el nivel sensorio-motor, le ha permitido ubicar el comienzo del pensamiento en el contexto de la adaptación, en un sentido cada vez más biológico.

Los niños de los cero a los seis años poseen un desarrollo cognitivo inicialmente sensomotor y luego preoperacional (Piaget, 1993). En estas etapas de desarrollo cognitivo el niño no es aún capaz de evaluar personalmente las consecuencias de sus actos, valorarse a sí mismo, ni compararse con otros, ni conocer la forma de realizar las conductas básicas necesarias para el desarrollo de hábitos de autonomía. Los hábitos básicos de autonomía a estas edades son esencialmente los referidos a la alimentación, el sueño, la higiene y las relaciones, consigo mismo, con el mundo y con los demás. Estos hábitos deben ser aprendidos en la familia, principalmente y, más tarde, reforzados en la escuela por los maestros y los otros niños. La forma de adquisición de estos hábitos se apoya en la exigencia cariñosa, eficiente, constante y coherente de conducta que, de forma repetitiva, permita asumir e interiorizar estas conductas.

Piaget, en una encendida contestación a Vygotsky, se reafirma en la idea de que cada cambio entre el niño y su medio, aunque tienda hacia la adaptación, no implica que ésta sea necesariamente exitosa desde el comienzo. Piaget afirma, que hay que ponerse en guardia contra lo que denomina un “excesivo optimismo biosocial”, ya que cada esfuerzo adaptativo puede sufrir dos limitaciones: primera, no haber adquirido o elaborado todavía los medios u órganos de adaptación necesarios para llevar a cabo determinadas tareas; y segunda, la adaptación es un estado de equilibrio entre la asimilación de los objetos a las estructuras de la acción y la acomodación de estas estructuras a los objetos.

Sin pretender entrar en la polémica, ni hacer una crítica a Vygotsky, reproducimos una parte sustancial de la contestación que Piaget (1962) le da a Vygotsky respecto a la función del lenguaje en el proceso adaptativo del niño, por el interés que tiene respecto al tema que estamos abordando:

En síntesis, cuando Vygotsky afirma que la primera función del lenguaje debe ser la de la comunicación global, y que el habla posterior se diferencia en egocéntrica y comunicativa, propiamente dicha, creo que estoy de acuerdo con él. Pero cuando sostiene que estas dos formas lingüísticas son igualmente socializadas y difieren sólo en la función, no puedo seguirlo porque la palabra socialización se torna amplia en el contexto: si un individuo A cree

equivocadamente que un individuo B piensa del modo que lo hace A, y si no trata de entender la diferencia entre los dos puntos de vista, esto es, sin duda comportamiento social en el sentido de que existe un contacto entre los dos, pero considero que tal conducta es inadaptada desde el punto de vista de la cooperación intelectual. Este punto de vista es el único aspecto del problema que me ha preocupado, pero que parece no haber interesado a Vygotsky (pág. 6).

La teoría de Vygotsky (1934), por otra parte, se muestra complementaria a lo expresado por Piaget, y pone de manifiesto que el desarrollo cognitivo de la persona progresa de una regulación externa, social, intersubjetiva, a una regulación interna, individual, subjetiva, todo ello a través del habla, que pasa de ser una construcción social, a convertirse en algo propio del sujeto. Parafraseando a Vygotsky, si somos conscientes de nosotros mismos es porque antes hemos sido conscientes de los otros. Es decir, la persona aprende por el habla de los que le rodean, pero al interiorizarlo, al hacerlo suyo, es capaz de organizar su pensamiento, y utilizar esa herramienta social como un modo de expresión propia.

La representación gráfica de este proceso, tanto desde el punto de vista cognitivo como adaptativo y social, es:



Ilustración 3.1. Desarrollo social de la persona. Elaboración propia

Los sistemas comportamentales complejos, como el lenguaje o las relaciones sociales, se desarrollan a partir de formas simples e indiferenciadas de conducta que se relacionan con el temperamento. En el temperamento, desde el nacimiento, están incluidos estos aspectos básicos, globales, y no específicos, del comportamiento socio-emocional que configuran la base para el desarrollo de aptitudes y habilidades que requieren mayor complejidad y diferenciación, y abarcan desde los rasgos de personalidad adaptativos hasta aquellos psicopatológicos o disfuncionales (Bobes, 2012).

El repertorio de conductas que posee un niño cuando nace, se va incrementando a medida que interactúa con sus padres o cuidadores. El primer logro madurativo, que depende de la relación especial creada con la madre, es la capacidad de diferenciarse de ella y reconocer los límites de su propio cuerpo. Es en esta etapa cuando se comienza a configurar una primera imagen de sí mismo, como distinto de los otros y del resto del mundo que le rodea. Es fundamental que esa primera imagen de sí mismo del niño se apoye en la seguridad afectiva que le vincula a los padres. Cuando el niño comienza a poder caminar, y se siente suficientemente seguro afectivamente, comienza a explorar el entorno que le rodea, y, a la vez, a ser consciente de la importancia de las figuras de apego, manifestando ansiedad ante la separación de éstas. La adquisición del lenguaje supone un hito trascendental en el desarrollo. El lenguaje implica el desarrollo de la capacidad simbólica y permite al niño expresar de una forma nueva sus emociones. Será en este momento cuando la exigencia afectuosa de los padres facilite el establecimiento de normas y límites, que permitan al niño una adaptación adecuada en el mundo en el que se mueve y que conoce. También es éste el momento en el que el niño comienza a poder controlar esfínteres, primera forma de control de su propio cuerpo. El aprendizaje del control de esfínteres facilita un primer reconocimiento de su capacidad de autocontrol y refuerza la autoestima (en uno de sus aspectos, el físico o corporal). Los hábitos relacionados con el sueño, con la higiene y con la alimentación, serán los primeros que permitan al niño adquirir una incipiente noción de autonomía, y refuercen el primer conocimiento práctico de su identidad. A la vez, estos hábitos de autonomía,

junto con la aceptación de los padres y el reconocimiento de sus logros, configuran la base de su autoestima, como ya se ha dicho.

A partir de los 3 años, la relación con otros niños, de forma complementaria a la relación dentro de la familia, contribuye a la adecuada adaptación social del niño y al desarrollo completo de una primera noción práctica y funcional del yo y de la propia identidad. Las relaciones sociales con los iguales se caracterizan por ser simétricas, y se aprenden a través de las interacciones basadas en la reciprocidad. Los niños, en las relaciones entre iguales, también necesitan encontrar vínculos de pertenencia y de aceptación. En la familia, las relaciones con el niño, son claramente asimétricas y se basan en la aceptación incondicional, hecho que no ocurre en la relación con los iguales. Podemos encontrar estudios tempranos, como el de Sullivan (1953), en el que se pone de manifiesto que la relación con otros niños puede incluso servir para corregir o subsanar situaciones familiares que hubieran podido provocar una inadaptación social, sin el factor de socialización entre iguales.

Desde esta perspectiva, se hace evidente que el proceso de adquisición de las habilidades adaptativas y sociales depende, en primera instancia, de la familia. Los diferentes estilos familiares, como ya se ha visto, facilitan o dificultan este proceso, que resulta básico para el adecuado desarrollo integral del niño y para el desarrollo, por tanto, de una competencia social adecuada. Tanto la sobreprotección como el permisivismo, y de una forma diferente el autoritarismo, ocasionan dificultades en el desarrollo de los hábitos básicos adaptativos y de autonomía, necesarios para la maduración del niño de entre cero y seis años. Estos hábitos básicos se adquieren por medio de normas definidas en la familia y se deben dirigir hacia el desarrollo personal, la convivencia y la relación dentro del grupo. Las normas limitan las conductas y las orientan hacia una mejor adaptación y desarrollo del niño y de las relaciones dentro de la familia. Para el niño, el refuerzo esencial a esta edad es la propia reacción positiva del adulto; ésta será la que propicie y favorezca el progresivo proceso de salir de sí mismo para poder pasar a ser uno más dentro del grupo (Olivier, 2002). En definitiva, se trata de favorecer la superación del egocentrismo propio de la edad, posibilitar el conocimiento de una primera forma de identidad, un “yo

práctico”, y la necesidad de autoafirmarse, como formas básicas iniciales de adquisición de la autonomía.

La progresiva superación del egocentrismo favorecida por la necesidad de adaptarse al punto de vista de otros y comprender y asumir comportamientos reforzados por la exigencia y el refuerzo de la gratificación en las relaciones, hacen de las normas familiares, además de favorecedoras y reguladoras de la convivencia por medio de unos comportamientos colectivos, el que sea posible que el niño comprenda que los núcleos sociales requieren una organización y una estructura. Las normas y los límites proporcionan, de esta forma, seguridad, al permitir construir una cognición, un referente objetivo de las exigencias del contexto en las que el que el niño se desenvuelve, además de facilitar el comprender las repercusiones de sus diferentes conductas y actitudes en los demás. De ahí la necesidad de que los niños reciban mensajes educativos coherentes y comunes en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve su vida. El ámbito primero y esencial para el aprendizaje de normas y límites está en la propia familia y en su organización y dinámica de comunicación y de relaciones interpersonales; la escuela debe ser una continuación y complemento coherente de la familia.

Se puede considerar que uno de los aprendizajes básicos, por su incidencia en la organización familiar y en el proceso de socialización del niño, es el grado de autonomía que se permite y/o exige a cada miembro del núcleo familiar, incluidos los niños menores de seis años. La autonomía individual debe ser siempre la adecuada a la edad, habilidades e intereses de cada miembro de la familia. La seguridad que aporta la cognición de una autonomía adecuada, redundará siempre en una satisfactoria aportación a la resolución de los conflictos, tanto individuales como del propio grupo.

Los hábitos básicos de autonomía a estas edades, como ya se ha dicho, son los referidos a la alimentación, el sueño y la higiene. El logro de un adecuado desarrollo de estos hábitos básicos en la familia (en función de la edad de los niños y de su temperamento y habilidades), redundará siempre en una menor conflictividad en las relaciones familiares. De hecho, cuando en la familia se dan actitudes sobreprotectoras, que dificultan al niño el desarrollo de estos hábitos básicos de

autonomía, se constatan muchas más dificultades en el proceso de socialización y de adaptación a la vida cotidiana, y a la integración normalizada en la escuela. Todo ello repercute necesariamente en la forma de aprender y en la propia estabilidad emocional del niño.

Como síntesis, el desarrollo de hábitos de autonomía en el niño se relaciona con un desarrollo social y adaptativo positivos (Parra y Oliva, 2006), y ello de una forma especial, cuando va unido al afecto, a la aceptación de las limitaciones (primero por parte de los padres y otras figuras de referencia para el niño, como los maestros, y luego por el propio niño) y al reconocimiento de la propia singularidad (Laible y Carlo, 2004).

4. Desarrollo social e interiorización y exteriorización de problemas

Aunque no es el propósito de esta investigación abordar de forma directa los trastornos psicológicos de los niños, ni de las familias, con los que se ha trabajado, no podemos dejar de hacer referencia a la relación entre los diferentes factores del temperamento, el estilo educativo familiar y los problemas de interiorización y exteriorización de problemas de conducta. Conocer esta relación es necesario para que los padres en la familia puedan comprender la importancia de conocer cómo es el temperamento de cada hijo y cómo, una forma u otra de educarle, tiene en cada niño resultados diferentes; e incluso cómo esa educación puede llegar a ser facilitadora potencial del desarrollo de problemas de conducta.

Hay numerosos estudios que relacionan el temperamento (y la personalidad ya configurada) y el desarrollo social, con la interiorización y exteriorización de problemas de conducta (Rodrigo y Palacios, 2010). Tanto los factores biológicos, como los psicosociales, juegan un papel importante en la aparición y mantenimiento de problemas de conducta, en el desarrollo de habilidades adaptativas y, por tanto, de potenciales problemas de adaptación. El nivel socio-económico, la psicopatología

paterna o materna, o el estrés psicosocial familiar, generan unos efectos psicológicos sobre la familia que afectan a las actitudes y pautas educativas de los padres y al potencial desarrollo de problemas de interiorización o de exteriorización de conducta (Miranda et al., 2005). Por último, la personalidad, en sí misma, puede ser un factor de predisposición, o de protección, para el desarrollo de diferentes trastornos psicológicos, tanto en adultos como en niños (Shiner y Caspi, 2003).

No podemos olvidar que, como venimos trabajando desde el principio de esta investigación, actualmente el desarrollo del comportamiento funcional y disfuncional, adaptativo o no, se entiende desde una perspectiva evolutiva, dinámica e interactiva, en la que se ha de tener en cuenta el complejo entramado de variables que interaccionan y moldean la estructura psicológica del niño, su personalidad y, en definitiva, su forma de responder al entorno que le rodea.

Ya Achenbach en 1966 observó dos síndromes generales de conductas anormales que relacionó con dos factores: el factor “*externalizante*” (que da lugar a niños que se considera presentan trastornos de conducta, peleas, desobediencia, rabia, tendencia a la destrucción de objetos, conducta antisocial, agresividad y búsqueda de atención); y el factor “*internalizante*” (representado por niños caracterizados por manifestar ansiedad, depresión, retraimiento, timidez extrema, inhibición conductual, hipercontrol, quejas somáticas y problemas de relación). Achenbach y Rescorla (2001) amplían esta clasificación y añaden una nueva dimensión, a la que denominan “mixta”, en la que se encuadrarían niños que manifiestan problemas sociales, de pensamiento y de atención, pero que no se pueden asociar, de forma clara, a las dimensiones de interiorización o de exteriorización de problemas de conducta. Los factores “*internalizante*” y “*externalizante*” se entienden como factores latentes inespecíficos de vulnerabilidad, o riesgo, de un amplio rango de trastornos y síntomas (Kendler et al 2003).

4.1. Interiorización de problemas y temperamento

Los niños con tendencia a interiorizar los problemas viven en un estado de tensión psicológica que les ocasiona angustia y estados alterados del ánimo. Por el contrario, los niños con tendencia a exteriorizar los problemas se caracterizan por manifestar conductas agresivas, mayor dificultad para centrar la atención y presentar conductas desorganizadas de forma habitual.

La interiorización de problemas se ha relacionado con la inhibición y la timidez y con una reactividad negativa (Schwartz, Snidman y Kagan, 1999) y con el posterior desarrollo de problemas de ansiedad social en la adolescencia. La autorregulación efectiva se ha estudiado también desde un punto de vista biológico y se ha comprobado que las diferencias individuales de sensibilidad hacia los estímulos ambientales son importantes para poder comprender el “arousal” y la activación (Blair, 2003).

Guerra, Martín y Arnaiz (2011) recogen en un artículo de revisión el estado actual de la investigación sobre la inhibición conductual y sus implicaciones. Se parte de la conceptualización de la inhibición conductual como la tendencia temperamental caracterizada por la presencia de marcados comportamientos de miedo y retraimiento ante estímulos o situaciones novedosas o ante personas desconocidas (Kagan, Reznick y Snidman, 1988). Kagan (1988) considera también que la inhibición conductual presenta una incidencia aproximada del 10 al 15% de los niños y muestra una moderada estabilidad desde la infancia.

Así, desde la “Teoría de la Sensibilidad al Refuerzo” propuesta por Gray (1990), Kagan (1999) encontró una relación entre la inhibición de la conducta, la timidez y la sensibilidad hacia el “arousal”. A los circuitos neuronales subyacentes a la sensibilidad hacia el “arousal” los denominó sistema BAS/BIS (siglas de *Behavioral Activation System* y *Behavioral Inhibition System*), y se entienden como dos sistemas motivacionales con base biológica, que son relevantes en el desarrollo potencial de psicopatologías. El sistema de aproximación o de activación conductual (BAS) es sensible a la recompensa; el sistema de inhibición conductual (BIS) es

sensible a las señales de castigo. Diversos estudios parten de esta teoría para realizar un acercamiento a la explicación de la inhibición conductual. Guerra, Martín y Arnaiz (2011) señalan que se ha ligado este rasgo temperamental, la inhibición conductual en la infancia, con problemas o desajustes en el desarrollo. Gran parte de la literatura científica ofrece resultados mixtos y plantea interrogantes en relación a la influencia de los factores ambientales en la continuidad o discontinuidad de la inhibición.

La inhibición conductual se relaciona con los problemas de interiorización y con el desarrollo de problemas de ansiedad y/o depresión en la adolescencia (Kagan, 1999) y con trastorno de personalidad evitativo. En un estudio longitudinal australiano realizado con más de 2000 niños, por Prior, Smart, Sanson y Oberklaid, (2000), no se corroboraron totalmente estos resultados, mostrando sólo una limitada relación entre reactividad negativa e inhibición o timidez en la infancia y el posterior desarrollo de ansiedad. Sí se han hallado asociaciones más fuertes cuando la timidez persistía más allá de los 6 años, encontrándose después, frecuentemente, problemas de ansiedad social en la adolescencia.

Actualmente, se considera de forma generalizada, que la inhibición y la timidez son factores de riesgo para el desarrollo de ansiedad en la adolescencia. No hay estudios longitudinales que asocien temperamento en la infancia y depresión adolescente o adulta, otro de los factores clave de la interiorización de problemas. La conclusión primera es que habría que valorar, en cualquier caso, si una intervención temprana desde la familia permitiría un menor riesgo de presentar este tipo de problemas al llegar la adolescencia.

4.2. Exteriorización de problemas y temperamento

Hay un amplio conjunto de investigaciones que estudian y documentan la relación entre una gran variedad de rasgos del temperamento y la exteriorización de problemas (Rothbart y Bates, 1998 y Sanson y Prior, 1999). La *afectividad negativa* se ha estudiado como un factor predictor de comportamientos de enfado y agresividad (Schwartzman y Ledingham, 2006). Hagekull (1994) constata cómo la emocionalidad

negativa, la impulsividad y el nivel de actividad en niños de 2 años representaban una predisposición hacia manifestaciones de exteriorización de problemas a los 4 años. Más tarde, Eisenberg, Guthrie y otros (2000), estudiaron cómo la falta de regularidad en la conducta era predictora de problemas de exteriorización en niños con alta y baja emocionalidad negativa, mientras que la focalización de la atención sólo era predictora si el niño tenía una alta emocionalidad negativa.

Es decir, estos resultados sugieren la importancia de las interrelaciones entre los propios rasgos del temperamento y la necesidad de la diferenciación entre la regulación de la conducta y de la atención en la exteriorización de problemas. También se han realizado amplios estudios en los que se constataba la relación entre temperamento difícil y la exteriorización de problemas. De forma general, se relaciona la baja adaptabilidad, la baja focalización de la atención, el humor negativo y la baja aproximación con patrones, incluso clínicos, de exteriorización de problemas (Guerin, Gottfried y Thomas, 1997).

4.3. Interiorización y exteriorización de problemas y estilos educativos familiares

Las consecuencias de cada estilo educativo familiar en el niño fueron ya ampliamente descritas en el Capítulo I de este trabajo. Nos vamos a centrar ahora en las investigaciones que han relacionado de forma directa la forma de educar de los padres y el posible desarrollo de problemas de interiorización o de exteriorización. Los problemas emocionales no siempre se manifiestan a través de problemas conductuales. Hay niños que tienden a interiorizar sus problemas y sus manifestaciones son habitualmente sobrecontrol emocional, somatización, depresión o ansiedad, con un exceso de focalización interna de la tristeza. Tienen dificultades para regular sus emociones y mostrar sus habilidades emocionales.

La exteriorización de problemas es más manifiesta, pues las conductas del niño afectan siempre a las personas que rodean al niño, manifestando infracontrol

emocional, conductas disruptivas, agresivas, desobediencia, impulsividad extrema, falta de atención, etc.

Los niños, que por su temperamento, tienden a interiorizar sus problemas pueden pasar más desapercibidos. Sin embargo, los niños que exteriorizan sus problemas generan mayor conflictividad en su entorno y, por ello, mayor interés por poner en marcha una intervención psico-educativa adecuada.

Desde la perspectiva de la influencia de los estilos educativos con la aparición de problemas de conducta en el niño, el DSM-IV señala que las pautas educativas de riesgo son esencialmente cuatro. En primer lugar, la disciplina incoherente, ya sea por falta de normas coherentes, por cambios impredecibles de las expectativas y/o reacciones ante las mismas situaciones, por falta de sistematización en la exigencia, por falta de acuerdo entre los estilos de exigencia del padre y de la madre o por cesiones ante las exigencias del niño. En segundo lugar, se señala la disciplina colérica y explosiva, cuyo extremo es el maltrato infantil, pero cuyas manifestaciones más habituales son el uso de estrategias acompañadas de gritos, amenazas, humillaciones e incluso castigo físico con un aumento progresivo de la intensidad de los castigos. En tercer lugar, se menciona la baja implicación y supervisión educativa de los padres, donde el síntoma más evidente es siempre la falta de participación en actividades cotidianas conjuntas. Por último, una disciplina rígida e inflexible en la que la exigencia no se adapta a la edad, al tipo de comportamiento del niño, a las circunstancias o al tipo de conflicto, y en la que los castigos no son proporcionales a la gravedad de las situaciones y no se utilizan técnicas de comunicación encaminadas a la negociación o a la comprensión.

En relación al estilo parental, Williams, et al., (2009) hallaron que los niños inhibidos tienen un mayor nivel de problemas interiorizados a los 4 años, sobre todo si tienen padres permisivos (Guerra, Martín y Arnaiz, 2011). Reeb-Sutherland, et al., (2009), plantean que la asociación entre la inhibición y la ansiedad puede estar mediada por un sesgo atencional hacia la novedad. Brozina y Abela (2006), en un estudio prospectivo de seis semanas, hallaron que los niños que mostraron alta inhibición en el momento inicial y tuvieron experiencias estresantes, mostraron un

aumento de los niveles de ansiedad al cabo de las seis semanas, pero no de los síntomas depresivos. Cornell y Frick (2007), aunque no hallan una relación fuerte y consistente entre el temperamento de los niños, el tipo de crianza parental y los niveles de culpa y empatía, sugieren en general, mayores niveles de culpa y empatía en niños inhibidos de 3 y 5 años que en los niños desinhibidos, independientemente del tipo de crianza.

Bohlin, Hagekull y Andersson (2005) muestran, a través de un estudio longitudinal, que la inhibición evaluada a los 4 años es un factor predictivo de la competencia social, al igual que ocurre con el tipo de apego y con los cuidados no parentales en los primeros cuatro años de vida. Coplan, et al., (2006), encuentran una asociación entre la inhibición y los síntomas depresivos, mayor afectividad negativa y ansiedad social así como con menos informes de bienestar subjetivo. Además, plantean que los niños con puntuaciones altas en BIS y bajas en BAS pueden estar en riesgo de una mala adaptación socio-emocional.

En sentido positivo, como recogen Tur-Porcar, Mestre y Malona, (2012), Eisenberg y sus colaboradores (2001), encontraron que la capacidad de los padres de regular la emoción se relaciona negativamente con problemas de exteriorización de conductas y positivamente con un comportamiento social apropiado. Estos autores demostraron que el calor parental, así como la expresión de las emociones cálidas y cercanas, dirigidas directamente a los hijos, se relacionan con la seguridad emocional de estos últimos (Eisenberg et al., 2001) y con la expresividad positiva de los menores (Eisenberg et al., 2003).

5. Reflexión final

*“Aquellos que creen que pueden mover montañas
lo logran. Aquellos que no lo creen, no pueden.
La convicción da poder para conseguir las cosas....
Cree, cree de verdad...”*

David J. Schwartz

No podemos dejar de afirmar, para terminar este capítulo, como ya lo hizo Allport (1937, 1950), que la influencia de la familia es esencial en el desarrollo de la personalidad completa, y por tanto en la forma de relacionarse con los demás, pero no determina³⁷ a la persona. Cualquiera que sea la causa original para desarrollar un rasgo o descubrir una motivación, siempre hay un momento en el que éstos se vuelven independientes y se hacen propios de la persona, cuando ésta descubre el valor que reside en ellos. Indudablemente, la educación recibida, las relaciones y situaciones vividas condicionan, pero no determinan a la persona.

No nos hemos detenido en estudiar la relación entre el estilo educativo de los padres y el desarrollo de las habilidades adaptativas y las habilidades sociales, porque este tema está ampliamente desarrollado en el capítulo I de esta investigación. La influencia recíproca entre el estilo educativo y las habilidades adaptativas y sociales es innegable, como ya ha quedado constatado.

Nos parece que, tal y como se ha ido viniendo desarrollando el tema, el hecho de que Mary Rothbart haya introducido como cuarto factor del temperamento a la *filiación*, completa el panorama de la relación entre la influencia de la familia y el temperamento del niño y, en consecuencia, de sus habilidades adaptativas y sociales. La adaptabilidad y las habilidades sociales necesitan de un tipo especial de vínculo, el “saberse hijo”. La persona necesita saberse querido y aceptado para saberse persona y construir el entramado de su estabilidad emocional. Sin embargo, es un hecho que no

³⁷Se pretende poner el énfasis en la importancia de la libertad personal. Como afirma L. Polo, la libertad constituye el núcleo de la persona. Se dibuja como una capacidad insaturable de conocer y querer: pensamiento y voluntad nunca llenos. Del núcleo libre de la persona brota lo inédito, lo puesto en el mundo como novedad estricta, irreplicable, manifestación de mi intimidad: el don, la capacidad de otorgar.

siempre el niño encuentra en la familia la calidez, amor, aceptación y exigencia que necesita para su desarrollo. La probabilidad de que si se produce esta circunstancia el niño manifieste problemas de ajuste, de falta de aceptación de sí mismo y de autoestima son altas, pero no imperativas. El factor “libertad”, en la persona humana, sobrepasa los condicionamientos derivados del ambiente en el que el niño se ha desarrollado.

Por todo ello, sin querer restar importancia a la influencia de la familia en las primeras relaciones con el niño, resulta esperanzador para los padres y educadores poder reflexionar, con Allport (1937), sobre que la persona, en última instancia, se convierte en sí misma, no se encuentran mirando para atrás. Ni la biología, ni el ambiente, determinan a la persona. La libertad, en definitiva, si un sujeto es psicológicamente sano, es el agente final que modela a la persona madura adulta.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO



INTRODUCCIÓN

La falacia del cuadro estadístico estriba en que es unilateral, en la medida en que representa sólo el aspecto promedio de la realidad y excluye el cuadro total. La concepción estadística del mundo es una mera abstracción, y es incluso falaz, en particular cuando atañe a la psicología del hombre.

Carl Jung

La segunda parte de esta investigación se centra en describir el estudio empírico que se ha llevado a cabo. Se estudia la relación entre el estilo educativo familiar, el temperamento del niño y sus habilidades adaptativas a las edades de cuatro y cinco años. Para ello se presentan, en primer lugar, los objetivos que nos proponemos estudiar, para describir después pormenorizadamente las características de la muestra seleccionada, así como el procedimiento y la descripción de las pruebas utilizadas. Además, dado que hemos tenido que realizar una nueva baremación del CBQ³⁸, se ofrecen estos resultados y el estudio que para ello se ha realizado, así como la nueva agrupación de los factores integrantes del CBQ, resultante de nuestro estudio. En segundo lugar, se procede a presentar los resultados obtenidos en los análisis

³⁸ El cuestionario CBQ es el *Children's Behavior Questionnaire*.

estadísticos que se han realizado en función de cada uno de los objetivos planteados. Por último, se exponen las conclusiones que se derivan de los datos obtenidos en cada estudio. Se finaliza con la discusión de los resultados y las conclusiones, así como con la presentación de las líneas de futuro.

La hipótesis general sobre la que se está trabajando, es que el estilo educativo de las familias ejerce una influencia en el temperamento del niño y, a la vez, el temperamento del niño influye en el estilo educativo de los padres, y ambos factores influyen en las habilidades adaptativas y sociales de los niños. Estas relaciones se ven mediadas por una serie de variables, fundamentalmente dependientes de los hábitos de convivencia y exigencia en la familia. La tendencia actual de las investigaciones sobre las relaciones entre el estilo educativo familiar y el temperamento del niño, como se ha visto, insisten en su carácter bidireccional, de forma que el estilo educativo es causa y efecto, al mismo tiempo, de las diferentes posibilidades de desarrollo del niño, tanto en lo que a su temperamento se refiere, como a otros aspectos, por ejemplo, las habilidades adaptativas.

Los niños no son sujetos pasivos, sino que, en su interacción con los padres, propician el que éstos actúen de una forma u otra (Palacios, 1999; Tur, Mestre y del Barrio, 2004). En este sentido, desde nuestra perspectiva de trabajo, la necesaria observación de las características personales de cada uno, aún dentro de una misma familia, nos lleva a reafirmarnos en la idea de que el temperamento, aquello único y diferencial con lo que cada uno nace, es un factor mediador esencial en la constitución de la relación educativa de cada hijo con sus padres y viceversa, ya que los padres, a su vez, poseen una personalidad distintiva y única, que se proyecta de forma diferente con cada uno de sus hijos.

Por último, en esta investigación se aborda la importancia de las habilidades adaptativas en el proceso de desarrollo del niño, en relación con el estilo educativo de los padres y con su propio temperamento. Como señala Coloma (1993), el niño tiene una tendencia progresiva a afirmar y defender su identidad en la dialéctica de la interacción. La socialización del niño es un proceso dinámico, en el que el estilo paterno modifica la capacidad del niño para relacionarse y modula el temperamento

del niño y éstos, a su vez, modifican la habilidad de los padres para actuar como agentes de socialización.

La adaptabilidad y las habilidades sociales, variables que se estudiarán en esta investigación, se muestran como los dos polos de la relación, de forma que se puede constatar cómo el ambiente influye en el niño y éste, a su vez, es capaz de influir en él.

Por último, queremos dejar constancia que los resultados obtenidos, si bien estadísticamente resultan significativos, no son determinantes de cada caso concreto. Cada familia es un mundo y cada niño una persona única e irrepetible.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

*"La formulación de un problema
es más importante que su solución"*

Albert Einstein

1. Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo de esta investigación es analizar las relaciones entre el estilo familiar, el temperamento del niño y las conductas adaptativas de éste a los cuatro y cinco años, tanto en el ámbito escolar como en el familiar. El objetivo es comprobar si existen relaciones significativas entre estas variables, y así establecer medidas educativas, tanto desde la propia familia como desde el centro educativo. Los objetivos concretos que se persiguen son:

- a. Conocer y describir los hábitos socio-demográficos y familiares de las familias con niños de cuatro y cinco años en la muestra estudiada.

- b. Conocer el estilo educativo de los padres y comprobar el grado de concordancia entre éste (padre y madre por separado) y el percibido por el hijo de cada uno de los progenitores.
- c. Estudiar la relación entre el temperamento del niño y el estilo educativo familiar, de padre y madre por separado. Estudiar el temperamento del niño y los perfiles temperamentales resultantes.
- d. Estudiar las habilidades adaptativas del niño y ver la relación entre los resultados obtenidos desde los padres y desde los profesores.
- e. Estudiar la relación entre el estilo educativo familiar y las habilidades adaptativas del niño, tanto desde la percepción familiar como escolar.
- f. Estudiar la relación entre el temperamento y las habilidades adaptativas del niño.

Una vez trabajados estos objetivos, se trata de poder dar respuesta a las hipótesis que nos hemos planteado inicialmente:

- a. El estilo educativo de los padres y el temperamento del niño se relacionan de una forma bidireccional, de forma que el temperamento del niño influye en el estilo educativo de los padres y viceversa. Esto se puede describir a través de la doble pregunta: ¿Realmente el estilo educativo de los padres influye en el temperamento del niño? ¿El temperamento del niño influye en el estilo educativo de los padres?
- b. El estilo educativo de los padres se relaciona con las habilidades adaptativas del niño. Las preguntas a las que pretendemos dar respuesta son: ¿Las habilidades adaptativas del niño están relacionadas con el estilo educativo de la familia?, ¿hay concordancia entre la percepción de las habilidades adaptativas del niño en la familia y en el colegio?
- c. El temperamento se relaciona con las habilidades adaptativas del niño. La pregunta que subyace a esta hipótesis de trabajo es: ¿el temperamento del niño influye en las habilidades adaptativas del niño?

2. Metodología y diseño de la investigación

Se trata de una investigación descriptiva, correlacional e inferencial. Se describen y miden las diferentes variables del estudio y sus componentes: los estilos educativos familiares (equilibrado, permisivo y autoritario, y dentro de cada uno de ellos, los conflictos internos, los externos y la transgresión de normas), el temperamento (en cada una de las quince escalas que contempla el CBQ) y las habilidades adaptativas (en las dos variables que recoge el BASC para la edad de cuatro y cinco años: habilidades sociales y adaptabilidad), además de la exteriorización y la interiorización de problemas, la escala del índice de síntomas comportamentales (ISC) y la escala F de control.

Se ha buscado conocer las relaciones significativas entre los tres grandes factores ya descritos, así como establecer las posibles relaciones inferenciales que permitan establecer predicciones que, desde el punto de vista educativo, tengan relevancia en el asesoramiento a las familias en lo que se refiere a un mejor conocimiento de sus hijos y de las consecuencias de su forma de relacionarse con ellos.

Esta investigación se ha realizado bajo un enfoque cuantitativo-cualitativo. Se han utilizado entrevistas estructuradas, con respuestas cuantificables, en forma de cuestionario a los padres (CHF)³⁹, con el objetivo de poder profundizar en los datos obtenidos y permitir una interpretación más rica y con mayores posibilidades de tratamiento estadístico posterior de los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Con los datos obtenidos en el cuestionario CHF, además de con los datos provenientes de las pruebas estandarizadas, se ha procedido a un estudio cuantitativo de la información obtenida. Se ha realizado una investigación con un diseño no experimental⁴⁰, transversal o transeccional, correlacional y causal, ya que se recogen

³⁹ CHF son las siglas de Cuestionario de hábitos familiares, que se ha elaborado para esta investigación y que se puede consultar en el Anexo 5.

⁴⁰ El que el diseño sea no experimental quiere decir que las variables independientes no han sido manipuladas, sino que provienen de la observación de los fenómenos en su contexto natural.

los datos en un momento o tiempo único, buscando describir las variables objeto de estudio y analizar su incidencia e interrelación, así como permitir el establecimiento de relaciones causales que permitan el establecimiento de predicciones significativas. Se ha procedido, en primer lugar, a realizar un estudio descriptivo de las diversas variables intervinientes. A continuación, a medida que en cada objetivo se iban introduciendo las nuevas variables, se ha ido estudiando la correlación entre éstas, además de realizar un análisis predictivo de los datos, mediante análisis discriminante y de regresión por pasos. Se ha utilizado también el Script para SPSS, tomado de la página web que aparece vinculado en la publicación de Preacher y Hayes (2008), para comprobar mediante un análisis mediacional, el papel del estilo educativo del padre como mediador entre la madre y el niño y viceversa. Como síntesis, se ha realizado un estudio descriptivo de la muestra, correlacional, inferencial, y multivariante.

2.1. Descripción de la muestra

La muestra con la que se ha trabajado pertenece a la población de la Comunidad de Madrid. Se presentó el proyecto de investigación a colegios concertados de la Comunidad de Madrid bajo la denominación de un programa educativo al que denominamos *“Conóceme, Edúcame”*.

Para garantizar que la muestra resultara probabilística y poder probar el valor de los estudios de regresión que se realizaran, se ofreció el programa a doce colegios seleccionados por muestreo estratificado, según el criterio de que los estratos elegidos representaran adecuadamente los diferentes niveles socio-económicos.

Dentro de cada estrato, el muestreo se hizo de una forma aleatoria simple. Desde el principio, se descartaron los centros públicos, por carecer éstos de Departamento de Orientación en los niveles de Infantil y Primaria, y para no sesgar el nivel de distribución de la renta. A su vez, se eliminaron los colegios totalmente privados, para evitar igualmente el posible sesgo socio-económico, independientemente de la zona en la que se ubicaran. Se ha considerado que los colegios concertados permitían, por una parte, tener la garantía de disponer de un

Departamento de Orientación, que pudiera apoyar la información que desde la tutoría se ofrecía a los padres y la interpretación de los resultados (y una evaluación psicopedagógica completa, caso de encontrarse situaciones de riesgo); y por otra parte, permitían garantizar una adecuada distribución del nivel de la renta de los participantes acorde con la zona de influencia⁴¹.

Finalmente, participaron siete colegios⁴²: dos colegios situados, uno en Torreldones y otro en Colmenar Viejo (nivel socio-económico medio–alto); tres colegios situados, dos en Vallecas y uno en la zona de Orcasitas–Villaverde (nivel socio-económico medio–bajo); y dos ubicados, uno en una zona nueva de Moratalaz y el otro en las afueras de Madrid, El Boalo (zona de nivel socio-económico medio). De esta forma, podemos considerar que la muestra obtenida representa adecuadamente los diferentes niveles socio-económicos, laborales y culturales de la población. Además, se ha logrado un número casi idéntico de niños y niñas, dentro del intervalo de edades de las aulas de 4 y 5 años de los colegios.

Desde el punto de vista del tamaño de la muestra, se calculó que el tamaño debía ser de al menos de 664 niños, con un nivel de confianza del 99% y con un margen de error máximo del 5%, sobre el total nacional, para que los resultados pudieran ser generalizables (podemos de esta forma considerar que el universo o población es infinito, dado que supera los 500.000 sujetos habitualmente considerados necesarios).

2011	Total nacional	Total Comunidad Madrid
	Ambos sexos	
4 años	500.817	71.239
5 años	498.131	69.417
Total	998.948	140.656

Tabla 4.1. Población nacional y de la Comunidad de Madrid, año 2011 (Fuente INE)

⁴¹ El 54% de las secciones censales con peor situación socio-económica (septil 7 del índice de privación) se localizan en el municipio de Madrid y dentro de él, estas secciones se localizan en el Sur (fundamentalmente en los distritos de Vallecas, Usera, Villaverde, Carabanchel, Latina y Moratalaz), en el Este (distrito de San Blas) y el distrito Centro. El resto se localizan en su mayoría en el sur metropolitano (Fuenlabrada, Parla, Leganés y Móstoles) y en el este metropolitano (Alcalá de Henares y Torrejón de Ardoz). El 68% de las secciones censales con mejor situación socio-económica (septil 1 del índice de privación) se localizan en el municipio de Madrid, fundamentalmente en la zona central del municipio (distritos de Retiro, Salamanca, Chamberí y Ciudad Lineal), en el Norte (distritos de Chamartín, Fuencarral y Hortaleza) y en el Oeste (Moncloa). El resto se localizan sobre todo en el oeste metropolitano (Pozuelo de Alarcón, Las Rozas de Madrid, Torreldones y Majadahonda) y también en el norte metropolitano (Tres Cantos, Colmenar Viejo y Alcobendas).

⁴² Los siete colegios que han participado mantienen las características necesarias para mantener el valor estadístico de la muestra.

De los doce colegios a los que se les ofreció el programa para el estudio, siete manifestaron su disponibilidad para colaborar e integrar el programa en su propio Proyecto Educativo de Segundo Ciclo de Educación Infantil. La razón que alegaron los que no quisieron participar fue fundamentalmente económica (no estaba previsto en los presupuestos de ese año), dado el coste que tenían las pruebas, no el planteamiento del propio programa (la formación, tanto de padres como de profesores/as y la corrección de los cuestionarios, así como la elaboración de los informes era absolutamente gratuita, no así la compra del BASC y del PEF y la reprografía, tanto para la entrega de cuestionarios, como para la devolución de los informes). Todos los centros manifestaron su deseo de participar el curso siguiente. En total se trabajó con las 695 familias de estos colegios que dieron su conformidad, una vez presentado el programa.

Desde el punto de vista de la validez estadística y de la representatividad de la muestra, y dado que los colegios no participantes eran equivalentes a los otros que sí accedieron a participar en el programa, se ha considerado que la muestra finalmente obtenida es representativa de la población general.

Nivel socio -económico medio de la zona	Nº de colegios	Nº total de niños de 4 y 5 años	% de participación
Medio - Bajo	2	200	32
Medio- Medio	3	285	45,6
Medio - Alto	2	140	22,4
TOTAL	7	625	100

Tabla 4.2. Nivel socio-económico de los centros participantes

De esta forma, con el tamaño de la muestra, 695 niños, y los estrictos criterios de selección de los colegios potencial y finalmente participantes, podemos afirmar desde un juicio prudencial y con un nivel mínimo general de confianza del 95%, que podremos extrapolar los resultados a la población general (Clark-Carter, D., 2002).

La media de participación de los padres de estos niveles en cada colegio, como se puede comprobar, fue diferente. Las causas de esta diversidad de participación, una vez entrevistados los directores y responsables de cada colegio, fueron las siguientes:

- a. Escaso interés de algunas familias por el Proyecto Educativo del centro, con inasistencia habitual a las reuniones o participación en las actividades formativas para padres que ofrece el colegio, e imposibilidad de hacerles llegar de una forma efectiva la información sobre el programa *“Conóceme, Edúcame”*.
- b. Escaso conocimiento de la importancia de la educación en la familia, o insuficiente interés real por la educación de sus hijos (insuficiente o nula asistencia a tutorías y, en ellas, manifestación habitual de que es el colegio el que debe hacerse cargo de la educación). Este fenómeno se ha observado, sobre todo, en familias pertenecientes a un nivel socio-económico medio y medio-alto.
- c. Escaso o nulo nivel de formación de los padres e imposibilidad de rellenar los cuestionarios necesarios, aun manifestando su interés (con estas familias cada colegio ha adoptado soluciones diversas para facilitarles la posibilidad de trabajar en el mismo sentido del programa, sin solicitar la cumplimentación de los cuestionarios).
- d. Familias escolarizadas por la Comunidad de Madrid con problemas graves de integración social.

Por nuestra parte, no se han establecido criterios de exclusión, salvo los derivados de cuestionarios incompletos por parte de la familia y que manifestaron su voluntad de abandonar el programa. En total, hemos trabajado con 695 niños, de los cuales 349 son niñas y 346 son niños, de los dos últimos años de la etapa de Educación Infantil.

Como se puede comprobar, hay un 39,1% de niños pertenecientes al aula de 4 años frente a un 60,1% perteneciente al aula de 5 años. La razón, como ya se explicó con anterioridad, es que se mostraron más interesados los padres que veían inminente la entrada de sus hijos en la etapa de escolarización obligatoria, por la influencia inmediata que percibían podía tener en el futuro rendimiento del niño el conocer mejor cómo es cada niño y cómo exigirle de una forma más adecuada.

	Aula de 4 años	Aula de 5 años	Total
Niñas	160	189	349
Niños	117	229	346
Total	277	418	695

Tabla 4.3. Muestra total para la investigación. Junio de 2011.

2.2. Procedimiento para la recogida de la información

El procedimiento utilizado para la recogida de la información, así como el tratamiento de la misma para poder hacer una devolución individualizada a cada familia participante, ha sido sumamente complejo, debido a la doble finalidad que se buscó con este trabajo desde el principio:

- a. Poder fundamentar empíricamente las relaciones entre las tres variables reseñadas: estilo educativo familiar, temperamento y habilidades adaptativas en los niños de cuatro y cinco años.
- b. Que el propio proceso y metodología de la investigación tuviera una utilidad inmediata en los centros escolares que colaboraron con ella y para los padres que quisieran participar. Para ello, se le dio forma de Programa de Intervención desde la tutoría en Educación Infantil en consonancia con el Proyecto Educativo del propio centro educativo. La forma que se escogió para la presentación a centros y padres fue la de un programa de apoyo a la tutoría, al que se denominó *“Conóceme, Edúcame”*. El hecho de presentarlo como programa facilitaba una implicación más activa por parte de la dirección, de los profesores y de los padres. Además, se les ofrecía, a los centros y a los padres, un informe pormenorizado sobre los resultados obtenidos, que tuviera una utilidad inmediata para todas las partes implicadas.

Lo laborioso y costoso del procedimiento para la recogida de la información y posterior elaboración de los informes individualizados de cada niño/a, se fundamenta en la propia ética profesional y sentido de la

responsabilidad y honestidad. Además, el hecho de ofrecer un informe individualizado facilitaba una mayor motivación a la participación, tanto de los centros, como de los propios padres. La presentación del informe ha sido posible, porque los instrumentos que se han utilizado son de probada fiabilidad y validez para proporcionar a padres y profesores información completa de su estilo educativo familiar, del temperamento de sus hijos/alumnos y de las habilidades adaptativas de éstos en ese momento, independientemente de los objetivos y resultados de la investigación en curso.

El trabajo de los padres y profesores se vería recompensado con la obtención de una herramienta, el informe de cada niño, que les sería de gran utilidad para el planteamiento de las futuras tutorías y la toma de decisiones educativas, tanto en el colegio como en la familia. Se producía además un enriquecimiento en la tarea de tutoría individual con las familias, y en el planteamiento de trabajo en el aula gracias a la información obtenida sobre cada familia. La ganancia era evidente, y así lo entendieron los diferentes centros, profesoras y padres participantes en la investigación.

La información obtenida, por medio de los informes devueltos, podía ser incorporada de manera inmediata a las tareas de tutoría o ser derivada a los respectivos Departamentos de Orientación de los centros, en aquellos casos en los que existían datos significativos de riesgo, casos en los que sería conveniente una intervención especializada. Esta última posibilidad se ha mostrado de gran valor preventivo y ha posibilitado una intervención temprana en problemas no detectados hasta ese momento.

En síntesis, no se puede dejar de hacer constar que, a través de la información obtenida y ofrecida, se le permitía a las familias y al centro:

- a. Posibilitar la optimización del desarrollo del niño y la orientación a las familias en lo referente a un conocimiento más profundo y preciso de cómo es cada niño y cada familia y cómo orientar su acción educativa.

- b. Permitir una optimización de las actuaciones en el aula con cada niño para potenciar un desarrollo integral y un mejor rendimiento académico.
- c. Lograr una actuación preventiva y de diagnóstico sobre potenciales problemas, tanto familiares como individuales del niño.
- d. Definir y adecuar una intervención temprana en aquellos problemas detectados.

Para la recogida de la información se utilizaron tres fuentes: los propios padres, las profesoras de aula y los propios niños. Esta recogida de información se llevó a cabo siguiendo un protocolo preciso, y que implicaba una absoluta implicación y formación por parte del centro, de la dirección, de los profesores y de los padres.

1. Protocolos de información y formación para padres y profesores/as

a. Con los colegios

El protocolo seguido para la presentación y desarrollo de la propuesta de intervención, base de esta investigación, ha consistido en:

- a. Reunión con la Dirección e información de la propuesta de investigación y del programa diseñado para poder ofrecerles un servicio inmediato y útil como herramienta de tutoría en Educación Infantil (ver Anexo 3).
- b. Reunión con las personas responsables del Departamento de Orientación para proporcionar información más técnica y diseñar el proceso y la temporalización. Las personas responsables del Departamento de Orientación participaron y asistieron a todas las sesiones formativas, tanto con los padres, como con los profesores. Estrategia para la entrega de:
 - 1. La carta informativa a los padres desde la dirección del colegio informando del proyecto y sus finalidades (ver Anexo 4).
 - 2. Los materiales y de las instrucciones para su utilización al Departamento de Orientación.

- c. Reunión con las profesoras de Educación Infantil (en esta investigación todos los docentes de Infantil han sido mujeres) y profesores/as de primero de primaria (se incluyó a los profesores/as de primero de Primaria, puesto que eran ellos/as los que deberían continuar trabajando en el curso siguiente con los niños evaluados de cinco años), para explicarles el programa y su forma de colaboración, presente y futura:
1. Conocer las ventajas para una mejor realización de la tutoría individual con los padres.
 2. Conocer las ventajas de un mejor conocimiento sobre la forma de ser del niño/a y de la dinámica familiar para poder trabajar con él de una forma individualizada óptima, tanto académica como personal.
 3. Conocer los instrumentos y su forma de aplicación con los niños. Entrenamiento con los cuestionarios y aclaración sobre todas aquellas dudas relativas a las formas válidas de aplicación.
 4. Concretar las fechas de aplicación individual en el aula del PEF-H con los niños/as, para que fuese en el mismo periodo en que los padres debían rellenar sus propios cuestionarios PEF-A.
 5. Concretar las fechas para cumplimentar los BASC P-T, con los mismos criterios de temporalización respecto a los padres.
 6. Dotarles de la información y formación suficientes para que las propias profesoras pudieran motivar a los padres que no asistieran a la reunión previa de explicación y motivación a la participación en el programa.
- d. Reunión con los padres de las aulas de cuatro y cinco años para explicarles el programa “*Conóceme, Edúcame*” y su forma de participación, y motivar a la participación. La sesión se realizó con la ayuda de una presentación PPT. En esta sesión se cuidó especialmente no aportar ningún tipo de información que pudiera afectar a las contestaciones de los cuestionarios por parte de los padres. A todas aquellas familias que manifestaron su deseo de participar de forma voluntaria en el Programa, una vez rellenada la Hoja de Consentimiento Informado (Ver Anexo 5), se les entregó, ese mismo día, un sobre

personalizado con los cuestionarios que debían devolver contestados en una fecha previamente fijada por la dirección y las tutoras.

Se explicó la absoluta confidencialidad con que serían tratados los datos aportados, tanto dentro del propio colegio, como por parte de la universidad en la investigación en curso.

La devolución de la información, en condiciones normales, se haría en el marco de la tutoría individual con cada familia. En el caso de haberse detectado algún posible problema o incoherencia en los resultados obtenidos, la devolución de la información se realizaría a través del Departamento de Orientación, para diseñar la mejor forma de atender cada situación y poder orientar, tanto al profesor del aula, como a los padres.

- e. Recogida de los cuestionarios para su estudio y elaboración de los Informes individuales por niño/a.
- f. Devolución de los Informes Individuales al colegio, a través del Departamento de Orientación y los tutores, con mención expresa de aquellos niños/as cuyos informes debían ser devueltos a través del Departamento de Orientación, por haberse detectado en ellos situaciones que deberían evaluarse de una forma más exhaustiva y/o requerían una intervención más especializada que la propia tutoría.
 1. En los informes para los padres no se hace mención a los resultados obtenidos en el BASC por las profesoras. Esta información se ha proporcionado sólo al Departamento de Orientación para su posterior trabajo con las profesoras, caso de resultar incoherente la información obtenida con la proporcionada por los padres.
 2. Aunque en el informe para padres y tutores tampoco se hacía referencia a las escalas clínicas del BASC, sí se ha realizado una devolución completa del perfil de cada niño a los respectivos Departamentos de Orientación, para una mejor orientación de cada caso, y para la planificación de posibles medidas formativas, tanto

para padres como para profesores en aspectos generales en los que la prevención y el diagnóstico temprano pueden ser esenciales.

- a. Sesión de formación a las profesoras de cuatro y cinco años y profesores/as de primero de Primaria para aprender a integrar la información obtenida sobre la familia, el niño, ellos/as mismos/as y las conductas adaptativas del niño/a dentro del Plan de Acción Tutorial, de tal manera que pudieran personalizar cada tutoría al máximo. La sesión se trabajó con el modelo completo del informe para padres, y con una presentación PPT, que sirviera de guía.
- b. Reunión con los padres de los niños evaluados para explicarles la forma de interpretar los informes y la forma posterior de trabajar con los resultados obtenidos desde la tutoría, o desde el Departamento de Orientación. La sesión se dirigió también con una presentación PPT que ilustrara la explicación.
- c. Reunión con la dirección y los/as responsables del Departamento de Orientación para la evaluación de la experiencia y diseño de líneas de futuro.

b. Con los padres:

Según se ha explicado en el apartado anterior, a cada familia se le entregó, una vez cumplimentada la Hoja de Consentimiento Informado (ver Anexo 5) para participar en el programa *“Conóceme, Edúcame”*, un sobre personalizado en el que podían encontrar:

- a. El cuestionario de hábitos familiares (CHF), que podía ser respondido por la madre, el padre o ambos de forma conjunta. Se explicó que podía ser contestado, excepcionalmente, por la persona que más habitualmente conviviera con el niño/a, caso de que no fueran los padres.
- b. Dos cuestionarios del PEF-A, para ser contestados por la madre y por el padre de forma separada. Se explicó que no debían ser, en ningún caso,

contestados de forma conjunta, o teniendo en cuenta las respuestas del otro.

1. Se advirtió que en el caso de que el padre no conviviera con el niño, por divorcio, separación, fallecimiento, etc., el proceso a seguir debía ser el siguiente:
 - i) Si el padre estaba vivo y mantenía contacto habitual con el niño, y quería participar en el programa, se le entregaría un cuestionario del PEF-A aparte, para ser respondido por él. En cualquier caso, no se le proporcionarían a la madre, ni al padre, información del otro.
 - ii) Si el padre estaba ausente o fallecido o no quería participar, se evaluaría sólo lo relativo a la madre y la información se le entregaría sólo a ella.
- c. Un Cuestionario CBQ, que se indicaba podía ser contestado por la madre, o el padre, o por ambos de forma conjunta.
- d. Un Cuestionario BASC, P1, que, igual que el anterior, debía ser contestado por la madre, o por ambos padres.

c. Con las profesoras:

- a. Cada profesora debía trabajar el PEF-H con cada niño en particular. Se les formó en la manera de aplicarlo, y en las posibilidades de adaptación a las necesidades de cada niño: aplicarlo en varios días seguidos si al niño le costaba continuar con la actividad hasta finalizarla, o adaptar ligeramente los ejemplos propuestos si éstos no eran referentes para el niño, por otros similares y más relevantes para el niño, etc., según las instrucciones del manual de aplicación del PEF.
- b. Cada profesora debía contestar el BASC, T1, sobre cada niño de su aula que participaba en el programa.

- c. Se les solicitó a todas las profesoras que, durante esa misma semana, pidieran al niño pintar el dibujo de la familia⁴³.

Sin pretender que el dibujo de la familia fuese una prueba proyectiva rigurosamente aplicada, la solicitud del dibujo de la familia, se hizo indicando a las profesoras que pidieran al niño pintar a su familia (aunque la opción de pedir pintar a una familia, sin especificar que sea la suya, parece probado que proporciona más datos al dar más libertad para expresar sus sentimientos, no se utilizó esta forma por la falta de preparación específica que se debería tener para obtener unos resultados más precisos). A las profesoras se les indicó que dieran libertad total al niño, que no limitasen el tiempo, que fueran anotando detalles de interés (actitud negativa, pausas importantes, etc.) y, por último, que cuando lo recogieran le preguntaran a cada niño por todos aquellos datos que les parecieran representativos sobre los personajes representados, o sobre los objetos, si los había. También se les pidió que anotaran en el reverso todos aquellos datos que les habían parecido significativos, y en el anverso los nombres de las figuras representadas, si no eran según lo esperado y conocido por las profesoras sobre la familia (falta de algún miembro, dimensiones que podían inducir a error a la hora de interpretar el dibujo, etc.). No se trató de una aplicación con el rigor clínico que se hubiera necesitado para una utilización rigurosa en la investigación. Su valor era, fundamentalmente, el poder corroborar o complementar información, en aquellos casos que pudiera ser clínicamente relevante.

Una vez recogida toda la información, se pasó a la tabulación de los datos y a la realización de los análisis estadísticos oportunos, mediante el paquete estadístico SPSS, versión 19.

⁴³ La interpretación de esta prueba proyectiva no ha sido utilizada dentro del marco de esta investigación. Pero sí se ha utilizado, de forma concreta y complementaria por el Departamento de Orientación de cada colegio, en todos aquellos casos en los que los resultados del resto de las pruebas podían hacer sospechar problemas serios del niño. Siempre se ha remitido la información a través del Departamento de Orientación y no se reflejó, en ningún caso, en el Informe proporcionado a los padres.

2.3. Instrumentos de la investigación

Para la recogida de la información se han utilizado instrumentos estandarizados de reconocido prestigio por su validez y fiabilidad y un cuestionario de elaboración propia.

Los instrumentos estandarizados utilizados fueron:

- a. **El PEF (2003)**, escala para la identificación de Prácticas Educativas Familiares, tanto el PEF-A, versión para adultos, que fue cumplimentado por ambos progenitores (cuando ambos pudieron participar) y el PEF-H, versión para hijos, que fue contestado con la ayuda de las profesoras del aula.
- b. **El CBQ (2001)**, escala para la medida del temperamento infantil de los tres a los seis años.
- c. **El BASC (2004)**, tanto la versión para padres, como para profesores, P1 y T1, correspondiente a esta edad

La elección de los instrumentos ha obedecido a los siguientes criterios generales:

- a. que fueran lo más actuales posibles,
- b. que fueran de contrastada validez y fiabilidad,
- c. que estuvieran específicamente adaptados o elaborados para las edades objeto de esta investigación,
- d. que fueran de sencilla aplicación para los padres y profesores, sin ser necesaria la presencia de un agente externo al ambiente familiar o escolar para su aplicación,
- e. que estuvieran adaptados a la población española actual.

Por último, se ha elaborado un cuestionario *ad hoc*, el **CHF**, para la recogida de información general sobre la familia y los hábitos de convivencia dentro de ella, para no depender de la información del colegio que, por su propia naturaleza, es de carácter confidencial. Mediante este cuestionario se ha pretendido recabar la mayor cantidad de información sobre cada familia, proporcionada por ella misma. A través

de él, se ha obtenido información relevante sobre aspectos esenciales de la investigación, en concreto, datos socio-demográficos generales y hábitos familiares.

Todos los cuestionarios para adultos elegidos y elaborados son de autoaplicación y los de los niños les fueron pasados por las profesoras de aula, previamente formadas para ello. A continuación se describen los instrumentos utilizados.

2.3.1. Cuestionario de Hábitos Familiares (CHF)

El **Cuestionario de Hábitos Familiares** (a partir de ahora CHF) es un cuestionario autoaplicado, de elaboración propia (ver Anexo 6). No se ha utilizado ningún cuestionario de los ya elaborados, como la Historia estructurada del Desarrollo que ofrece el propio BASC, por la extensión que habitualmente tienen, además de estar muy enfocados a diagnóstico de problemas de desarrollo y de conducta, por lo que incluyen una parte importante referida a historial médico y salud familiar, además de una historia escolar.

El objetivo del CHF para nuestra investigación es doble:

- a. Conocer datos reales de la familia.
- b. Poder ofrecer pautas educativas a partir de la forma de convivencia real habitual del niño en su familia, y de los hábitos básicos a esta edad, miembros de la familia con los que convive el niño, tiempo que pasa con ellos, hábitos de higiene, sueño, alimentación y obediencia.

Mediante el CHF, además de poder recabar la información socio-demográfica necesaria para nuestro estudio, se ha pretendido aportar, tanto a padres como a tutores, información relevante sobre prácticas habituales en la familia que se puedan trabajar desde la tutoría y que favorezcan la educación del niño, además de proporcionar a los padres una información adecuada de los niveles de exigencia necesarios para esta edad, en lo que se refiere al desarrollo de los hábitos básicos de

autonomía. Además, se ha buscado tener acceso a la información mínima necesaria sobre todos aquellos aspectos que, la investigación previa ya aportada, ha demostrado ser de probada influencia sobre el estilo educativo familiar. Y, por último, se ha procurado recabar la mayor cantidad de información ofrecida por los propios padres, sin necesidad de un historial médico especializado, referente a los siguientes tipos de datos:

- a. Socio-demográficos, culturales y laborales
- b. Breve historia de salud y desarrollo del niño
- c. Hábitos básicos a esta edad de convivencia familiar

Los datos socio-demográficos, culturales y laborales que se recaban hacen relación a:

1. Sexo del niño/a
2. Número de hermanos
3. Posición entre los hermanos
4. Adopción y edad de la adopción (si procede)
5. Edad de los padres
6. Tipo de familia: si reconstituida y de qué forma (si procede)
7. Estudios de los padres
8. Trabajo de los padres
9. Tiempo de trabajo de los padres

Breve historia de salud y desarrollo del niño:

1. Salud general
2. Hospitalización (si procede)
3. Necesidad de medicación habitual (si procede)
4. Problemas de desarrollo antes de los tres años (si procede)

Hábitos de convivencia de la familia:

1. Convivencia habitual
2. Si la familia está separada, tiempo que pasa con cada progenitor:

3. En familias reconstituidas
4. En familias no reconstituidas
5. Con nuevos hermanos de nuevas parejas de los padres
6. Convivencia con otros miembros de la familia
7. Actividades frecuentes conjuntas con el niño
8. Percepción de los padres sobre las habilidades adaptativas y sociales del niño dentro de la escuela y fuera de ella
9. Escolarización anterior
10. Participación de los padres en las actividades escolares

Hábitos de autonomía básica infantil

1. Hábitos de higiene
2. Hábitos de sueño
3. Hábitos de alimentación
4. Obediencia
5. Hábitos de vestido

2.3.2. Evaluación del estilo educativo familiar: PEF

Para la evaluación del estilo educativo familiar se utilizó la Escala de Identificación de “Prácticas Educativas Familiares”, PEF, de Julia Alonso García y José María Román Sánchez (2003).

Consta de dos escalas, una para adultos, el PEF-A y otra para niños, el PEF-H. El PEF-A se trata de un cuestionario autoaplicado. Mide la percepción que cada uno de los progenitores o cuidadores responsables de la educación del niño tiene sobre su propio estilo de educar. Esta prueba posee baremaciones diferentes para la madre y el padre. El PEF-H es la escala para niños, que mide la percepción que éstos tienen del estilo de sus padres. El PEF se presenta en dos versiones, una completa, que presenta cinco situaciones clave, o incidentes críticos en la vida familiar, y otra abreviada, con sólo tres situaciones. En esta investigación se ha utilizado la escala completa, tanto con adultos como con niños, por la riqueza de la información que ofrece.

La prueba proporciona una puntuación total para cada estilo parental: permisivo, autoritario y equilibrado. Además, proporciona una puntuación relativa para cada estilo global sobre tres aspectos fundamentales en nuestro estudio, la presencia de conflictos externos, conflictos internos y de transgresión de normas.

Las percepciones se recogen a partir de cinco situaciones diferentes, que se consideran son incidentes críticos en la vida familiar cotidiana, y que los autores categorizaron, tras una amplia encuesta sobre situaciones interactivas familiares, mediante sistema de jueces. Las cinco finalmente establecidas son:

1. Cuando inician algo nuevo
2. Cuando hay una ruptura de normas
3. Cuando se van a la cama
4. Cuando cuentan o muestran algo
5. Cuando juegan

La tipología de estilos de familia que proporciona el PEF es la basada en la de D. Baumrind (1967) que, como ya se ha justificado, es la que pensamos mejor se ajusta a una comprensión sintética, clara y fácilmente utilizable desde la tutoría para el asesoramiento a las familias. Trabaja bajo el supuesto de los tres tipos inicialmente definidos por esta autora: autoritativo, permisivo y autoritario. El hecho de que no recoja el estilo negligente hemos considerado no es relevante para nuestra investigación, dadas las características de ésta (se trata de familias que voluntariamente han participado en el programa “*Conóceme, Edúcame*”, a través del cual se ha recogido la información). Se ha dado por supuesto que aquellas familias que podríamos considerar “negligentes”, con poca implicación, con poco compromiso y general desatención a los hijos, no iban a participar, dada su habitual dinámica de desimplicación familiar y escolar⁴⁴.

La escala para adultos, PEF-A, consta de un total de noventa ítems de escala tipo Likert de 6 posibilidades de respuesta, desde 0=nunca, hasta 5=siempre, agrupados de la siguiente forma:

⁴⁴ Por descontado, no todas las familias que no han participado se pueden calificar como “negligentes”.

- Cada situación hipotética familiar pone de manifiesto tres tipos de conflicto (externos, internos y transgresión de normas) en el padre o la madre en su relación con el niño, independientemente del estilo educativo que manifiesten poseer. En toda relación interpersonal siempre hay presentes conflictos, aunque educativamente el estilo educativo, considerado de una forma global, sea el adecuado o no. El niño es capaz de percibir qué tipo de conflictos son los que cada uno de sus padres tiende a tener en la relación con él.
 - **Conflictos externos:** Son aquellos que proceden del exterior del niño, son situaciones nuevas que no sabe manejar, aunque esté implicado en ellas, las reacciones más habituales son del tipo pegar, romper cosas, tirar objetos... Tienen mucha relación con la forma de ser del niño, con su temperamento y con la forma en que está acostumbrado a que se le permita o exija comportarse y pedir ayuda o actuar con mayor o menor autonomía.
 - **Conflictos internos:** son lo que proceden del interior del niño, situaciones en las que se pone en especial de manifiesto cómo es el temperamento del niño o cómo se está comportando por la forma en la que se le está educando y exigiendo, como podrían ser el aislamiento, rechazo, inseguridad, nerviosismo, timidez, somatización, ansiedad, etc...
 - **Transgresión de normas o desobediencia:** se relaciona con la forma que tiene el niño de obedecer al ser exigido. Siempre se debe tener en cuenta que la ruptura es sólo en el campo de la normativa, no de lo moral.
- Cada conflicto presenta seis posibilidades de respuesta para la escala adulta (dos ejemplos por cada estilo educativo).
- Cada ítem es valorado individualmente con una puntuación de cero a cinco, en función de la frecuencia de presencia de la conducta percibida por los padres.

La escala para hijos, PEF-H, está adaptada en el texto, para una adecuada comprensión por parte de los niños. La aplicación la realizó la profesora del aula, que debía haber estado con los niños, al menos, seis meses. Consta sólo de cuarenta y cinco ítems que se organizan de la siguiente forma:

- En cada situación hay tres tipos de conflicto.
 - En cada conflicto hay tres ejemplos, cada uno claramente representativo de los diferentes estilos educativos familiares.
 - El niño debe elegir la opción educativa que considera más frecuente en su madre o en su padre, por lo que la valoración es ahora global.

Esta escala muestra una excelente validez y fiabilidad. Las alfas de Cronbach en la escala para adultos se sitúan por encima del 0,8 en todos los casos. En la escala para hijos, la consistencia interna es algo menor que para adultos, aunque sigue siendo muy satisfactoria, con un coeficiente alpha de Cronbach de 0,77. Finalmente, es importante apuntar que el total de la varianza explicada en el PEF-A, mediante análisis factorial, es de casi un 82%, lo cual nos indica la alta validez del instrumento elegido.

2.3.3. CBQ (Forma Breve): Evaluación del temperamento

Para la evaluación del temperamento, en consonancia con la conceptualización de temperamento que se ha realizado en el marco teórico, se ha utilizado el CBQ, *Children's Behavior Questionnaire*, de Mary K. Rothbart (Rothbart, Ahadi y Hershey, 1994; Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher, 2001 y Putman y Rothbart, 2006). Este cuestionario mide quince rasgos definitorios del temperamento en niños de edades comprendidas entre los tres y los ocho años. Se trata de un cuestionario autoaplicado en el que el informante (la madre, o el padre o ambos de forma conjunta) debe responder a una serie de ítems referidos a los últimos seis meses de convivencia con el niño/a (ver Anexo 7).

Actualmente, el CBQ se presenta en tres versiones, la original extensa, anteriormente citada, de 195 ítems que evalúan las 15 escalas y dos versiones más breves, posteriormente diseñadas por Putman, S. y Rothbart, M. en 2006, una de 94 ítems, evaluando las mismas escalas y una forma aún más breve, de 36 ítems, que evalúa sólo los tres factores globales *surgencia/extraversión (surgency)*, *afectividad negativa (negative affect)*, y *control con esfuerzo (effortful control)*.

En esta investigación se ha utilizado el cuestionario CBQ traducido, y validada su traducción, por el grupo de investigación GIPSE, de la Universidad de Murcia (España) del original, con autorización de su autora, Mary Rothbart.

La versión breve y la muy breve, han demostrado también una buena consistencia interna y una buena validez de criterio, así como han mostrado una buena estabilidad longitudinal, comparables a la de la escala estándar de 195 ítems (Putman, S. y Rothbart, M. 2006).

Es necesario señalar que, como aseguran los autores, en la elaboración de los cuestionarios se tuvo un especial cuidado en redactar los ítems de forma que se pudiera evitar lo más posible el sesgo derivado de la subjetividad del informante. Las medidas que adoptaron para ello fueron, básicamente, reflejar en los ítems comportamientos concretos en situaciones específicas (con un lenguaje claro, preciso y expresado en frases cortas), no valoraciones globales, y siempre referidos a comportamientos recientes del niño, para evitar distorsiones de la memoria. Además, se tuvo un especial cuidado en que las conductas reflejadas fueran propias del momento evolutivo del niño (Putman, Ellis y Rothbart, 2001).

Aunque la prueba está adaptada a la población española por el grupo de investigación GIPSE, de la Universidad de Murcia (España) a partir del original, dado el gran volumen de la muestra que se ha utilizado en esta investigación, se ha visto la necesidad de elaborar una nueva baremación y realizar un análisis de la agrupación de rasgos, con los nuevos datos obtenidos.

2.3.3.1. Adaptación y baremación del CBQ a población española

Se aplicó primero el cuestionario CBQ (Forma Breve) a una muestra de 354 sujetos, los primeros recogidos para el estudio global, procedentes de colegios concertados de la Comunidad de Madrid.

Según la edad, la muestra se distribuye de forma que hay un 41% de niños que provienen del aula de 4 años y un 59% que lo hacen del aula de 5 años y, según el sexo, el 49.2% son niñas y el 50.8% son niños. El mayor porcentaje de niños de cinco años se debe a que los padres que libremente consintieron rellenar el cuestionario, en los siete colegios en los que se ha trabajado, se interesaron más en el último curso de la etapa de Infantil. La razón alegada ha sido que, de cara a la etapa de Primaria, les interesaba más conocer el temperamento de su hijo para poder exigir de una forma más adecuada.

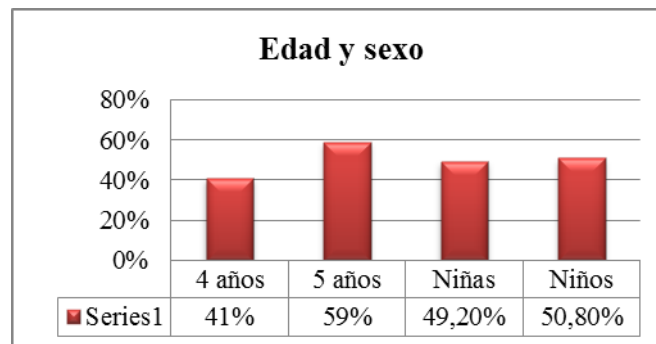


Ilustración 4.1. Distribución, según edad y sexo de la muestra empleada

En la muestra para la baremación, igual que en el resto de la investigación, se ha buscado que se vean representados los diferentes estratos socio-económicos, que hemos dividido en medio-alto, medio y medio-bajo, según la zona a la que corresponde cada colegio dentro de la Comunidad de Madrid. El 33.9% de la muestra proceden de un nivel medio-bajo, el 49.5% de la muestra es de un nivel medio, y el 16.6% de la población procede de colegios considerados de un nivel socio-económico

medio-alto. El total de la distribución es representativo de la distribución de la población de la Comunidad de Madrid.

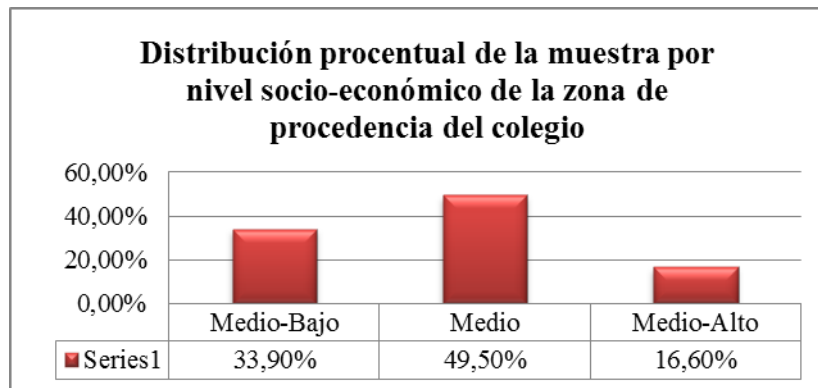


Ilustración 4.2. Distribución de la muestra según niveles socio-económicos

Además de la zona de procedencia se han tenido en cuenta datos sobre los padres como la edad, estudios y trabajo en el momento de la recogida de la muestra.

La edad de la madre oscila entre los 25 y los 49 años, siendo la media en edad de 37,86 y la moda 39 años de edad. La media de edad elevada de las madres con hijos de cuatro y cinco años es la misma que marca la tendencia actual en población española de retardar la llegada del primer hijo a edades superiores de los treinta años. En nuestro caso, se ve algo más elevada la media por el hecho de haber en la muestra 5 niños adoptados. Las edades de las madres de adopción son altas y suben la media de la muestra (36, 41, 41, 46 y 46 años).

Edad de la madre	Entre 25 y 49 años	37,86	39
Edad del padre	Entre 26 y 55 años	39,49	39

Tabla 4.4. Rango de edad de los padres

La edad del padre oscila entre los 26 y los 55 años, siendo la media de edad de 39,49 años y la moda también es de 39 años. El rango de edad de los padres es más amplio que el de las madres, llegando hasta los 55 años, lo cual eleva la media, además, en este caso, a diferencia de la madre, la edad de los 5 padres que han

adoptado al niño es más cercana a la media, permitiendo que media y moda coincidan (36, 38, 42, 45 y 46 años).

Sobre el nivel de estudios alcanzado en la muestra recogida, el 2.5% de las madres (9 madres) no tiene estudios de ningún tipo, el 4% que corresponde con 14 madres completó los estudios primarios, 116 (32.8%) estudió hasta un nivel de bachillerato o FP y por último 215 madres (60.7%) tienen estudios universitarios.

En lo que se refiere a estudios del padres, hay un porcentaje algo menor de padres que no han completado ningún tipo de estudios 2.3%, un 8.5% han completado hasta estudios de nivel de Primaria, un 35.9% de la muestra han estudiado hasta Bachillerato o FP y por último algo más de la mitad 53.4% han realizado estudios universitarios.

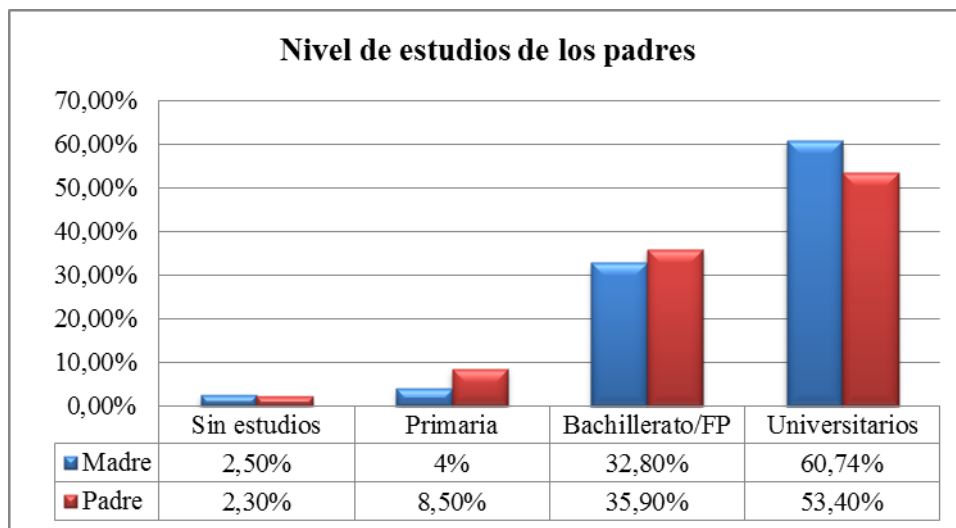


Ilustración 4.3. Nivel de estudios de los padres

Sobre la situación laboral, de los 354 sujetos, el 94.4% de los padres, varones, trabaja en la actualidad y el 5.6% no trabaja y si nos referimos al trabajo de la madre, el 76.6% de las madres trabaja y el 23.4% no trabaja.

Como se puede comprobar, es algo superior en general, el nivel de estudios de las madres que el de los padres. A la vez, hay menos mujeres que trabajan fuera del hogar que hombres.

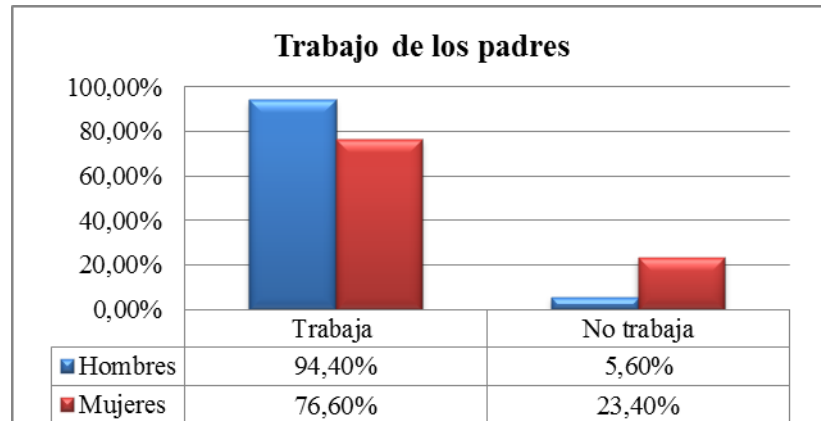


Ilustración 4.4. Trabajo de los padres

Tras la aplicación del CBQ (forma Breve), los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 19.0.

La fiabilidad del CBQ ha sido calculada en diferentes momentos y por diferentes autores, habiendo obtenido siempre unas puntuaciones semejantes y suficientes para la prueba que manejamos, debemos destacar que la mayoría de los estudios se hacen eco de la escala completa del CBQ (195 ítems).

Con la escala larga, Ahadi, S., Rothbart, M. y Ye, R. (1994) obtuvieron una puntuación α de Cronbach de 0.77 a lo largo de las 15 escalas que conforman el CBQ, con una muestra de niños estadounidenses de 262, su coeficiente de fiabilidad, a su vez, variaba entre 0.67 y 0.94. Con la misma escala larga, Kochanska et al. (1994), con 171 niños norteamericanos, obtuvieron una consistencia interna que oscilaba entre 0.68 y 0.93 y una media de 0.75 en toda la prueba. Carraza, González e Hidalgo (2000) obtuvieron, con una muestra de 190 niños españoles entre 4 y 5 años, una α de Cronbach que iba de 0.55 a 0.90 para la prueba de 195 ítems. Ahadi, Fisher, Hershay y Rothbart, en el año 2001, con una muestra de 228 niños de EEUU obtuvieron, entre las edades de 4 y 5 años, una consistencia interna entre 0.64 y 0.92 y una media de 0.73 a lo largo de los 15 elementos que conforman la prueba.

2.3.3.2. Nueva baremación del CBQ (forma breve)

Para nuestro estudio de baremación de la escala breve, de 95 ítems, del CBQ para niños de entre 3 y siete años, vamos a proceder a establecer la comparación con el estudio de Rothbart y Putnam del año 2006, que es el único con datos exclusivamente procedentes del CBQ en su escala breve. En este estudio, M. Rothbart (2006) recopila información de tres muestras distintas recogidas de diferentes maneras. La primera muestra fue recopilada por James Victor en Hampton University, y consta de 138 sujetos de edades comprendidas entre los 3 y los 8 años. La segunda muestra la recogieron Elizabeth Anson, Robert Cole, Harriet Kitzman, y Kimberly Sidora-Arcoleo en la University of Rochester Medical Center, y estaba constituida por 289 niños. La última muestra, fue recopilada por Stephanie Carloson de la University of Washington y constaba de 169 niños de entre 39 y 60 meses. La importancia para nosotros de este último estudio, sobre la fiabilidad de la forma Breve del CBQ, radica en que se empleó una población más representativa de la realidad de EEUU global, en la que había presencia de niños de raza blanca y de otras razas, además de un estatus socio-económico más amplio que en las muestras anteriores (sólo pertenecientes a raza blanca y de clase media-media o media-alta). Esta heterogeneidad nos permite una mejor comparación con nuestra muestra, en la que hay una distribución semejante desde el punto de vista socio-económico. Los análisis psicométricos obtenidos para este estudio previo han resultado ser comparables con los conseguidos por Mary Rothbart en el año 2006.

Rothbart y Putnam (2006) hallaron en la tercera de las muestras estudiadas, la más cercana a las características de la nuestra al ser la media de la edad de 4,23 años (la muestra nuestra tiene una media de 4,59 años), una α de Cronbach de entre 0,46 y 0,87, con una muestra de menos sujetos, 169 niños en total, frente a los 354 de nuestra muestra, en la que hemos obtenido una α de entre 0,40 y 0,82, significativamente semejante a sus resultados.

La Fiabilidad por factores del CBQ en nuestra muestra, nos confirma que el primer factor *Surgencia/Extraversión* tiene una α de Cronbach de 0.68; el segundo factor, *Afectividad negativa*, obtiene una α de Cronbach de 0.57; y el último factor,

el de *control con esfuerzo*, ha obtenido una puntuación α de Cronbach de 0.62. La α de Cronbach total de la muestra es de 0,79, lo cual nos indica una adecuada fiabilidad dado el tipo de estudio de que se trata, en el que la variabilidad interpersonal es muy grande y las diferencias de costumbres familiares y de forma de exigencia y transmisión del afecto son importantes en cada cultura.

Factor	α de Cronbach
Surgencia/extraversión	0,68
Afectividad negativa	0,57
Control con esfuerzo	0,62

Tabla 4.6. Estadísticos finales de fiabilidad por factores

La fiabilidad total en este estudio, 0.792 (coeficiente α de Cronbach), nos permite confirmar que las escalas, en comparación con los valores encontrados en los estudios previos, discriminan de forma adecuada los diferentes aspectos que conforman el temperamento infantil.

Los datos finales encontrados, de forma comparativa entre los estudios realizados por Rothbart y Putnam (2006) y los hallados por nosotros en esta investigación, quedan representados en la siguiente tabla:

	Muestra	Media en Edad	Nº sujetos	α de Cronbach (15 escalas)
Hertfelder y Herranz 2012	Muestra actual	4.59	354	0.40 a 0.82
Rothbart y Putnam 2006	1ª Muestra	5.66	138	0.54 a 0.82
	2ª Muestra	3	289	0.43 a 0.82
	3ª Muestra	4.23	169	0.46 a 0.87

Tabla 4 7. Comparación de las α de Cronbach entre nuestra muestra y las obtenidas por Rothbart y Putnam en 2006

Por elementos, dentro de cada factor es importante resaltar que las buenas puntuaciones de los rasgos focalización de la atención y de control inhibitorio, dentro del factor *control con esfuerzo*, y el nivel de actividad, dentro del factor *surgencia/extraversión*. Estos factores resultan de especial significación por su repercusión en la capacidad de rendimiento del niño.

Como señala Keogh (2006), las principales investigaciones que relacionan rendimiento y temperamento ponen de manifiesto que los factores que mayor importancia tienen son el nivel de actividad, la facilidad para distraerse y la persistencia (Martin, 1989; Martin, Olejnik y Gaddis, 1994), es decir, los anteriormente citados del CBQ. Por otra parte, la buena medida del elemento autotranquilización y adaptabilidad ($\alpha= 0,82$ en nuestra muestra, superior a cualquiera de las muestras originales del análisis realizado para el diseño de las escalas Breve y muy Breve) y control inhibitorio ($\alpha= 0,71$, igual o superiores a las escalas utilizadas en la elaboración del cuestionario), nos permite confirmar que la hipótesis que se desprende directamente de la teoría sobre temperamento de Rothbart, que el temperamento ejerce sus efectos en el comportamiento del niño a través del sistema de autorregulación en desarrollo.

Desde esta perspectiva del desarrollo hay, a lo largo de la infancia, numerosas oportunidades para el éxito y el fracaso de la autorregulación, especialmente teniendo en cuenta el potencial de factores ambientales, tales como la crianza (Calkins, S.D., Smith, C.L., Gill, K.L. y Johnson, M.C., 1998).

Los estadísticos finales comparativos resultan aceptablemente válidos, como se puede comprobar en la Tabla 4.8.:

	Rasgos	(2011) Hertfelder y Herranz <u>Muestra actual</u> 4 y 5 años 354 niños	(2006) Rothbart y Putnam <u>Muestra 1</u> 3- 8 años 138 niños	(2006) Rothbart y Putnam <u>Muestra 2</u> 3 años 289 niños	(2006) Rothbart y Putnam <u>Muestra 3</u> 3-5 años 169 niños
Surgencia/ extraversión	Nivel de Actividad	0,62	0.74	0.65	0.72
	Aproximación	0,52	0.58	0.57	0.70
	Placer de alta intensidad	0,59	0.70	0.66	0.76
	Impulsividad	0,63	0.54	0.62	0.70
	Sonrisa y risa	0,54	0.64	0.55	0.77
	Timidez	0,81	0.79	0.82	0.87
Afectividad negativa	Miedo	0,70	0.54	0.64	0.60
	Ira / Frustración	0,51	0.78	0.72	0.69
	Malestar	0,63	0.70	0.69	0.82
	Tristeza	0,50	0.61	0.43	0.46
	Autotranquilización o adaptabilidad	0,82	0.71	0.67	0.80
Control con esfuerzo	Focalización de la atención	0,68	0.73	0.70	0.70
	Control inhibitorio	0,71	0.62	0.68	0.72
	Placer de baja intensidad	0,51	0.82	0.60	0.68
	Sensibilidad perceptiva	0,40	0.69	0.60	0.73

Tabla 4.8. Estadísticos total-elemento comparativos entre Rothbart y Putnam (2006) y Hertfelder y Herranz (2012) del CBQ Forma Breve

En síntesis, la gran semejanza entre los resultados encontrados en este estudio con los que encuentran Rothbart y Putnam (2006), junto con la consistencia con los numerosos trabajos experimentales que la prueba (en su versión completa, de 195 ítems) y su modelo de temperamento tienen tras de sí, nos llevan a pensar que el CBQ en su Forma Breve es para nosotros un instrumento valioso para medir el temperamento de los niños de la etapa infantil, entre 3 y 6 años.

Con los datos obtenidos, y la buena respuesta estadística, se ha procedido a realizar una nueva baremación del CBQ, reflejada en la siguiente tabla:

Nivel de actividad	0-3,57	3,58-4,14	4,15-4,71	4,72-5,29	5,30-7
Aproximación	0-4,67	4,68-5,17	5,18-5,65	5,66-6	6,01-7
Placer de alta intensidad	0-3,33	3,34-4	4,01-4,77	4,78-5,50	5,51-7
Impulsividad	0-3,50	3,51-4,17	4,18-4,83	4,84-5,50	5,51-7
Sonrisa y risa	0-5,00	5,01-5,50	5,51-5,83	5,84-6,33	6,34-7
Timidez	0-2,17	2,18-2,83	2,84-3,67	3,68-4,50	4,51-7
Miedo	0-2,83	2,84-3,50	3,51-4,19	4,20-5,17	5,18-7
Ira / Frustración	0-3,67	3,38-4,33	4,34-4,83	4,84-5,33	5,34-7
Malestar	0-3,50	3,51-4,33	4,34-4,83	4,84-5,67	5,68-7
Tristeza	0-3,43	3,44-4	4,01-4,52	4,58-5	5,01-7
Autotranquilización o adaptabilidad	0-4,00	4,01-4,67	4,68-5,17	5,18-5,67	5,68-7
Focalización de la atención	0-3,50	3,51-4,33	4,34-5	5,01-5,50	5,51-7
Control inhibitorio	0-3,83	3,84-4,50	4,51-5	5,01-5,67	5,68-7
Placer de baja intensidad	0-5,25	5,26-5,75	5,76-6,13	6,14-6,38	6,39-7
Sensibilidad perceptiva	0-4,83	4,84-5,37	5,38-5,83	5,84-6,33	6,34-7

Tabla 4.9. Baremación del CBQ Forma Breve para muestra española

2.3.3.3. Análisis factorial: factores del CBQ para España

Por último, se ha procedido, mediante análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax, a comprobar si en nuestra muestra los rasgos del CBQ obtenidos en población americana se replicaban de igual manera. Hemos obtenido, al igual que Rothbart, tres factores pero con una composición diferente y que procedemos a describir. El total de la varianza explicada a través de estos tres factores es de un 50,414%.

El primer factor, originalmente denominado *extraversión/surgencia*, queda integrado por las dimensiones nivel de actividad, placer de alta intensidad, impulsividad y aproximación. La timidez se traslada al tercer factor, originalmente definido como *afectividad negativa*, y el rasgo sonrisa y risa se traslada al segundo factor, *control con esfuerzo*. Por consiguiente, en el primer factor nos quedan, en vez de 6 dimensiones, solamente cuatro. No hemos querido cambiarle la denominación de *surgencia*, dado que sigue definiendo el mismo concepto. El segundo factor, *control con esfuerzo*, en nuestro análisis se integra, además de por los factores originales: focalización de la atención, control inhibitorio, placer de baja intensidad, sensibilidad perceptiva, por los factores autotranquilización, adaptabilidad y sonrisa y risa. Esta nueva agrupación de factores resalta aún más el concepto que define *control con esfuerzo*, por lo que mantenemos también su denominación. Finalmente, el factor de *afectividad negativa* queda compuesto por los factores originales, salvo autotranquilización y adaptabilidad, y se le añade en nuestro análisis el rasgo de timidez.

Los estadísticos realizados para comprobar esta nueva agrupación se reflejan en las tablas siguientes:

Matriz de transformación de los componentes			
Componente	1	2	3
1	,618	,554	,558
2	-,321	,826	-,463
3	-,718	,107	,688

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,796
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1294,400
	gl	105
	Sig.	,000

Tabla 4.10. Matriz de transformación de los componentes del CBQ y KMO y Prueba de Bartlett

Matriz de componentes rotados (Varimax)			
Rasgos	Componentes		
	Surgencia	Control con esfuerzo	Afectividad negativa
Impulsividad	,824	,078	-,075
Placer de alta intensidad	,784	,062	,028
Aproximación	,662	,199	,212
Nivel de Actividad	,647	-,006	,208
Autotranquilización o adaptabilidad	,018	,753	-,244
Placer de baja intensidad	,250	,672	,095
Control inhibitorio	-,095	,652	,128
Sonrisa y risa	,348	,554	,137
Focalización de la Atención	-,021	,550	,226
Sensibilidad perceptiva	,282	,500	,378
Timidez	-,064	-,100	,706
Malestar	,063	,199	,663
Ira / Frustración	,377	-,034	,661
Tristeza	,194	,244	,608
Miedo	,036	,147	,572

Tabla 4.11. Matriz componentes rotados factores del CBQ Forma Breve para muestra española

La diferente distribución de los rasgos de temperamento en nuestro estudio no modifica sustancialmente los conceptos que cada uno de ellos define, por lo que hemos decidido mantener la denominación de esos factores con la nueva agrupación. La varianza total explicada es del 43,019%.

De esta forma, para nuestro estudio, la agrupación de rasgos temperamentales en cada uno de los factores quedaría representada según el siguiente gráfico:



Ilustración 4.5. Nueva agrupación de factores en los componentes del CBQ, forma breve.

Dado que las diferencias son mucho más fáciles de argumentar, parece inevitable que nos centremos en ellas. Las diferencias, al igual que ha ocurrido en estudios del CBQ en otros países, son interpretables por la diversidad cultural y el diferente sentido que se le otorga a la familia, y a las relaciones interpersonales en cada cultura. En España la forma de relacionarse con los niños no es tan permisiva⁴⁵ como en la sociedad de EEUU, por lo que la exigencia de tranquilización del niño, entendido como una forma de progreso en la autonomía del niño, se educa desde muy temprano, con lo que el rasgo autotranquilización es lógico que se integre en el factor *control con esfuerzo*. Lo mismo ocurre con el rasgo sonrisa y risa, que se estimula como parte esencial de la relación social del niño desde los primeros meses. La timidez, por su parte, se considera en nuestra cultura como un rasgo negativo y los padres lo rechazan y entienden como falta de carácter.

Una vez más, hemos de insistir en la idea de que, en cualquier caso, sólo conocemos al hombre educado, el temperamento puro es difícilmente observable

⁴⁵ Ya se ha argumentado como el concepto de autoridad y la propia historia de cada país, ha hecho que la evolución de los estilos familiares, y la forma de ejercer la autoridad y entender el significado de ésta, y el permisivismo, sean diferentes.

puesto que el niño desde antes del propio nacimiento ya está expuesto en cierta medida a la influencia del ambiente y a la aceptación o rechazo por parte de la madre.

Con todo, es importante enfatizar y mantener las analogías esenciales de los factores del temperamento entre las dos culturas. La semejanza en la estructura de los factores es tan evidente, que tenemos que tener cuidado a la hora de establecer las diferencias en los procesos temperamentales de ambas culturas. En última instancia, el temperamento se refiere a los procesos psicológicos relacionados con la afectividad, la reactividad y la autorregulación (Derryberry and Rothbart, 1988).

2.3.4. Evaluación de las conductas adaptativas: BASC

Para la evaluación de las conductas adaptativas de los niños de cuatro y cinco años se ha elegido el BASC. Se trata de una de las pruebas más reconocidas internacionalmente y herramienta esencial para evaluar el nivel de adaptación de la conducta de niños y adolescentes.

El BASC es un instrumento de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes, adaptado al español por TEA en 2004 del original en lengua inglesa, *Behavior Assessment System for Children*, elaborado por Reynolds y Kamphaus (1992). El BASC es un instrumento diagnóstico cuya finalidad es evaluar una amplia gama de dimensiones adaptativas y patológicas. Se trata de un cuestionario autoaplicado, de sencilla respuesta sobre conductas habitualmente observables, tanto en el contexto escolar como familiar.

La elección de este cuestionario se justifica por la ventaja de poder evaluar, no sólo trastornos emocionales y problemas de personalidad y conducta, sino por su capacidad de identificación de rasgos positivos que nos resultaban esenciales para el objeto de esta investigación.

Por otra parte, el hecho de que se pueda establecer la relación entre la valoración de padres y tutores, nos permitirá conocer de una forma más precisa y rigurosa cómo se comporta el niño, tanto en su familia como en el colegio y realizar

un estudio comparativo sobre la percepción de padres y maestros de la conducta del niño.

Por último, el BASC ofrece diversos índices de validez que permiten calibrar la veracidad y consistencia de cada uno de los informantes. Según las edades a evaluar, utiliza como fuentes de información las proporcionadas por los padres, (P), los tutores o profesores, (T), y, para niños mayores de 6 años, al propio niño (escalas S).

Se presenta en tres niveles que corresponden a las siguientes edades, Nivel 1: de tres años a cinco años de edad, en las versiones P1, para padres y T1, para profesores o tutores; Nivel 2: de seis a once años de edad, en las versiones P2, para padres, T2, para profesores y S, autoinforme de personalidad para niños; Nivel 3. De doce a dieciocho años de edad, en las mismas versiones que el nivel 2.

El cuestionario para padres, (P1), consta de 130 ítems, escala Likert de cuatro respuestas, desde A=Nunca hasta D=Casi siempre. El cuestionario para tutores, (T1), consta de 106 ítems, también escala Likert, de cuatro respuestas desde A=Nunca hasta D=Casi siempre.

El amplio conjunto de escalas que constituyen el BASC se mueve entre una fiabilidad α de Cronbach de 0,70 y 0,90 en los tres niveles. La fiabilidad del Índice de Síntomas Comportamentales (ISC) varía de 0,90 a 0,96. La fiabilidad de las dimensiones globales varía de 0,76 a 0,96, con un valor promedio de 0,91. Las escalas son consistentes no sólo entre sexos y diferentes niveles de edad, sino también entre los cuestionarios para padres y para profesores o tutores.

En nuestro caso, dada la edad de los niños (para esta edad no hay cuestionario para que lo conteste el propio niño), se utilizaron los cuestionarios que debía ser contestados por padres y profesores sobre cada niño, (P1 y T1).

El BASC mide escalas adaptativas y escalas clínicas, que permiten una adecuada atención individual a cada niño que lo necesite. Los factores que mide el BASC, para este rango de edad, tanto en la escala para padres, P1, como para profesores, T1, a esta edad son:

- Exteriorización de problemas: agresividad, hiperactividad y problemas de conducta
- Interiorización de problemas: ansiedad, depresión y somatización
- Problemas escolares: problemas de atención
- Otros problemas: atipicidad y retraimiento
- Habilidades adaptativas: adaptabilidad y habilidades sociales
- Índice de síntomas comportamentales (ISC)

Las escalas adaptativas del BASC miden conductas positivas, por lo que puntuaciones altas representan características positivas y deseables. De forma global integran habilidades prosociales, organizativas y de carácter adaptativo. La escala adaptabilidad del BASC se basa en los estudios sobre el temperamento, en concreto sobre todo los de Martin (1988). El BASC define la adaptabilidad como una de las variables del temperamento que correlacionan con el rendimiento escolar temprano, entre las que se incluyen atención/distractibilidad y nivel de actividad. Evalúa la capacidad para adaptarse a los cambios, ya sean de rutina, de tarea, de profesor o a compartir juguetes y pertenencias con otros niños.

En la versión española realizada por TEA tenemos que destacar varias cuestiones relevantes por su relación con aspectos íntimamente relacionados con el temperamento:

1. El hecho de que la escala que mide problemas de atención pese tanto en la escala de habilidades adaptativas como en la que mide exteriorizar problemas en el nivel 1, produjo un mejor ajuste de este nivel y es de especial relevancia para el objeto de este estudio y sus desarrollos posteriores. De hecho, como se ha demostrado en la adaptación del BASC a población española, la escala tiene una relación mayor con la dimensión de habilidades adaptativas que con exteriorizar problemas.
2. En los estudios realizados, tanto en el desarrollo original de la prueba como en la adaptación española, la escala adaptabilidad pesa tanto en interiorizar problemas y en exteriorizar problemas como en habilidades sociales. Por razones de la complejidad multidimensional de esta escala no le pareció

conveniente a TEA contemplarla en el nivel 1, sí en los siguientes. Ello no obsta para que sea conveniente tenerlo en cuenta, por la clara relación que tiene con el temperamento del niño.

3. La escala de retraimiento pesa tanto en habilidades adaptativas como en exteriorizar problemas y en interiorizar problemas. Aunque la principal relación encontrada es con interiorizar problemas, guarda una relación relevante con la dimensión de habilidades adaptativas.
4. La escala habilidades sociales pesa, sobre todo, en habilidades adaptativas, pero su saturación en exteriorizar problemas es relevante y significativa.
5. Las escalas habilidades sociales del BASC se centran en los aspectos interpersonales de la adaptación social. Una baja puntuación en esta escala puede indicar la necesidad de un entrenamiento específico en habilidades sociales.

Para el análisis de los resultados de esta investigación se han utilizado sólo las escalas que miden las habilidades adaptativas y la exteriorización e interiorización de problemas, aunque también se han tenido en cuenta el índice de síntomas comportamentales (ISC) y la escala de control (F) sobre tendencia a responder negativamente.

En el informe final que se proporcionaba a los colegios para cada familia, se transmitía información sobre el índice de síntomas comportamentales (ISC), por la relevancia del dato a la hora de tener que decidir si el Departamento de Orientación debía intervenir o no, así como una referencia cualitativa a la escala de control, (F), sobre respuestas negativas, para poder orientar mejor el resto de la información proporcionada por padres y profesoras y, además de poder comprobar que no hubiera una tendencia excesiva de respuesta negativa sobre la forma de ver al niño, alertar si ocurría esto. El índice de síntomas comportamentales (ISC) es una combinación de las escalas clínicas principales que refleja el nivel global de la conducta problema. Está compuesto por las escalas agresividad, hiperactividad, problemas de atención, atipicidad, ansiedad y depresión.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

*Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo
y no en el resultado.
Un esfuerzo total es una victoria completa.*

Mahatma Gandhi

Se procede, a continuación, a realizar el tratamiento estadístico y análisis de los datos obtenidos en nuestra muestra, a través de los cuales trataremos de dar respuesta a los objetivos e hipótesis sobre los que se asienta esta investigación.

Comenzamos realizando un análisis exploratorio y descriptivo de los datos socio-demográficos de la muestra y de los hábitos de convivencia en las familias con hijos en las aulas de 4 y 5 años. A continuación, se realiza un estudio descriptivo, correlacional e inferencial de los estilos educativos de los padres, de la percepción de éstos por parte de los hijos, de los conflictos que subyacen en cada estilo, y cómo los

perciben los niños. El mismo proceso se realiza para el estudio del temperamento del niño, mediante el CBQ, y las habilidades adaptativas, mediante el BASC P1 y T1, y las diversas relaciones con el resto de los factores.

1. Objetivo 1. Conocer y describir los hábitos socio-demográficos y familiares de las familias con niños de cuatro y cinco años en la muestra estudiada.

El primer paso para la investigación en curso ha sido analizar los datos socio-demográficos, tanto de las familias con las que se ha trabajado, como de los centros educativos en los que éstas educan a sus hijos. Para ello, como ya se ha explicitado, se elaboró un cuestionario, el CHF, en el que los padres debían contestar a una serie de preguntas sobre su edad, trabajo, nivel educativo, composición de la familia, etc.

1.1. Datos socio-demográficos generales

Los datos socio-demográficos generales los vamos a estudiar según la edad, el sexo, si los niños son adoptados, la edad de los padres, su nivel de estudios y datos relacionados con el trabajo. Más tarde se procederá a realizar un análisis de los hábitos de convivencia familiar y de autonomía del niño, así como de la percepción de los padres del temperamento de su hijo y de qué rasgos son los que asocian más frecuentemente a temperamentos fáciles o difíciles. Por último, se estudiará la percepción de los padres sobre si la forma de relacionarse del niño, dentro del ámbito familiar y fuera de él, se considera adecuada y no.

1.1.1. Datos sobre los niños:

- **Edad y sexo**

Se han estudiado a 695 familias con hijos en las aulas de cuatro y cinco años. El total de los 695 niños se ha distribuido de la siguiente forma:

	4 años	5 años	Totales
Niñas	160	189	349
Niños	117	229	346
Totales	277	418	695

Tabla 5.1. Tabla de contingencia Sexo * Edad

Como se puede observar, el número de niños y niñas es prácticamente idéntico, 349 niñas y 346 niños.

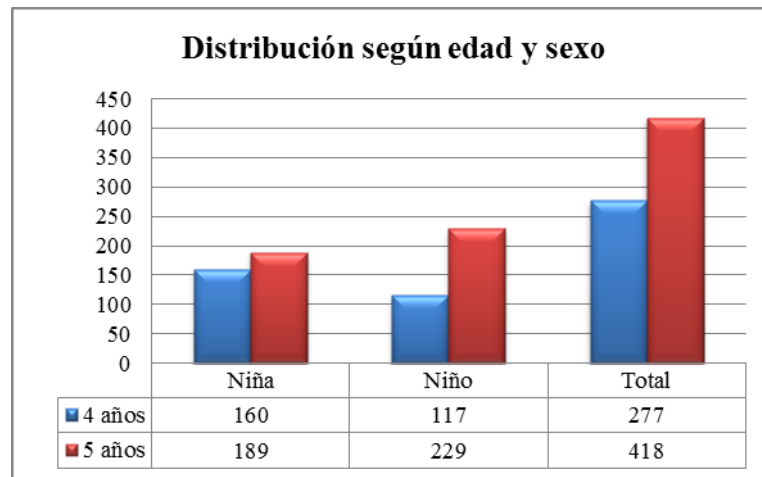


Ilustración 5.1. Distribución según edad y sexo de la muestra

La distribución por edades no ha sido tan equilibrada, resultando un total de 277 niños y niñas provenientes del aula de cuatro años y 418 niños y niñas pertenecientes al aula de cinco años. Como ya se señaló, el motivo de esta diferencia es que los padres de las aulas de 5 años resultaron estar más sensibilizados hacia el programa con vistas a lograr, a través de un mejor conocimiento del niño y de su temperamento y de su forma de educar, un mayor rendimiento del niño en el paso a la etapa de educación primaria. Con todo, la muestra, en la relación edad y sexo, resulta significativa.

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,490 ^a	1	,001		
Corrección por continuidad ^b	9,994	1	,002		
Razón de verosimilitudes	10,523	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,001	,001
N de casos válidos	695				

Tabla 5.2. Relación entre edad y sexo

• **Número de hermanos**

El número de hermanos de los niños de nuestra muestra, (considerándose incluido al niño), arroja como dato más significativo que la mayor parte de las familias, un 78% en total, tienen o un solo hijo o dos. Solamente un 22% de las familias tienen más de tres hijos.

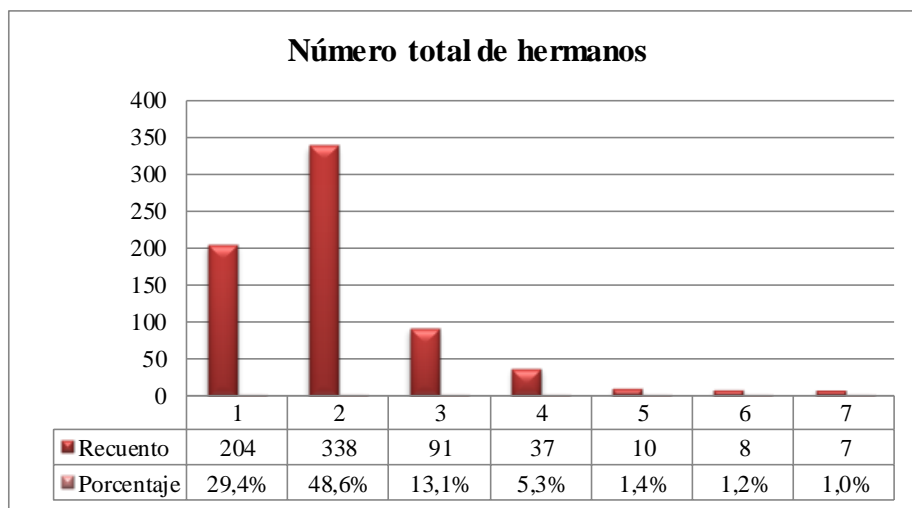


Ilustración 5.2. Número total de hermanos

En lo que se refiere al lugar que ocupa el niño entre los hermanos, según podemos comprobar en el siguiente gráfico, un 64,3% es el mayor, y un 25,2% ocupa el segundo lugar. El 10,5% restante ocupa diferentes posiciones en familias con más hijos (hasta 7).

De los 10 niños adoptados, sólo 3 son hijos únicos, 6 niños tienen un hermano y un niño tiene 3 hermanos.

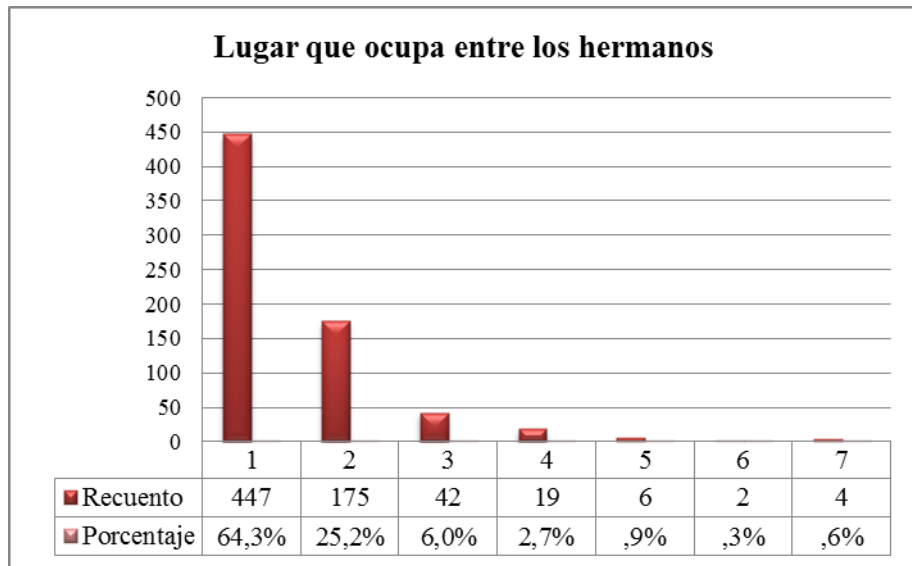


Ilustración 5.3. Lugar que ocupa el niño entre los hermanos, incluido él mismo

- **Escolarización anterior**

La mayoría de los niños, un 69,1% de las niñas y un 68,8% de los niños, ya habían sido escolarizados en la etapa anterior, con lo que ya estaban familiarizados con el entorno escolar. Este dato resulta relevante a la hora de poder analizar, posteriormente, la forma de relacionarse del niño dentro y fuera del colegio y hallar la relación con los resultados que se obtengan en habilidades sociales con la prueba BASC, tanto por parte de los padres como por parte de los profesores.

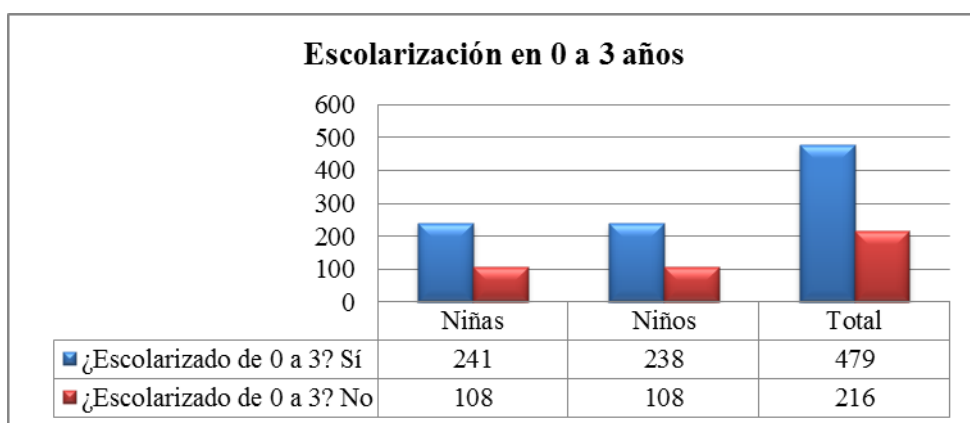


Ilustración 5.4. Escolarización de 0 a 3 años

- **Adopción**

En los 695 niños de la muestra hay 10 niños adoptados, 9 niñas y un niño. De las 9 niñas, 3 están en el aula de cuatro años y 6 en el aula de cinco años. El único niño, varón, adoptado está en el aula de cuatro años. El 100% de las niñas fueron adoptadas en el primer año de vida y el niño fue adoptado con 2 años. Es relevante comprobar cómo la mayoría de los niños adoptados es de sexo femenino⁴⁶.

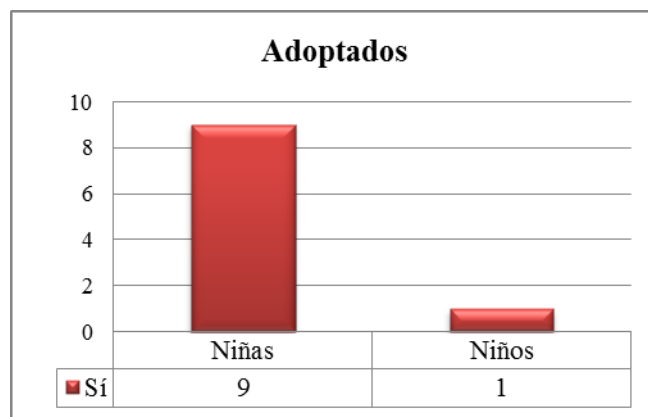


Ilustración 5.5. Adopción en función del sexo

- **Salud**

En relación con la salud de los niños se les ha planteado a los padres diversas cuestiones:

- ¿El niño está respecto a su peso y estatura según el pediatra por debajo, en la media o por encima de la media que le corresponde por su edad?
- ¿El niño/a padece, o ha padecido, alguna enfermedad relevante? (Caso afirmativo, indique cuál, por favor). En caso afirmativo en la anterior pregunta, señale si sigue tomando alguna medicación de forma habitual y para qué enfermedad.

⁴⁶ No es éste el momento para entrar en este análisis, pero sí consideramos necesario señalar que reproduce la tendencia habitual en España. Ha de tenerse en cuenta, que España es el país con mayor tasa de adopciones internacionales en Europa (12,3 por cada 100.000 habitantes), y Rusia y China son los principales países de origen de los adoptados. El perfil más habitual de los menores adoptados es de niñas de menos de 2 años (datos de la Dirección General de Política Social, de las Familias y de la Infancia, Ministerio de Sanidad y Política Social).

- ¿El niño/a ha estado hospitalizado alguna vez? En caso afirmativo, señale, por favor, cuántas veces.

Respecto a peso y estatura, el 64% de las niñas y el 63% de los niños están en la media que les corresponde, sólo un 11% de las niñas y un 13% de los niños están por debajo de la media.

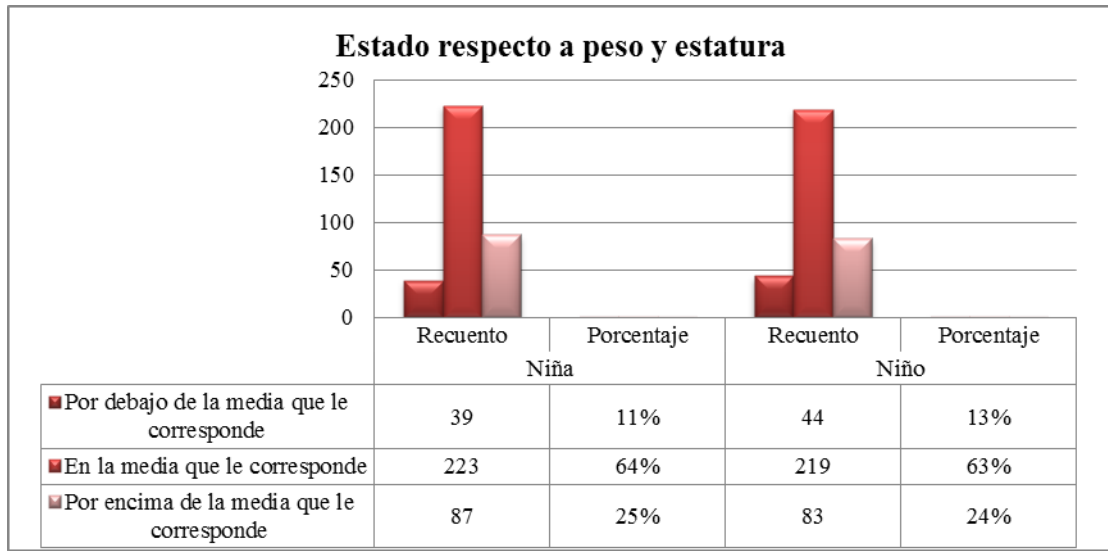


Ilustración 5.6. Estado del niño en relación al peso y estatura

En el caso de los niños adoptados, un 30% (3 niños, un 10%) está por debajo de la media que les correspondería por su edad, lo cual supone un alto porcentaje dentro del grupo, pero que se corresponde con los datos habituales de desarrollo de los niños adoptados, que constata que uno de cada cuatro niños adoptados presenta retrasos en la talla, además de otros problemas⁴⁷.

En lo que se refiere a enfermedades relevantes padecidas y medicación habitual prescrita, los datos obtenidos son los siguientes. Un 27,1% (188 niños) ha estado hospitalizado alguna vez y sólo un 2,7% lo ha estado en 4 o más ocasiones.

⁴⁷ Según los datos de la Asociación CORA, (Asociación Española de Pediatría y Atención Primaria, 2012).

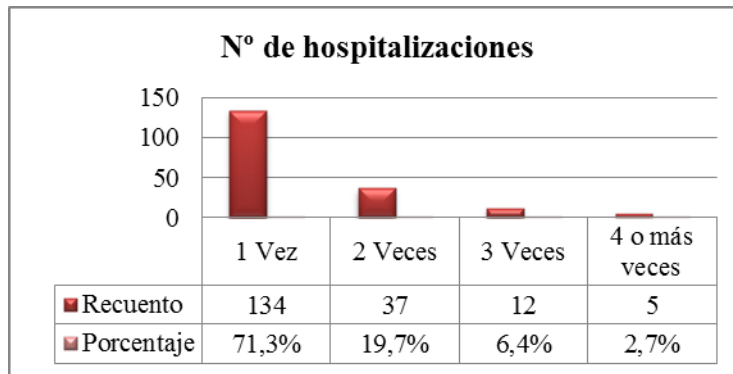


Ilustración 5.7. Número de veces que el niño ha estado hospitalizado

Un 5,5% de los niños (38 niños) está tomando de forma habitual alguna medicación. Las enfermedades más frecuentemente señaladas han sido: alergias varias e intolerancias alimentarias (12 niños, 1,7%), enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio (41 niños, 5,9%) y enfermedades gastrointestinales (6 niños, 0,9%). No resulta significativa la relación entre edad, sexo, medicación y número de hospitalizaciones.

- **Desarrollo general del niño**

En el cuestionario CHF se les preguntaba a los padres datos generales sobre el desarrollo anterior del niño. En concreto, se les preguntaba sobre el control de esfínteres, dificultades en la locomoción (andar, saltar), dificultades en el habla y dificultades en la alimentación (por debajo del peso, sobrepeso y cólicos).

En las preguntas relacionadas con las dificultades para la locomoción, se ha encontrado que sólo un 3,3% de los niños presentaban dificultades para caminar. Sobre la pregunta sobre las dificultades para saltar, un 3,6% de los niños eran valorados positivamente en esa dificultad. En cualquiera de los casos no resultan significativas las dificultades en la locomoción en la muestra estudiada, ni dentro de la edad, ni del sexo.

No ocurre lo mismo con lo relacionado con el desarrollo del lenguaje. La relación con el sexo y las dificultades en el habla arroja una relación significativa

(con un p valor de χ^2 de 0,035)⁴⁸, encontrándose más dificultades en los niños que en las niñas. Respecto a la poca claridad en el habla, también hallamos una relación significativa (con un p valor de χ^2 de 0,003), y con la misma direccionalidad. Las dificultades relacionadas con el lenguaje resultan significativas respecto al sexo, presentando menos dificultades las niñas que los niños.

Tabla de contingencia Sexo* Dificultades en el lenguaje											
		Dificultad para hablar			Poca claridad en el habla			Total			
		Sí	No	Total	Sí	No	Total				
Sexo	Niña	21	328	349	32	317	349				
	Niño	36	310	346	58	288	346				
Total		57	638	695	90	605	695				
Pruebas de chi-cuadrado											
		Dificultad para hablar				Poca claridad en el habla					
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson		4,442 ^a	1	,035			8,888 ^a	1	,003		
Corrección por continuidad ^b		3,879	1	,049			8,228	1	,004		
Razón de verosimilitudes		4,489	1	,034			8,997	1	,003		
Estadístico exacto de Fisher					,038	,024				,003	,002
Asociación lineal por lineal		4,436	1	,035			8,876	1	,003		
Medidas simétricas											
		Dificultad para hablar				Poca claridad en el habla					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada		
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,044	,021	-2,112	-,044	-,076	,025	-2,997	,003		
	Correlación de Spearman	-,080	,037	-2,111	-,080	-,113	,037	-2,996	,003 ^c		
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,080	,037	-2,111	-,080	-,113	,037	-2,996	,003 ^c		
N de casos válidos		695				695					

a. Asumiendo la hipótesis alternativa. b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula. c. Basada en la aproximación normal.

Tabla 5.3. Relaciones entre el sexo y las dificultades en el lenguaje

⁴⁸ La significatividad de la relación, mediante la prueba chi-cuadrado, χ^2 , o cualquier otra prueba estadística, que se señalará, se reflejará en adelante mediante la expresión “con un p valor de χ^2 de...”. Una relación se considera significativa al 95% de confianza si $p < 0,005$ y al 99% de confianza si es $p < 0,001$.

Si se realiza el análisis en relación con la edad no encontramos diferencias significativas.

En lo que se refiere a la alimentación, hay que destacar que hay una relación significativa entre los problemas de comida y el sexo. En las niñas la relación es significativa, con un p valor de χ^2 de 0,014 en problemas con la comida y con un p valor de χ^2 de 0,001 en cólicos, sin embargo no hay relación significativa en los niños.

No hay diferencias significativas en lo que se refiere al peso y el sexo, ni por falta de peso, ni por sobrepeso. Tampoco se observan diferencias relevantes en función de la edad. Gráficamente queda representado de la siguiente manera:

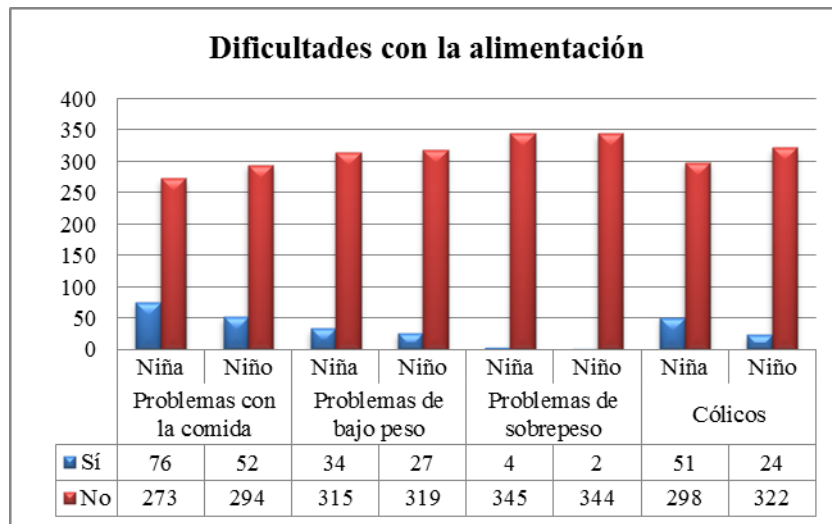


Ilustración 5.8. Dificultades con la alimentación en función del sexo

Sobre el control de esfínteres, se ha observado que existe también una clara relación con el sexo del niño (Ver tabla 8.3 en el Anexo 8). Todas las niñas del aula de 5 años controlan bien esfínteres y un 1% de los niños aún no lo hace. El 86% de las niñas controló esfínteres ya a los 2 años, frente a sólo un 77% de los niños. Los estadísticos descriptivos finales, en términos de frecuencias, se pueden consultar en los Anexos (Ver Tabla 8.3 en Anexo 8).

La diferencia entre sexos, en lo que se refiere al control de esfínteres, arroja una relación significativa con un (con un p valor de χ^2 de 0,005), lo que constata que

las niñas tienen un control de la orina mucho más precoz (con un p valor de Tau-b de 0,002).

Tabla de contingencia Sexo * Cómo controla los esfínteres...						
		Escapes nocturnos	Usa pañal por la noche para el pipí	Usa pañal por la noche para pipí y popó	Sí controla	Total
Sexo	Niña	33	26	0	290	349
	Niño	42	51	1	252	346
Total		75	77	1	542	695
Pruebas de chi-cuadrado						
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		12,848 ^a	3	,005		
Razón de verosimilitudes		13,388	3	,004		
Asociación lineal por lineal		9,219	1	,002		
N de casos válidos		695				

Tabla 5.4. Tabla de contingencia y χ^2 . Relaciones entre el sexo y control de esfínteres.

La relación entre el control de la orina y la edad no arroja una diferencia significativa, aunque sí resulta significativa la tendencia hacia un control más precoz en las niñas (el p valor de Tau-b es 0,012).

La relación entre el ítem “a qué edad controló el popó” y el sexo es significativa (con un p valor de χ^2 de 0,005) y ello se debe a que para las niñas en particular el p valor es de 0,001, no siendo significativa sólo para los niños.

Tabla de contingencia Sexo * ¿A qué edad controló el popo?						
		¿A qué edad controló el popó?				Total
		2 años	3 años	4 años	5 años	
Sexo	Niña	286	59	4	0	349
	Niño	247	90	6	3	346
Total		533	149	10	3	695
Pruebas de chi-cuadrado						
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		12,691 ^a	3	,005		
Razón de verosimilitudes		13,902	3	,003		
Asociación lineal por lineal		11,744	1	,001		
N de casos válidos		695				

Tabla 5.5. Relaciones entre el sexo y control de heces. Tabla de contingencia y χ^2

En la relación entre los problemas que los padres manifiestan relacionados con el control de esfínteres, ya sea por presentar el niño de 4 ó 5 años aún escapes nocturnos, o usar pañal por la noche para la falta de control de la orina, o para orina y heces, también se observa la misma relación significativa, aunque en este caso, es igual para niños y niñas (con un p valor de χ^2 de 0,005).

Esta diferencia entre niños y niñas es de trascendental importancia a la hora de la tutoría con padres para evitar que se genere ansiedad en los padres al establecer comparaciones, o bien con otros hijos de diferente sexo, o bien con compañeros del aula de igual edad. En la Tabla 8.3 del Anexo 8 se pueden comprobar los datos completos sobre las frecuencias del control de esfínteres y el sexo de los niños.

Como síntesis final sobre el desarrollo general de los niños de nuestra muestra, se observa un buen estado general de salud, sin tener que destacar ningún problema especial que pudiera inducir a pensar que la muestra no fuera representativa de la población infantil general en esas edades.

1.1.2. Datos sobre los padres

Los datos que se han recogido sobre los padres han sido los siguientes: edad, nivel de estudios, trabajo y participación en las actividades propuestas en el colegio. Los resultados a resaltar son los que se recogen a continuación.

- **Edad**

La media de edad de las madres es de 37,8 años y coincide con la moda, 37 años. Se han establecido cinco grupos de edad, dado que la dispersión de edades encontrada es de los 24 a los 53 años. En los grupos hemos establecido tramos de 5 años. Por tramos, la representación de la edad de las madres es la siguiente:

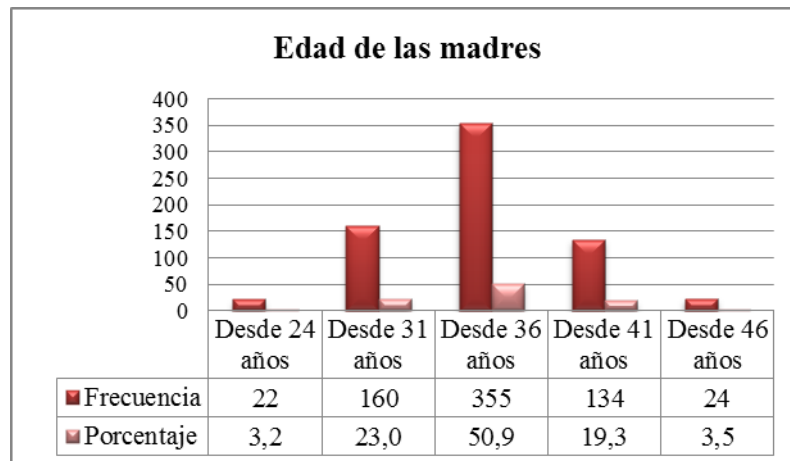


Ilustración 5.9. Edad de las madres

Como se puede observar, la mayoría de las madres, el 50,9%, están comprendidas en el tramo de entre 36 y 40 años, con hijos de cuatro o cinco años. Este dato confirma el de que la edad media en España de maternidad en la actualidad es cada vez más elevada, estando en 31,2 años, según el INE (Instituto Nacional de Estadística), que corresponde con la edad media en la que habrían nacido los niños estudiados. Solamente un 3,2% de madres tiene menos de 30 años y, en el extremo contrario, hay un 3,5% de madres con edades superiores a los 46 años (hasta los 53 años, que es el máximo). Este último dato coincide, en gran medida, con una edad elevada en las madres de adopción, media nacional de 40,6 años, con un máximo de 53 y un mínimo de 31 años.

En lo referente a los datos recogidos sobre el padre, nos encontramos que de los 695 padres de la muestra, la media de edad es de 39,63 años, coincidiendo con la moda, 39 años. El mínimo de edad es de 24 años y el máximo es un padre que tiene 65 años. La media de edad de los padres es de 2 años superior a la de las madres, así como la moda. La edad máxima también es superior a la de las madres, habiendo un 10,1% de los padres con edades superiores a los 46 años, frente al 3,5% de las madres. Lo mismo ocurre en los límites inferiores, donde sólo el 1,5% de los padres tienen una edad comprendida entre los 23 y los 30 años, frente al 3,2% de las madres. En el caso de los padres, la elevación de la media de edad no coincide con el hecho de tener hijos adoptados, como ocurría con las madres.

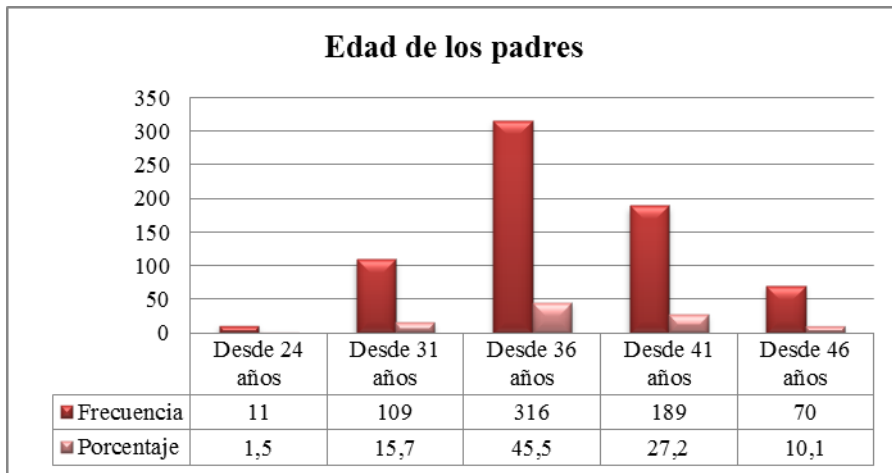


Ilustración 5.10. Edad de los padres

Es necesario destacar que se ha encontrado una relación significativa entre la edad de la madre y si el niño es adoptado o no, (con un p valor de χ^2 de 0,000, el 40% de los niños adoptados lo es por madres con una edad comprendida entre 36 y 40 años), no ocurre lo mismo con la edad del padre.

- **Trabajo de los padres**

La mayoría de las madres trabajaban en el momento del estudio, un 77,6%. El porcentaje, en el caso de los padres, se eleva a un 95%.

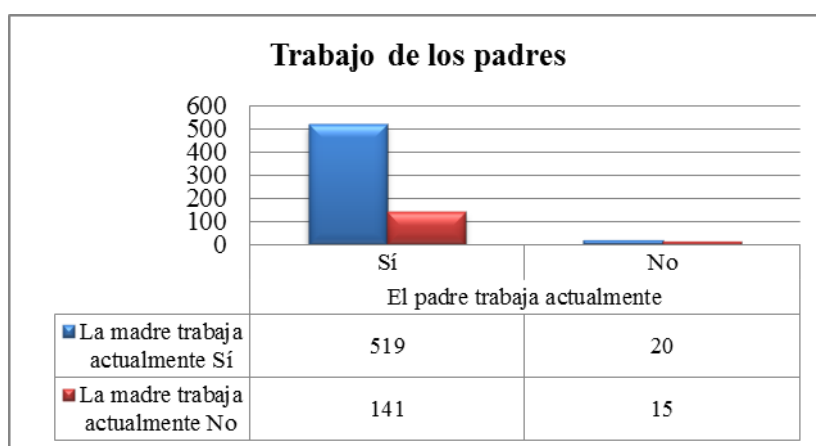


Ilustración 5.11. Trabajo de los padres

La relación entre el hecho de que tanto el padre como la madre trabajen en el momento del estudio, es significativa; al igual que es significativa y positiva la

direccionalidad de la relación (el p valor de Tau-b es de 0,019). Esto es, en las familias en las que trabaja el padre, también tiende a trabajar la madre.

Tabla de contingencia La madre trabaja actualmente * El padre trabaja actualmente					
		El padre trabaja actualmente		Total	
		Sí	No		
La madre trabaja actualmente	Sí	Recuento	519	20	539
		% dentro de La madre trabaja actualmente	96,3%	3,7%	100,0%
		% dentro de El padre trabaja actualmente	78,6%	57,1%	77,6%
	No	Recuento	141	15	156
		% dentro de La madre trabaja actualmente	90,4%	9,6%	100,0%
		% dentro de El padre trabaja actualmente	21,4%	42,9%	22,4%
Total	Recuento	660	35	695	
	% dentro de La madre trabaja actualmente	95,0%	5,0%	100,0%	
	% dentro de El padre trabaja actualmente	100,0%	100,0%	100,0%	
Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,821 ^a	1	,003		
Corrección por continuidad ^b	7,629	1	,006		
Razón de verosimilitudes	7,635	1	,006		
Estadístico exacto de Fisher				,006	,005
Asociación lineal por lineal	8,808	1	,003		
N de casos válidos	695				

Tabla 5.6. Relaciones entre el trabajo de la madre y el trabajo del padre. Tabla de contingencia y χ^2

Si tenemos en cuenta el número de horas de trabajo, en las madres partimos de 642 madres que respondieron a esa pregunta, habiendo así 53 madres cuyos datos desconocemos. De los padres, 684 contestaron a la pregunta sobre el número de horas de trabajo, de forma que tan sólo hay 11 casos perdidos. El resultado queda reflejado en las Tablas 8.4 y 8.5 de los Anexos.

El elevado número que de padres que trabaja hace que el tiempo de convivencia en la familia de los niños sea muy reducido, situándose la media en el entorno de las 3 horas diarias, como veremos más adelante.

Las implicaciones para la educación de los niños son de especial relevancia, puesto que el niño a estas edades está habituado a unas normas claras y muy bien definidas en la escuela, con lo que la escuela debe poder asesorar a los padres sobre cómo mantener ese mismo tipo de exigencia y orden en la familia a pesar del poco tiempo de convivencia, para lograr que el niño viva de la misma forma en ambos

ambientes. Las conclusiones a los datos anteriores son claras. Dentro del grupo más numeroso de padres, los comprendidos entre los 36 y los 40 años, el 58% de las madres trabaja más de 8 horas diarias, frente al 67% de los padres.

La edad de los hijos no se relaciona de forma significativa con el tiempo de trabajo de los padres.

- **Nivel de estudios de los padres**

En las tablas 8.1 y 8.2 del Anexo 8 se reflejan las relaciones entre el tramo de edad de los padres y los estudios realizados. Respecto a los padres, el nivel de estudios de la población estudiada, encontramos los siguientes datos. El 54% de los padres tiene estudios universitarios, un 8% menos que las madres; con todo, siguen siendo una mayoría dentro de la muestra. Un 2,2% de padres no tiene ninguna clase de estudios; un 9,9% tiene solamente estudios primarios y un 33,5% poseen estudios de bachillerato o formación profesional.

En el tramo de edad de entre los 23 y los 30 años y en el de entre los 31 y los 35 años, el total de madres con estudios universitarios es del 22% y en los padres del 12%, lo que sitúa a nuestra muestra por debajo, en ese tramo, de la media nacional que es del 39%, según los datos del Ministerio de Ciencias e Innovación (2008-2009). Globalmente, la media es superior, como ya se ha visto, siendo del 54% para los varones y del 62% para las mujeres.

En lo que se refiere al nivel de estudios de la madre, hemos podido comprobar que hay una mayoría de madres con estudios universitarios, un 62%; sin ninguna clase de estudios hay un 2% (14 madres), sólo con estudios de primaria hay un 5% y con bachillerato o formación profesional un 31%.

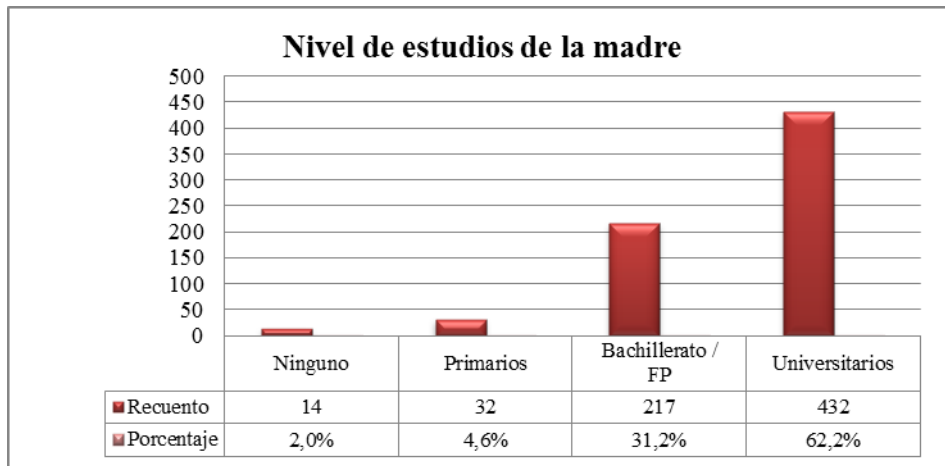


Ilustración 5.12. Nivel de estudios de la madre

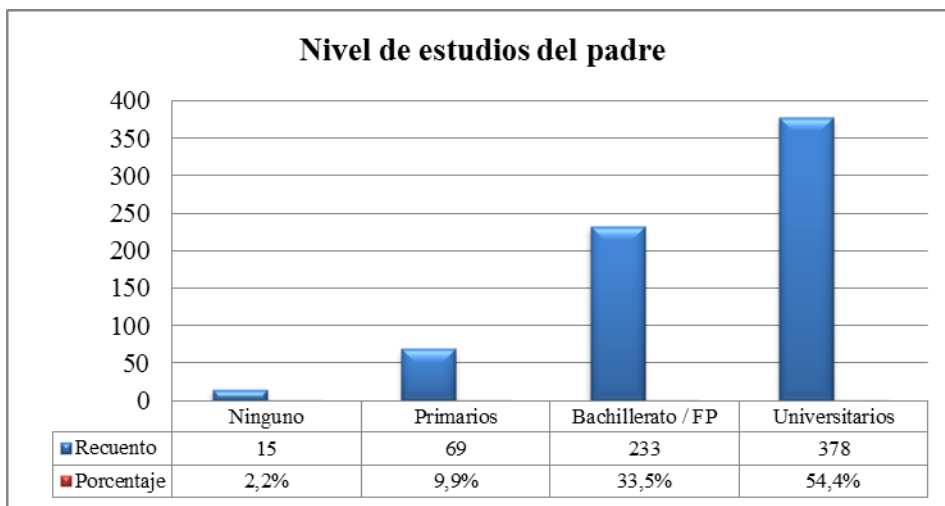


Ilustración 5.13. Nivel de estudios del padre

La relación entre los estudios realizados por los padres es significativa, y también lo es la direccionalidad, además de positiva (p valor de Tau-b es 0,000), es decir a mayor nivel de estudios de la madre, mayor nivel en el padre también.

Pruebas de chi-cuadrado Estudios del padre*Estudios de la madre			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	217,063 ^a	9	,000
Razón de verosimilitudes	181,311	9	,000
Asociación lineal por lineal	150,270	1	,000
N de casos válidos	695		

Tabla 5.7. Prueba de χ^2 : Relación entre el nivel de estudios de la madre y el del padre

La relación entre la edad de la madre y su nivel de estudios, y si trabaja o no, resulta significativa respecto al nivel de estudios, no así con el hecho de trabajar o no, como se puede comprobar en la tabla siguiente:

ANOVA* Edad de la madre* Nivel de estudios*Trabajo actual						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Nivel de estudios de la madre	Inter-grupos	18,478	26	,711	1,570	,036
	Intra-grupos	302,409	668	,453		
	Total	320,886	694			
La madre trabaja actualmente	Inter-grupos	4,529	26	,174	,999	,466
	Intra-grupos	116,456	668	,174		
	Total	120,984	694			

Tabla 5.8. ANOVA. Relación entre el nivel de estudios de la madre, edad y trabajo actual

Por el contrario, en el caso del padre, sí resultan significativas las relaciones anteriores con la edad:

ANOVA* Edad del padre*Nivel de estudios*Trabajo actual						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Nivel de estudios del padre	Inter-grupos	31,741	30	1,058	1,934	,002
	Intra-grupos	363,258	664	,547		
	Total	394,999	694			
El padre trabaja actualmente	Inter-grupos	4,602	30	,153	3,557	,000
	Intra-grupos	28,635	664	,043		
	Total	33,237	694			

Tabla 5.9. ANOVA. Relación entre el nivel de estudios del padre, edad y trabajo actual

En la relación entre la edad del hijo y si la madre trabaja o no y su nivel de estudios, no encontramos ninguna relación significativa. Sí hay relación significativa entre la edad del hijo y si el padre trabaja o no. En el Anexo 8, tablas 8.4 y 8.5, se puede comprobar el número de horas que trabajan el padre y la madre en cada uno de los tramos de edad. Parece poder deducirse el hecho de que en las familias, a la hora de decidir tener hijos, se tiene más en cuenta el hecho de que el padre trabaje, a que lo haga la madre.

Pruebas de chi-cuadrado* El padre trabaja*Edad del hijo					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,062 ^a	1	,014		
Corrección por continuidad ^b	5,221	1	,022		
Razón de verosimilitudes	6,627	1	,010		
Estadístico exacto de Fisher				,013	,009
Asociación lineal por lineal	6,053	1	,014		
N de casos válidos	695				

Tabla 5.10. χ^2 Relaciones entre el trabajo del padre y la edad del hijo

En relación a si el hijo es adoptado, 7 de las 10 madres adoptivas tiene estudios universitarios, el resto bachillerato o formación profesional; respecto a los padres, todos menos uno tienen estudios universitarios.

1.2. Hábitos de convivencia familiar

En este apartado, dentro del estudio de los datos socio-demográficos obtenidos y de las respuestas al cuestionario sobre hábitos familiares de convivencia y de autonomía del niño, se procederá a estudiar los principales hábitos de convivencia en la familia y de los niños dentro de ella. Se han analizado básicamente los hábitos relacionados con la forma de convivencia, los hábitos de alimentación, higiene y sueño. Estos datos resultan de especial importancia a la hora de tener en cuenta más tarde los diferentes estilos educativos familiares y la autonomía del niño.

- **Formas de convivencia**

En el apartado sobre “Formas de convivencia” estudiamos: casos de separación y en ellos, situaciones más frecuentes de convivencia tras la separación; horas habituales de convivencia familiar del padre y la madre con el niño en familias no separadas y horas de convivencia con otras personas; finalmente, analizamos las actividades familiares en las que habitualmente participa el niño.

○ **Separación de los padres**

La tasa en España de nulidades, separaciones y divorcios, según los últimos datos del INE (2010) es de 2,35. En nuestra muestra las familias separadas representan en comparación con este indicador, un 0,71 menos que la población general. En total el porcentaje de nuestra muestra de matrimonios separados es del 11,2%.

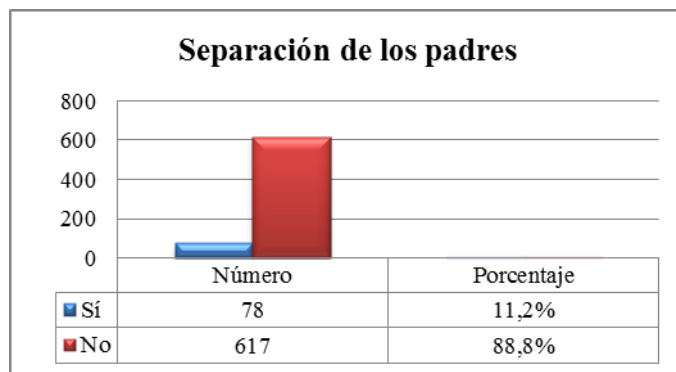


Ilustración 5.14. Hijos de padres separados

La edad en la que el niño ha vivido la separación de sus padres, en nuestra muestra, queda gráficamente representada:

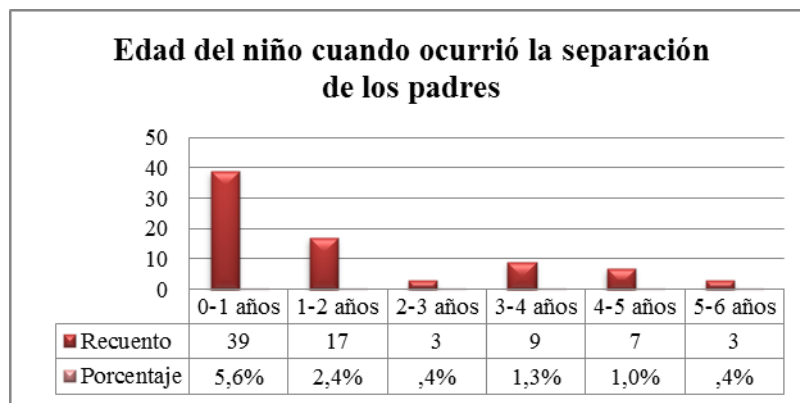


Ilustración 5.15. Edad del niño cuando ocurrió la separación

Como se puede comprobar, la mayoría de las separaciones ocurrieron cuando el niño tenía entre 0 y 3 años de edad, sobre todo en el primer año de vida (8,4% total

de los casos hasta los 2 años)⁴⁹. Esto quiere decir que la mayoría de los niños que viven esta situación familiar, en el momento en que se ha realizado el estudio, ya estaban habituados a esta nueva forma de convivencia. Sólo el 2,7% de los niños (19 niños) estudiados están viviendo o han vivido en el último o dos últimos años la separación de sus padres.

En relación a la constitución de la nueva forma de convivencia del niño, los datos nos ofrecen los siguientes resultados:

¿Con quién vive el niño?	Total	Porcentaje
Con el padre y la madre	625	89,9%
Con la madre	34	4,9%
Con la madre y otros familiares	18	2,6%
Con la madre y su nueva pareja	12	1,7%
Con la madre, su nueva pareja y los hijos de esta	0	0,0%
Con la madre, su nueva pareja y con hermanos provenientes de la nueva pareja	3	0,4%
Con el padre	0	0,0%
Con el padre y otros familiares	1	0,1%
Con el padre y su nueva pareja	1	0,1%
Con el padre, su nueva pareja y los hijos de esta	0	0,0%
Con el padre, su nueva pareja y con hermanos provenientes de la nueva pareja	0	0,0%
Otros	1	0,1%

Tabla 5.11. Tabla de frecuencias sobre ¿con quién vive el niño?

Entre los niños cuyos padres están separados, un 11,1% del total, el 4,9% (34 niños) vive con la madre; el 4,7% vive con la madre y con otros miembros provenientes de una nueva relación de la madre, nueva pareja y hermanos provenientes de la nueva relación. En ningún caso el niño vive solo con el padre. En otras situaciones de convivencia, encontramos que sólo un niño vive con el padre y familiares, y otro niño vive con el padre y una nueva pareja de éste. En la muestra sólo hay un niño que no viva ni con su padre ni con su madre.

⁴⁹ Aun no siendo el tema de esta investigación, está demostrado que el nacimiento del primer hijo es un momento habitual de crisis en la relación de la pareja.

○ **Tiempo con los padres, los abuelos o con otras personas**

Se preguntó en el cuestionario sobre con quién vive el niño, el tiempo que el niño pasa con la madre, con el padre, con los abuelos o con otros, tanto al día como a la semana, para poder analizar el tiempo real de interacción en la familia. En relación a “con quién vive el niño” hemos encontrado los siguientes valores, relacionando el que los padres estén separados o no. El 90% de los niños vive con su padre y con su madre, aunque dentro de este grupo haya un 38% de niños del total de aquellos cuyos padres están separados. Es decir, en el momento del estudio, probablemente por la dificultad para poder establecer dos domicilios, los padres, a pesar de estar separados, conviven en el mismo domicilio. Las repercusiones que para el niño puede tener esta situación las podremos comprobar más adelante cuando se analice su percepción del estilo educativo de los padres y de los conflictos que tienen, así como en la posibilidad de que haya un mayor porcentaje de niños con un índice de síntomas comportamentales, medidos con el BASC.

Hay un 22% de los niños, cuyos padres están separados, que viven con la madre y otros familiares; que vivan con la madre y una nueva pareja hay un 15% de niños y un 4%, acumulable al anterior, que lo hace además con nuevos hermanos provenientes de esta nueva relación de su madre. En total, un 55% de los niños, cuyos padres están separados, vive con la madre, ya sea con ella sola o con familiares o nuevas parejas. Con el padre, o con el padre y su nueva pareja, sólo encontramos 2 niños, un 2%. Ninguno de los niños vive fuera de su núcleo familiar de pertenencia.

Dentro de los padres que no están separados, hay 21 niños que viven sólo con la madre, o con ésta y otros familiares. No se ha preguntado en el cuestionario, para preservar la privacidad de las familias, si había madres solteras o viudas, pero en cualquier caso, se ha podido comprobar que estos 21 niños no tienen ninguna relación con el padre. Desde el punto de vista estadístico, la relación entre con quién vive el niño y si sus padres están separados o no, arroja una relación significativa, así como lo es la direccionalidad de la relación entre ambas variables (p valor de Tau-c es de 0,000, con una direccionalidad negativa).

¿Los padres están separados/divorciados?		Tabla de contingencia ¿Con quién vive el niño? ¿Los padres están separados/divorciados?								
		Con el padre y la madre	Con la madre	Con la madre y otros familiares	Con la madre y su nueva pareja	Con la madre y con hermanos de la nueva pareja	Con el padre y otros familiares	Con el padre y su nueva pareja	Otros	Total
Sí	Nº	30	14	17	12	3	1	1	0	78
	%	38%	18%	22%	15%	4%	1%	1%	0%	100%
No	Nº	595	20	1	0	0	0	0	1	617
	%	96%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
Total		Nº	625	34	18	12	3	1	1	695
Pruebas de chi-cuadrado Padres separados* Con quién vive el hijo										
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)				
Chi-cuadrado de Pearson		256,942 ^a	1	,000						
Corrección por continuidad ^b		250,581	1	,000						
Razón de verosimilitudes		160,225	1	,000						
Estadístico exacto de Fisher						,000		,000		
Asociación lineal por lineal		256,572	1	,000						
N de casos válidos		695								

Tabla 5.12. Estadísticos, tabla de contingencia y pruebas de χ^2 : separación de los padres y convivencia familiar

A la pregunta sobre con quién pasa más tiempo el niño a la semana, el 64,7% de las familias respondió que con la madre; sólo un 4% respondió que con el padre. Al día, el 86,8% de los niños pasa más de 3 horas con la madre y un 47% con el padre. Un 42,2% de los niños pasa al día entre 1 y 3 horas con los abuelos y con otros (cuidadores u otros familiares) un 84,7%. Un 4,2% de los niños está menos de 15 horas con la madre a la semana y un 17,4% con el padre. Un 51,8% de los niños está entre 5 y más de 15 horas a la semana con los abuelos y un 30,3% de los niños está más de 15 horas a la semana con otras personas, cuidadores u otros familiares diferentes de los abuelos, (Ver Tabla 8.7 Anexo 8).

La relación entre con quién pasa más tiempo el niño y las diferentes personas de su entorno, la madre, el padre, los abuelos u otras personas (cuidadores, etc.), nos muestra unas relaciones significativas (previamente se ha realizado una prueba de homogeneidad de las varianzas para constatar que los resultados eran fiables).

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Tiempo al día con la madre	28,582 ^a	3	675	,000
Tiempo al día con el padre	41,640 ^b	3	633	,000
Tiempo al día con los abuelos	1,975	3	325	,118
Tiempo al día con otros	27,628 ^c	3	151	,000

a/b/c. Los grupos con un único caso se ignorarán al calcular la prueba de homogeneidad de la varianza

ANOVA Tiempo al día con...*Con quién pasa más tiempo a la semana						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Tiempo al día con la madre	Inter-grupos	43,030	5	8,606	44,066	,000
	Intra-grupos	131,825	675	,195		
	Total	174,855	680			
Tiempo al día con el padre	Inter-grupos	130,470	4	32,617	50,370	,000
	Intra-grupos	409,908	633	,648		
	Total	540,378	637			
Tiempo al día con los abuelos	Inter-grupos	20,182	3	6,727	7,051	,000
	Intra-grupos	310,092	325	,954		
	Total	330,274	328			
Tiempo al día con otros	Inter-grupos	36,701	5	7,340	6,634	,000
	Intra-grupos	167,070	151	1,106		
	Total	203,771	156			

Tabla 5.13. Estadísticos: Homogeneidad de varianzas y ANOVA Tiempo al día con...*Con quién pasa más tiempo a la semana

Desde los datos observados, podemos comprobar que, dado el poco tiempo que las madres y padres pueden pasar generalmente con sus hijos en esta etapa, es fundamental el aprovechamiento de ese tiempo desde el punto de vista educativo. No se puede caer en la tentación de pretender compensar el poco tiempo con una falta de exigencia a los niños, ya sea por falta de establecimiento de normas o por falta de exigencia de ellas, en aras de una menor conflictividad durante ese tiempo de convivencia. Sea poco o mucho el tiempo de convivencia, para los niños es fundamental el que a través de la exigencia paterna puedan consolidar un autoconcepto positivo y una seguridad adecuada a sus posibilidades. Esta implicación del niño en la vida familiar y la consolidación de la seguridad pasan, entre otros factores, por permitir que el niño participe en todas aquellas actividades adecuadas a su edad y adquiera el protagonismo propio que le permita construir una singularidad consistente.

○ **Participación del niño en actividades familiares**

Se le preguntó a los padres la participación habitual del niño en las actividades familiares más frecuentes en esta etapa evolutiva: juegos, comidas, visitas a familiares, deportes, viajes, cine, ver televisión, actos religiosos, conversaciones u otras actividades, debiendo señalarse cuáles eran éstas. Los resultados obtenidos (ver tabla 8.8 en el Anexo 8) nos muestran que los juegos, con un 88,2%, las comidas, con un 87,6%, y la visita a familiares, con un 79,3%, son las actividades más compartidas en familia. Los deportes, con un 36,1%, el cine, con un 32,4% y los actos religiosos, con un 39,4%, son las actividades menos compartidas en familia.

Si analizamos la relación entre el sexo y la diversa forma de participación en la familia encontramos que existe una relación significativa entre la participación en las visitas y el sexo, en las niñas (con un p valor de χ^2 de 0,033), así como en participación en deportes con los niños, (con un p valor de χ^2 de 0.011), independientemente de que sea el padre o la madre los que interactúan con el niño o niña. En la participación en actos religiosos también se encuentra una relación significativa, (con un p valor de χ^2 de 0,01), en relación a las niñas. En el resto de actividades no se encuentran diferencias relacionadas con el sexo (Ver tablas 8.6., 8.12. y 8.12.1. en el Anexo 8).

La relación entre la edad y el grado de participación nos aporta los siguientes resultados. Solamente en la relación con los juegos se percibe una diferencia significativa, en la que se observa que se tiende a interactuar más con los niños de 5 años que con los de 4 años, (con un p valor de χ^2 de 0,023).

Por último, si se relacionan el sexo y la edad encontramos una relación significativa (con un p valor de χ^2 de 0,041), lo que indica que realmente existe una diferencia en la forma de participar los padres en los juegos infantiles en función del sexo y de la edad. Los padres (padre y madre) interactúan habitualmente de forma parecida en los juegos infantiles.

Si hacemos el análisis desde la óptica del tiempo que los padres pasan al día con sus hijos como media y la participación en las diversas actividades, los resultados arrojan datos interesantes para el análisis y la reflexión y para la orientación a los padres desde la escuela (Ver Anexo 8, tabla 8.11). Se ha podido comprobar que existe una relación significativa entre el tiempo que la madre pasa con el niño y la participación en los juegos infantiles, (con un p valor de χ^2 de 0,000); en la realización de viajes familiares, (con un p valor de χ^2 de 0.032), y en las conversaciones familiares, (con un p valor de χ^2 de 0,003), de forma que se puede concluir que a mayor tiempo de estancia con el niño en la familia, mayor participación del niño en las actividades citadas. El juego, forma básica de aprender el niño aparece estrechamente relacionado con la interacción con la madre, no dependiendo tanto del tiempo que éstas están al día con el niño, sino de la disposición y apertura de éstas a interactuar con el niño. En relación con el tiempo de estancia del padre en la familia, la única relación significativa, (con un p valor de χ^2 de 0,005), es la relacionada con la participación en las conversaciones.

La consecuencia inmediata, es que las madres, en general, propician una mayor participación de los niños en las actividades cotidianas familiares frente a los padres, sea cual sea el tiempo de permanencia de éstos en la familia. Los padres parece que adoptan, de forma general, un papel menos activo en la integración del niño en la vida cotidiana familiar. Por otra parte, la falta de relación entre el tiempo de estancia con el niño y el resto de las actividades, sobre todo las relacionadas con los medios audiovisuales, cine y televisión, nos lleva a la consideración de que hay una cierta falta de control por parte de los padres, padres y madres, en lo relacionado con lo que los niños ven en la televisión. El tiempo que los niños pasan viendo la televisión no es tiempo de convivencia familiar, con todo lo que ello conlleva de falta de conocimiento sobre lo que ven y la interpretación que de ello puedan hacer.

Sería básico que se les transmitiese a los padres desde la escuela la necesidad de utilizar estos medios como una forma más de convivencia activa y de educación.

- **Hábitos de sueño, alimentación, higiene y vestido**

En el cuestionario que se les pasó a los padres se les hacían una serie de preguntas para conocer los hábitos básicos de autonomía del niño. En concreto se les preguntaba sobre la forma del sueño del niño (número de horas, con quién duerme y si pensaban que el niño tenía problemas relacionados con el sueño) y los hábitos de alimentación (si come de todo, si es caprichoso con la comida, con quién come); a su vez se recababa información sobre el baño y el vestido, como forma máxima de expresión de autonomía relacionada con la higiene a estas edades. En el Anexo 8, tablas 8.10 y 8.10.1, se pueden comprobar las correlaciones paramétricas entre las variables que se relacionan con la salud, y las dificultades en el desarrollo.

- **Sueño**

El sueño es uno de los hábitos que el niño debe haber adquirido a estas edades, y resulta de vital importancia que los padres comprendan lo importante que resulta que el niño aprenda a dormir solo, que duerma las horas necesarias y que su sueño sea de calidad. Para investigar este punto se les preguntó a los padres si pensaban que su hijo dormía bien, cuántas horas dormía habitualmente, con quién dormía habitualmente y si pensaban que tenía problemas relacionados con el sueño (ver tabla 8.13 del Anexo 8).

Lo primero analizado ha sido si existía coherencia entre las respuestas sobre si el niño dormía bien y si tenía problemas de sueño, encontrándose que existe una relación significativa entre ambas preguntas, tanto para niños como para niñas y en las dos edades (en todos los casos con un p valor de χ^2 de 0,000). Por tanto, las respuestas son fiables y el análisis del resto de las preguntas resulta significativo.

El 92,2% de los niños, independientemente de su sexo, duerme bien. A medida que aumenta la edad, aumenta el porcentaje, de forma general tanto en las niñas (87,5% de niñas con 4 años y 93,1% con 5 años) como en los niños (94,0% con 4 años y 93,9% con 5 años).

Respecto a las horas que duerme el niño, se puede observar, sin resultar significativo, que la mayoría de los niños duermen entre 9 y 10 horas, que resulta lo adecuado para este tramo de edad. La diferencia entre niños y niñas es mínima, aunque en nuestra muestra tanto las niñas como los niños duermen más horas con 5 años que con 4, un 56,1% frente a un 54,4% en niñas y un 53,8% frente a un 57,2% en niños. Es decir, a medida que el niño crece se estabiliza su sueño y las horas que duermen.

Respecto a con quién duerme el niño, se puede comprobar que si bien la mayoría de los niños duerme solo, un 86,4%, tanto en niñas como en niños de media, este porcentaje aumenta con la edad de un 80,5% a los 4 años a un 87,6% a los 5 años. En niñas se pasa de un 76,9% a los 4 años a un 88,4% a los 5 años. En niños, se pasa de un 85,5% a los 4 años a un 86,9%. Un 7,1% de los niños y niñas duermen con un hermano, lo cual se relaciona con el número de hermanos, la mayoría o son hijos únicos o tienen un hermano. Estos datos, que deberían ser obvios, no lo son siempre. Aunque no significativo estadísticamente, hay un porcentaje de niños que duermen a estas edades aún con sus padres o con su madre. Haciendo un análisis pormenorizado nos encontramos que un 3,2% de las niñas y un 5,5% de los niños duermen con su madre. Un 3,2% de las niñas y un 2,6% de los niños duermen con sus padres. La falta de significatividad estadística no le resta trascendencia a este dato, puesto que la falta de autonomía en el hábito del sueño resulta educativamente muy importante para la casuística individual. Los niños de 4 y 5 años no deberían dormir con sus padres todavía, en ningún caso.

Hemos encontrado una relación significativa (con un p valor de χ^2 de 0,000) entre el que los padres estén separados y la forma de dormir del niño. De forma desglosada, la relación entre dormir con la madre y separación, arroja un p valor de 0,002; y la relación entre dormir con el padre y separación, obtiene un p valor de 0,036.

Del total de los 78 niños cuyos padres están separados, 17 niños duermen con su padre o con su madre, esto es, un 21,8% de los niños. También existe una relación

significativa entre problemas de sueño y padres separados (con un p valor de χ^2 de 0,019).

Gráficamente se comprueba que, si bien no son la mayoría, hay niños que con la separación de los padres ven modificada su forma de dormir, con los problemas que ello ocasiona. Desde la escuela debería tenerse en cuenta este dato para poder asesorar a las familias en esta situación y que, en la medida de lo posible, el niño pudiera mantener los hábitos de autonomía en el sueño independientemente de la separación.

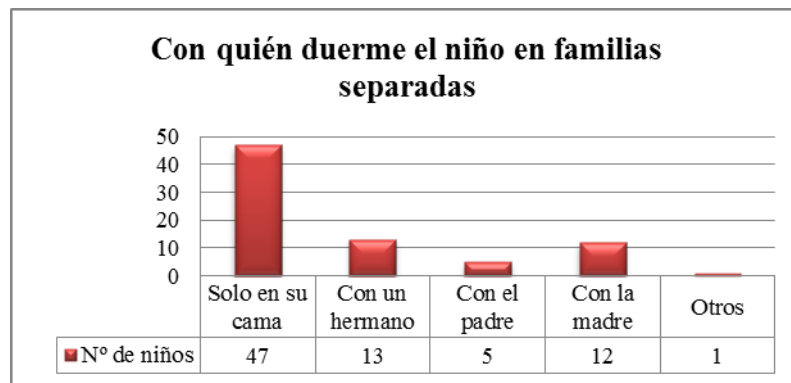


Ilustración 5.16. Con quién duerme el niño en las familias separadas

○ Alimentación

En relación a los hábitos de alimentación, se les preguntó a los padres si pensaban que el niño comía bien en ese momento, si comía de todo y si era caprichoso con las comidas. También se recabó información sobre con quién comía habitualmente el niño (desayuno, comida y cena).

Sobre si el niño comía bien en el momento presente, el 87,3% de los padres respondieron que su hijo sí comía bien. Aunque no se ha hallado una diferencia significativa al 95% en esta pregunta, sí se ha encontrado una direccionalidad positiva hacia que los niños comen, en general, mejor que las niñas. En la pregunta sobre si comían de todo, no se han encontrado diferencias en función del sexo, ni de la edad, siendo el porcentaje general de un 75,5% de niños los que los padres consideran que

comen bien. Si se hace el mismo análisis diferenciado por sexo, apenas hay diferencia, un 74,8% de niñas y un 76,3% de niños. Respecto a la edad, aunque la diferencia no es significativa, sí es de destacar que el porcentaje de niños que comen de todo a los cinco años es superior al de los niños de 4 años. Con cuatro años un 40% de los niños come de todo y a los 5 años ese porcentaje se eleva a un 60%. En la pregunta sobre si el niño era caprichoso con la comida, encontramos resultados similares a la anterior. No hay diferencias significativas en relación al sexo, ni a la edad. Los padres manifiestan que un 16,7% de los niños son caprichosos, frente a un 83,3% que no lo son.

La alimentación, de forma general, no aparece entre las principales preocupaciones de los padres, aunque a nivel individual, en aquellos casos en que sí manifiestan esta preocupación resulta muy estresante, sobre todo para las madres.

En relación a con quién come el niño, se han obtenido los siguientes resultados. A todas las preguntas sobre con quién come el niño nos encontramos que la edad no es una variable significativa. Un 24,9% de los niños desayuna con sus padres, un 40,6% lo hace de forma habitual con la madre y un 16,3% con el padre; sólo un 18,3% lo hace con otras personas. La comida la realiza un 28,3% con los padres, un 12,8% con la madre, un 1,3% con el padre y, la mayoría, un 57,6% con otras personas. La cena la realiza un 60,1% de los niños con los padres, un 27,6% con la madre, un 1,9% con el padre y un 10,4% con otras personas.

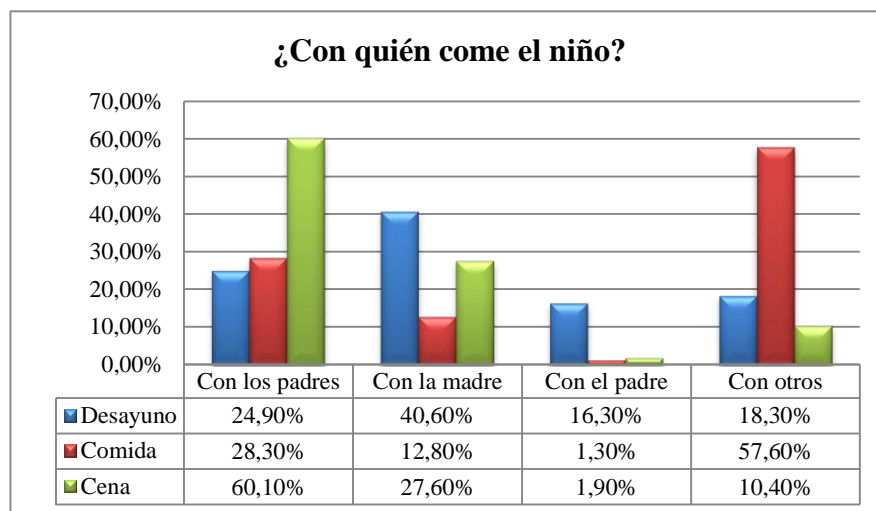


Ilustración 5.17. Con quién come el niño

Se comprueba que, salvo en la comida del mediodía (la razón es que la mayoría comen en el colegio, dado que la muestra con la que se ha trabajado ha sido obtenida en la escuela), los niños habitualmente comen con sus padres. También se observa que, a pesar de que el porcentaje de padres y madres que trabajan es muy parecido, la mayor parte de las veces son las madres las que aparentemente logran una mejor conciliación entre trabajo y familia para poder estar en las horas de las comidas en sus casa.

Desde el punto de vista educativo, este dato es relevante, ya que la comida es uno de los momentos de socialización importantes y a través de ella se adquieren hábitos de alimentación básicos. El desayuno y la cena deben ser un lugar de encuentro familiar y de consolidación de hábitos saludables sobre la alimentación, así como de educación en las normas básicas de protocolo en la comida.

○ **Higiene**

Sobre los hábitos de higiene, se les preguntó a los padres si el niño se bañaba ya solo. Los resultados nos muestran que no hay diferencias significativas en relación al sexo, un 44,3% (44,4% niñas y 44,2% niños) de los niños se baña solo y un 55,7% no lo hace. Sí hay diferencia significativa respecto a la edad, un 38,6% se baña solo ya a los 4 años y un 48,1% lo hace a los 5 años. A los 5 años sigue habiendo un 51,9% de niños que aún no se baña solo. La relación entre bañarse solo y edad arroja un p valor de 0,009. Desde el punto de vista educativo este dato es altamente significativo, dada la relación que tiene con la adquisición de hábitos de autonomía. A los padres hay que aconsejarles que favorezcan estos hábitos de autonomía en los niños y a los 5 años ya se deberían poder bañar solos casi todos los niños.

○ **Vestido**

A los padres se les preguntó si el niño ya se vestía solo. El vestido se ha podido comprobar que está significativamente relacionado con la edad (un valor $p=0,000$), y no con el sexo del niño. El vestirse solo es uno de los hábitos de autonomía propios de esta edad.

Tabla de contingencia Edad * ¿Se viste sólo? * Sexo					
Sexo			¿Se viste sólo?		Total
			Sí	No	
Niña	Edad	4	104	56	160
		5	150	39	189
	Total		254	95	349
Niño	Edad	4	73	44	117
		5	192	37	229
	Total		265	81	346
Total	Edad	4	177	100	277
		5	342	76	418
	Total		519	176	695

Pruebas de chi-cuadrado						
Sexo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Niña	Chi-cuadrado de Pearson	9,025 ^a	1	,003		
	Corrección por continuidad ^b	8,315	1	,004		
	Razón de verosimilitudes	9,023	1	,003		
	Estadístico exacto de Fisher				,004	,002
	Asociación lineal por lineal	9,000	1	,003		
	N de casos válidos	349				
Niño	Chi-cuadrado de Pearson	19,870 ^c	1	,000		
	Corrección por continuidad ^b	18,692	1	,000		
	Razón de verosimilitudes	19,087	1	,000		
	Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
	Asociación lineal por lineal	19,813	1	,000		
	N de casos válidos	346				
Total	Chi-cuadrado de Pearson	28,288 ^d	1	,000		
	Corrección por continuidad ^b	27,348	1	,000		
	Razón de verosimilitudes	27,856	1	,000		
	Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
	Asociación lineal por lineal	28,247	1	,000		
	N de casos válidos	695				

Tabla 5.14. Tabla de contingencia Edad *Se viste solo en función del sexo

Estadísticos de contraste			
	Sexo	Edad	¿Se viste sólo?
Chi-cuadrado	,013 ^a	28,606 ^a	169,279 ^a
gl	1	1	1
Sig. asintót.	,909	,000	,000

Tabla 5.15. χ^2 : Edad*Sexo*Se viste solo

Una vez más, desde el punto de vista educativo, resulta de gran importancia el asesoramiento a los padres de esos 76 niños (10,9%) que a la edad de 5 años aún no se visten solos. Los hábitos de autonomía son básicos para un desarrollo adecuado del niño y la falta de autonomía puede estar relacionada con el estilo educativo de los padres, como veremos en el siguiente capítulo.

- **Exigencia de los padres y forma de obediencia**

En relación a la obediencia, se les preguntó a los padres si consideraban que su hijo era obediente, y a quién obedecía mejor. También se les preguntó por la frecuencia de las rabietsas o pataletas fuertes (Ver en Anexo 8, tabla 8.8 las correlaciones paramétricas y no paramétricas entre las formas de convivencia del niño y la obediencia).

En relación a la edad, los resultados obtenidos nos muestran que, sin ser significativos los resultados, se confirma la tendencia a percibir una menor obediencia a medida que aumenta la edad del niño, y una mayor obediencia en niñas que en niños. A los 4 años, el 40,3% de los padres afirma que su hijo es habitualmente obediente, frente al 59,7% a los 5 años. Relacionado con el sexo, un 52,0% de los padres afirma que su hija es obediente de forma habitual, frente a un 48% con los hijos.

Los padres perciben que, tanto niños como niñas, obedecen mejor a la madre (52,6% de niñas y 47,4% de niños); al padre piensan les obedecen algo más las niñas (52,3% de niñas frente a un 47,7% de niños), y a ambos por igual, la percepción es que lo hacen más los niños que las niñas (59,1% de niños frente a 40,9% de niñas).

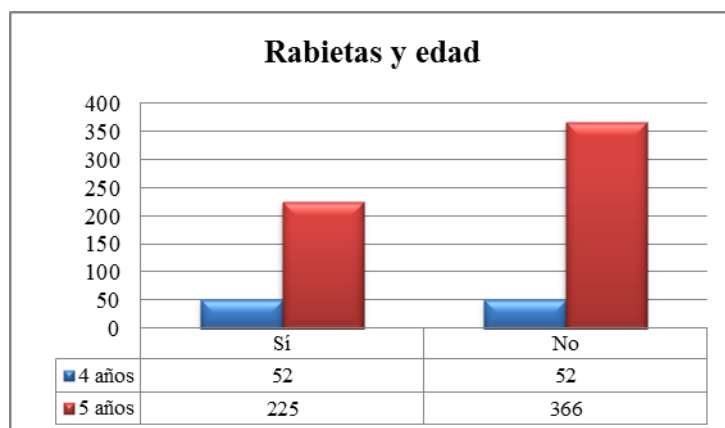


Ilustración 5.18. Edad y número de rabietsas

Pataletas, rabieta fuertes				
		Sí	No	Total
Sexo	Niña	60	289	349
	Niño	44	302	346
Edad	4	52	225	277
	5	52	366	418
Total		104	591	695

Pruebas de chi-cuadrado						
Sexo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Niña	Chi-cuadrado de Pearson	9,025 ^a	1	,003		
	Corrección por continuidad ^b	8,315	1	,004		
	Razón de verosimilitudes	9,023	1	,003		
	Estadístico exacto de Fisher				,004	,002
	Asociación lineal por lineal	9,000	1	,003		
	N de casos válidos	349				
Niño	Chi-cuadrado de Pearson	19,870 ^c	1	,000		
	Corrección por continuidad ^b	18,692	1	,000		
	Razón de verosimilitudes	19,087	1	,000		
	Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
	Asociación lineal por lineal	19,813	1	,000		
	N de casos válidos	346				
Total	Chi-cuadrado de Pearson	28,288 ^d	1	,000		
	Corrección por continuidad ^b	27,348	1	,000		
	Razón de verosimilitudes	27,856	1	,000		
	Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
	Asociación lineal por lineal	28,247	1	,000		
	N de casos válidos	695				

Tabla 5.16. Tabla de contingencia: Pataletas, rabieta*Edad*Sexo

Las rabieta o pataletas fuertes son una de las mayores preocupaciones de los padres. A este respecto nos encontramos con que los padres perciben una diferencia significativa (con un p valor de χ^2 de 0,015) en relación a la edad y la presentación de estas formas de conducta. En relación al sexo del niño, sin resultar significativa la diferencia, los padres manifiestan percibir un mayor número de conductas de este tipo en niñas que en niños (un 17,2% en niñas y un 12,7% en niños). Los padres expresan que los niños de 5 años presentan una disminución en el número de rabieta, la relación es significativa y se cuantifica con un p valor de χ^2 de 0,022.

Esta disminución es lógica, dado que, dentro del periodo evolutivo en el que estamos trabajando, las rabieta, como manifestación de la primera crisis de oposición al adulto, se producen sobre todo en el entorno de los 2 a 4 años. Si la exigencia ha

sido real, acompañada con una adecuada manifestación del afecto, lo natural es que estas conductas desaparezcan antes de los 6 años.

Con todo, habría que tener en especial consideración desde la tutoría o asesoramiento a los padres de ese 12,4% de niños de 5 años que aún manifiestan, de forma habitual, unas rabietas fuertes.

También es significativa la relación entre obediencia y el que haya pataletas o rabietas fuertes.

ANOVA Pataletas, rabietas fuertes*Obediencia					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,934	1	4,934	40,946	,000
Intra-grupos	83,504	693	,120		
Total	88,437	694			

Tabla 5.17. ANOVA Pataletas, rabietas* Obediencia

○ **La obediencia y otros hábitos familiares**

Dada la temática de la investigación en curso, se han querido comprobar las correlaciones existentes entre la obediencia en la familia y los hábitos básicos de autonomía del niño, como son la comida, el sueño, la higiene, el vestido y el control de esfínteres.

Hemos encontrado, como era lógico pensar, que, salvo con el baño, que depende más de la autonomía que los padres le otorguen al niño, al igual que ocurre con el vestirse solo, el resto de variables, muestra una correlación significativa, entre el 95 y el 99% de confianza, con la obediencia. De hecho, el vestirse solo y el bañarse sólo, correlacionan entre sí al 99% de confianza.

Correlaciones							
		¿Es obediente?	¿Se baña sólo?	¿Se viste sólo?	¿Duerme bien?	¿Controla bien esfínteres?	Problemas con la comida
¿Es obediente?	Correlación de Pearson	1	,040	,117**	,094*	,097*	-,124**
	Sig. (bilateral)		,296	,002	,013	,011	,001
¿Se baña sólo?	Correlación de Pearson	,040	1	,266**	,043	,051	-,035
	Sig. (bilateral)	,296		,000	,263	,175	,353
¿Se viste sólo?	Correlación de Pearson	,117**	,266**	1	,066	,021	,004
	Sig. (bilateral)	,002	,000		,083	,577	,926
¿Duerme bien?	Correlación de Pearson	,094*	,043	,066	1	-,013	-,028
	Sig. (bilateral)	,013	,263	,083		,735	,453
¿Controla bien esfínteres?	Correlación de Pearson	,097*	,051	,021	-,013	1	-,027
	Sig. (bilateral)	,011	,175	,577	,735		,476
Problemas con la comida	Correlación de Pearson	-,124**	-,035	,004	-,028	-,027	1
	Sig. (bilateral)	,001	,353	,926	,453	,476	
N		695	695	695	695	695	695

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Tabla 5.18. Correlaciones entre obediencia y hábitos básicos de autonomía

La obediencia también se correlaciona de una forma significativa y direccionalidad negativa con los problemas en la comida. Es decir, los hábitos básicos de higiene, de sueño, de la alimentación y los hábitos de obediencia en la familia están significativamente relacionados. Los niños que obedecen presentan menos problemas en estos hábitos básicos de autonomía. La exigencia de obediencia por parte de los padres y el hecho de que comprendan la importancia que estos hábitos tienen para el desarrollo de la autonomía y autoconcepto del niño, se muestran trascendentales.

- **Participación de los padres en las actividades escolares**

En el cuestionario, se les preguntaba también a los padres que quién de los dos era el que rellenaba el cuestionario, y quién de los dos era el que habitualmente acudía a las reuniones del colegio.

Los resultados obtenidos nos muestran que en los padres de los niños estudiados la mayor participación es la de la madre, tanto a la hora de rellenar los cuestionarios generales como a la hora de acudir a las reuniones del colegio. La madre, ya sea ella sola o junto a su pareja, es la que en la mayoría de las ocasiones se implica de una forma más activa en la relación con el centro educativo. A las convocatorias del colegio acuden en un 47,6% ambos progenitores, en un 44,2% sólo la madre y solamente en un 3,2% sólo el padre; encontramos un 5% de padres que afirman que no acude ninguno de los dos de forma habitual. Sobre quién es el que rellena el cuestionario, podemos observar que en el 33,2% de las ocasiones es la madre, en el 63,2% son ambos, y sólo en el 3,6% de las ocasiones ha sido el padre solo el que lo ha hecho. La implicación de la madre en lo que se refiere a participar en actividades escolares resulta significativa (un valor $p= 0,000$).

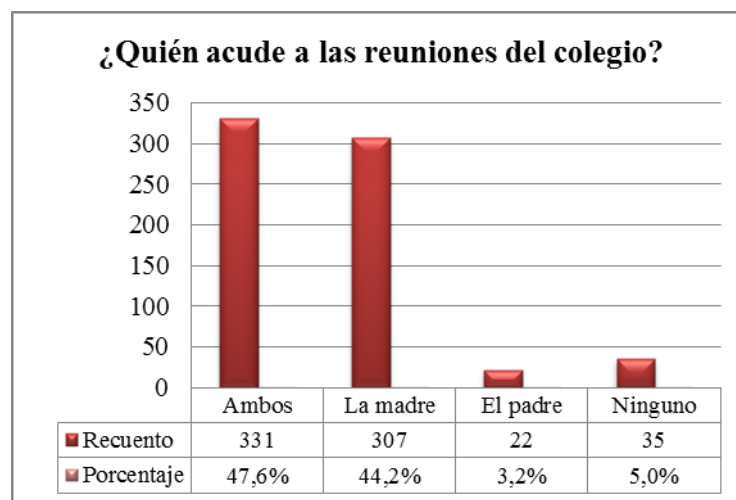


Ilustración 5.19. Quién acude a las reuniones escolares

Es necesario que desde la escuela se trabaje en la tutoría la forma de lograr una mayor implicación de los padres, varones, en la relación con la escuela, de tal forma que esta relación no recaiga sólo en la madre. Este hecho lleva consigo que la información de la escuela sobre el niño se le transmita al padre, habitualmente, sólo por la madre, con el sesgo que ello le da a la información y la pérdida de riqueza en la orientación a la familia, al perderse la oportunidad de diferenciar los mensajes para el padre y la madre, según las necesidades de cada uno en relación al hijo.

1.3. Temperamento percibido

La última parte del cuestionario de hábitos y convivencia en la familia se ha centrado en recabar información sobre la percepción que los padres tienen sobre el temperamento de su hijo. Los calificativos que se han incluido son los que las profesoras, en las sesiones previas de formación para la presentación del conjunto de pruebas a los padres del programa “*Conóceme, Edúcame*”, señalaron como las expresiones que más frecuentemente utilizaban los padres para retratar a sus hijos. A los padres se les pedía que indicaran si consideraban que el temperamento de su hijo era fácil o difícil, y que lo calificaran según la serie de características anteriormente recogida de las profesoras: colaborador, caprichoso, molesto, malhumorado, impulsivo, demandante, egoísta, celoso, difícil de manejar, generoso, tranquilo, tímido, juguetón, curioso, irritable, peleón, miedoso, triste, testarudo, risueño y excitable.

La mayoría de las características utilizadas, como se puede comprobar, son de signo negativo, y en ellas subyace la tendencia habitual de los padres a señalar, como más significativo, la percepción *a priori* de los aspectos más negativos de lo que se considera el temperamento del hijo. Desde el punto de vista educativo, este hecho es de suma importancia por sí mismo. A los padres hay que enseñarles a percibir y reflejar, tanto lo positivo como lo negativo; es más, mejor antes lo positivo, que es desde donde se puede reforzar y motivar más al niño.

La predisposición a reflejar antes los aspectos negativos que los positivos (que a veces ni siquiera conocen o han pensado) puede tener como consecuencia que la visión del niño y de sus conductas se vea reforzada en esos aspectos negativos y se convierta, de forma inconsciente, en “profecía autocumplida”. Los padres no reaccionan tanto a cómo son las situaciones en sí, cuanto a la forma en que las perciben y al significado que les atribuyen. De esta forma, la tendencia a reflejar sobre todo lo negativo del temperamento del niño ocasiona el que, tanto los padres como el propio niño que la hace propia, acaben actuando en respuesta a esa visión negativa, como si ésta fuera real. El niño construye una imagen negativa de sí mismo

y le asocia un valor negativo. El autoconcepto y la autoestima, si no se corrige esa tendencia, se verán seriamente dañados⁵⁰.

Características	Percepción	Temperamento				Significación Chi-cuadrado
		Fácil		Difícil		
		Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje	
Colaborador	Sí	457	86,06%	74	13,94%	0,000
	No	119	72,56%	45	27,44%	
Caprichoso	Sí	128	71,11%	52	28,89%	0,000
	No	448	86,99%	67	13,01%	
Molesto	Sí	10	66,67%	5	33,33%	0,092
	No	566	83,24%	114	16,76%	
Malhumorado	Sí	11	33,33%	22	66,67%	0,000
	No	565	85,35%	97	14,65%	
Impulsivo	Sí	140	74,07%	49	25,93%	0,000
	No	436	86,17%	70	13,83%	
Demandante	Sí	176	74,89%	59	25,11%	0,000
	No	400	86,96%	60	13,04%	
Egoísta	Sí	31	63,27%	18	36,73%	0,000
	No	545	84,37%	101	15,63%	
Celoso	Sí	97	76,38%	30	23,62%	0,031
	No	479	84,33%	89	15,67%	
Difícil de manejar	Sí	11	22,00%	39	78,00%	0,000
	No	565	87,60%	80	12,40%	
Generoso	Sí	353	87,38%	51	12,62%	0,000
	No	223	76,63%	68	23,37%	
Tranquilo	Sí	238	94,82%	13	5,18%	0,000
	No	338	76,13%	106	23,87%	
Tímido	Sí	199	86,15%	32	13,85%	0,000
	No	377	81,25%	87	18,75%	
Juguetón	Sí	414	83,30%	83	16,70%	0,640
	No	162	81,82%	36	18,18%	
Curioso	Sí	401	84,42%	74	15,58%	0,112
	No	175	79,55%	45	20,45%	
Irritable	Sí	42	48,28%	45	51,72%	0,000
	No	534	87,83%	74	12,17%	
Peleón	Sí	34	56,67%	26	43,33%	0,000
	No	542	85,35%	93	14,65%	
Miedoso	Sí	136	83,44%	27	16,56%	0,829
	No	440	82,71%	92	17,29%	
Triste	Sí	5	55,56%	4	44,44%	0,029
	No	571	83,24%	115	16,76%	
Testarudo	Sí	191	71,54%	76	28,46%	0,000
	No	385	89,95%	43	10,05%	
Risueño	Sí	397	86,30%	63	13,70%	0,001
	No	179	76,17%	56	23,83%	
Excitable	Sí	101	70,63%	42	29,37%	0,000
	No	475	86,05%	77	13,95%	

Tabla 5.19. Tabla de contingencia Temperamento fácil o difícil y rasgos descritos por los padres para definir el temperamento del niño

⁵⁰ En el estudio de los resultados del BASC, en concreto en el análisis de la escala F, se constata que no ha habido una tendencia excesiva a tener una visión negativa de los niños, ni por parte de los padres, ni de las profesoras. Esto no es óbice para que, de forma habitual, la imagen que se transmite sea eminentemente negativa.

Analizada la relación, además de la direccionalidad y la potencia de ésta, se ha comprobado que los rasgos de colaborador, generoso y risueño son los únicos que los padres asocian, con un grado de significatividad estadísticamente relevante, a temperamento fácil.

El resto de los rasgos, (caprichoso, malhumorado, impulsivo, demandante, egoísta, celos, difícil de manejar, irritable, peleón, testarudo y excitable) los asocian a temperamentos difíciles. Resultar molesto, la timidez, el juego, la curiosidad y el miedo no se relacionan de forma significativa con la percepción de una mayor o menor dificultad en el temperamento, aunque la molestia, la timidez y el miedo sí muestran una direccionalidad significativa con temperamento difícil y la curiosidad con temperamento fácil. Si se realiza el análisis en función del sexo, la impulsividad y el egoísmo en niñas no resultan significativos al 95%, aunque se mantiene la direccionalidad asociada a un temperamento difícil.

En lo que se refiere al sexo, tres de las variables han arrojado diferencias significativas: el grado de demanda, ser juguetón y si se le percibe como peleón. En cuanto al grado de demanda de la niña, se pone de manifiesto que las niñas son consideradas más demandantes que los niños, con un p valor de χ^2 de 0,032. Los niños, por el contrario, se perciben como más peleones (con un p valor de χ^2 de 0,001) y más juguetones (con un p valor de χ^2 de 0,009). Hay que destacar que, realizando un análisis relacional discriminando entre edad y sexo, tan sólo han resultado significativas las relaciones entre egoísmo y edad para temperamentos percibidos como difíciles (con un p valor de χ^2 de 0,036) y, relacionado con una mayor edad, (con un p valor de χ^2 de 0,015). La evidencia que este dato parece poner de manifiesto, es que el egocentrismo del niño, característica propia de este momento evolutivo, malinterpretado como egoísmo, se percibe por los padres de una forma más manifiesta a los cuatro años que a los cinco y, por ello, se relaciona con un temperamento difícil.

Como conclusión preliminar, la realidad observada es que a los padres les es más fácil señalar los rasgos negativos de sus hijos que los positivos, siendo por tanto necesario desde la tutoría escolar, como medio más inmediato y eficaz, ayudar a los

padres a reconocer en sus hijos no sólo los rasgos más conflictivos, sino también los más positivos, para trabajar con ellos, reconocerlos, valorarlos y potenciarlos. Depende de cómo perciban los padres al niño la forma en que éste construya su autoconcepto y autoestima (Hertfelder, C., 2005).

Por último, señalar que el hecho de que la timidez no se relacione significativamente con temperamentos fáciles o difíciles habrá de ser estudiada a luz de los resultados obtenidos con el cuestionario CBQ de temperamento y se hará en el capítulo V.

1.4. Percepción de los padres sobre las formas de relacionarse el niño

En esta última parte del cuestionario se les pregunta a los padres por su percepción sobre cómo perciben que se relaciona su hijo, dentro del colegio, fuera del colegio y, de forma general, si consideran que el niño tiene problemas a la hora de relacionarse con los otros niños. Se les pide, en el CHF, que señalen si el tipo de problemas lo asocian a: pelearse frecuentemente con otros niños, preferir jugar con niños más pequeños, costarle empezar a relacionarse, o preferir jugar solo de forma habitual. No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la percepción de los padres sobre la forma de relacionarse sus hijos, ni dentro, ni fuera de la escuela, tampoco en lo que se refiere a la edad o al sexo de los niños. El 92,8% de los padres considera que sus hijos se relacionan sin problemas fuera de la escuela; el 97,8% considera que se relacionan bien dentro de la escuela.

El 82,3% de los padres respondió que consideraban que sus hijos no tienen problemas de relación. El 17,7% de los padres respondió que pensaban que sus hijos sí tenían algún problema de relación. El tipo de problema que los padres veían con más frecuencia, el 10,9% (76 niños), es el de que a su hijo le cueste empezar a jugar con otros niños, o prefiere jugar solo. Tampoco se ha encontrado relación entre si el niño es adoptado y el que presente problemas de relación.

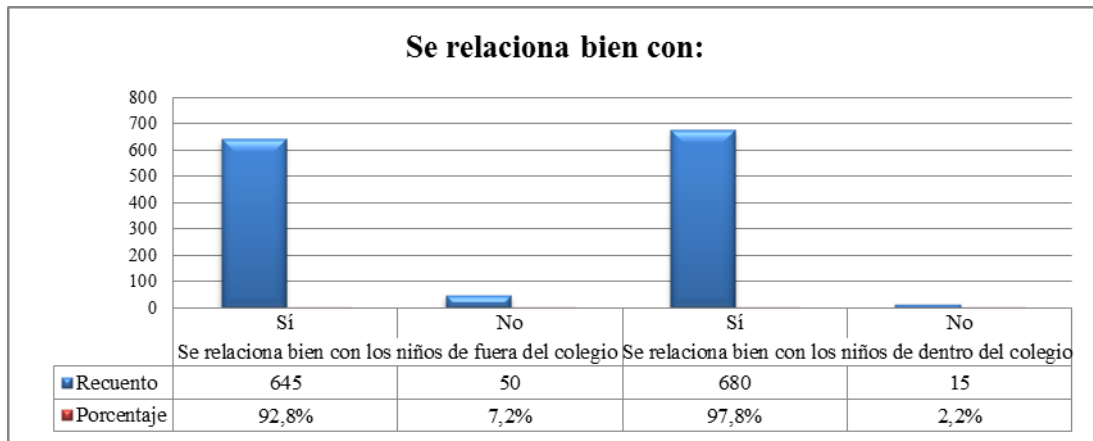


Ilustración 5.20. Relaciones del niño dentro y fuera del colegio según la percepción de los padres

Al analizar la relación entre la percepción por parte de los padres de problemas de relación en el niño y el número de hermanos que tenían estos niños, hemos podido comprobar que la percepción de dificultad en las relaciones se produce, en su gran mayoría, en hijos únicos (46 niños) o con un único hermano (54 niños).

Tabla de contingencia: Número de hermanos y problemas de relación									
		Número Total de Hermanos (incluyéndose el sujeto)							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
Se relaciona bien con los niños de fuera del colegio	Sí	185	314	85	37	9	8	7	645
	No	19	24	6	0	1	0	0	50
	Total	204	338	91	37	10	8	7	695
Se relaciona bien con los niños de dentro del colegio	Sí	198	333	89	37	9	7	7	680
	No	6	5	2	0	1	1	0	15
	Total	204	338	91	37	10	8	7	695
Problemas de relación	Se pelea con frecuencia con los otros niños	1	3	1	0	0	0	0	5
	Prefiere jugar con niños más pequeños	4	6	1	1	0	0	0	12
	Le cuesta empezar a jugar con otros niños/as	32	32	8	3	0	1	0	76
	Prefiere jugar sólo	5	6	4	0	0	0	0	15
	Prefiere jugar con niños más pequeños + prefiere jugar solo	2	1	0	0	0	0	0	3
	Prefiere jugar con niños más pequeños + prefiere jugar solo	0	0	1	0	1	0	0	2
	Le cuesta empezar a jugar con otros niños + prefiere jugar solo	0	4	2	0	0	0	0	6
	Prefiere jugar con niños más pequeños + prefiere jugar solo + le cuesta empezar a jugar con otros niños/as	1	1	0	0	0	0	0	2
	Se pelea con frecuencia + le cuesta empezar a jugar con otros niños/as + prefiere jugar solo	1	1	0	0	0	0	0	2
Total	46	54	17	4	1	1	0	123	
No tiene problemas de relación		158	284	74	33	9	7	7	572
Total		204	338	91	37	10	8	7	695

Tabla 5.20. Tabla de contingencia. Número de hermanos y problemas de relación

Sin ser significativa la relación entre el número de hermanos y la forma de relacionarse el niño, ya sea dentro o fuera del colegio, se comprueba la tendencia a que haya una menor problemática de relación social en la medida que el niño convive con más de un hermano. La socialización entre iguales empieza en la familia con los hermanos, como se comprueba una vez más a la vista de los datos obtenidos.

- **Participación en actividades diversas de convivencia familiar**

Por medio de un estudio correlacional bivariado, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson y la prueba Tau-b de Kendall, entre las diferentes preguntas efectuadas a los padres sobre los hábitos de convivencia se nos muestran los diversos resultados significativos (para ver los datos completos consultar Anexo 8, tabla 8.13).

La adopción correlaciona de forma significativa, al 99% de confianza, con la forma de participar en los juegos y en los actos religiosos, con una direccionalidad positiva, es decir, los hijos adoptados participan más en ese tipo de actividades.

La separación de los padres correlaciona de forma positiva al 99% de confianza, con el control de esfínteres, la participación en las vistas, el sueño del niño y la relación del niño dentro del colegio. Con sentido contrario, con el mismo margen de confianza, se han encontrado correlaciones con la participación en otro tipo de actividades y con la falta de dificultad para caminar. Al 95% de confianza, las correlaciones halladas han sido negativas con la participación en los viajes y la comida y positivas con la participación en el cine, los problemas de sueño y las pataletas o rabietas fuertes.

El hecho de haber hospitalizado el niño, presenta una correlación al 99% de confianza con problemas de bajo peso. Al 95% de confianza encontramos que la hospitalización también influye en los niños en dificultades en el control de esfínteres, dificultad para caminar y poca claridad en el habla.

El buen control de esfínteres correlaciona al 99% de confianza con el hecho de que los padres estén separados, con una menor participación en los juegos y con no comer bien. Al 95% de confianza, hemos encontrado correlaciones con el hecho de haber estado hospitalizado y con la falta de participación de las conversaciones familiares.

La participación en los juegos del niño ha arrojado correlaciones positivas al 99% de confianza con el control de esfínteres, la participación en las comidas, la televisión, las conversaciones y el hecho de comer bien; negativa ha resultado la correlación con la adopción y la participación en otras actividades así como con la dificultad para caminar. Al 95% de confianza, se han encontrado correlaciones positivas con la participación en los deportes, la falta de claridad en el habla y negativa con las pataletas o rabietas fuertes.

La participación en las comidas correlaciona de forma positiva al 99% de confianza con la participación en los juegos, las visitas, la televisión y la falta de problemas con la comida. Al 95% de confianza, también se han encontrado correlaciones positivas con la participación en los viajes, en los actos religiosos y las conversaciones familiares; y han resultado negativas con problemas con la comida y con el bajo peso.

La participación en las visitas correlaciona, al 99% de confianza y de forma negativa, con la separación o divorcio de los padres; de forma positiva, con la participación en las comidas, en los viajes, en el cine, en los actos religiosos y en las conversaciones. Con un 95% de confianza, se ha encontrado correlación positiva con la ausencia de problemas de sueño y de comida y una correlación negativa con problemas de relación.

La participación en los deportes correlaciona al 99% de confianza con la participación en los viajes, en el cine, en la televisión, en los actos religiosos y con la dificultad para caminar. Con un 95% de confianza, se ha encontrado una correlación positiva con la participación en los juegos, con las conversaciones y con otras actividades; de forma negativa hallamos una correlación con el sueño del niño.

La participación en los viajes de los niños correlaciona de forma positiva y con un 99% de confianza con la participación en las visitas, los deportes, el cine, la televisión, los actos religiosos y las conversaciones. Con un 95% de confianza correlaciona con la participación en las comidas y con dormir bien. Es decir, los padres que de forma habitual favorecen el que el hijo participe en los viajes familiares, también propician la participación en el resto de actividades familiares.

Algo parecido ocurre con la participación en el cine. Al 99% de confianza, encontramos correlaciones con la participación en las visitas, los deportes, los viajes, la televisión, los actos religiosos y con otras actividades; con las conversaciones, la correlación hallada es también significativa al 95% de confianza.

La participación en ver la televisión también correlaciona de forma positiva al 99% de confianza con la participación en las comidas, las visitas, los viajes, el cine, los actos religiosos y las conversaciones.

El sueño del niño, el dormir bien, correlaciona de forma positiva, con un 99% de confianza, con la participación en los juegos y en las conversaciones y con comer bien, al igual que con relacionarse bien con otros niños, tanto dentro como fuera del colegio. De forma negativa se relaciona con el hecho de que los padres estén separados, con la participación en otro tipo de actividades, con la dificultad para caminar y con pataletas o rabietas fuertes. De forma negativa, con un 95% de confianza, correlaciona con el control de esfínteres, la participación en los deportes y los actos religiosos.

Los problemas en las comidas correlacionan de forma negativa, al 99% de confianza, con la participación en las comidas. Los problemas de sueño y los problemas en la comida presentan también una correlación positiva al 99% de confianza. Las rabietas y pataletas fuertes correlacionan con una confianza también del 99%, y de forma positiva, con los problemas de sueño y con la falta de peso; al 95% de confianza, se encuentran correlaciones con el hecho de que los padres estén separados, la falta de participación en las comidas, la dificultad para hablar y poca claridad en el habla y la presencia de cólicos frecuentes.

2. Objetivo 2: Análisis de los estilos educativos familiares y grado de concordancia entre los padres. Estilo percibido por el hijo.

Los estilos educativos de los padres se han medido, como ya se ha explicado, a través del cuestionario PEF. Con este cuestionario, además de medir los estilos de padre y madre, hemos podido analizar, de forma desglosada, los tipos de conflictos que se presentan de forma más habitual, tanto por parte del padre, como de la madre, así como los percibidos por el niño de cada uno de sus padres por separado. A través de PEF, se puede determinar si el estilo de los padres, de cada uno por separado, es autoritativo o equilibrado, permisivo o autoritario. También nos informa, sobre si, en cada uno de esos estilos hay mayor frecuencia de conflictos externos, internos, o relacionados con la transgresión de las normas, o una mezcla de varios de ellos.

Los resultados sobre el estilo educativo de los padres, en forma de valores absolutos, y diferenciados según edad y sexo del niño/a, quedan reflejados en el siguiente gráfico:

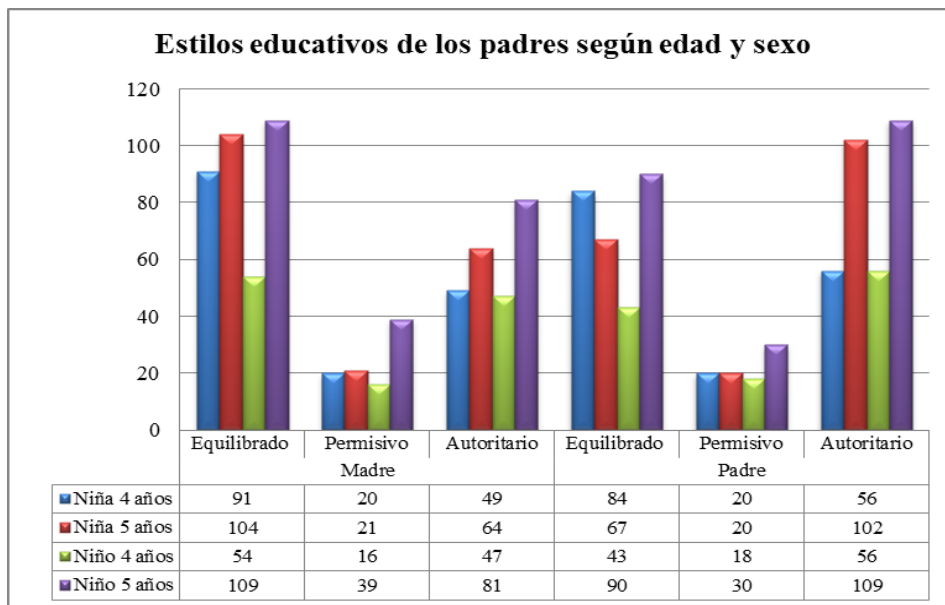


Ilustración 5.21. Estilos educativos de los padres en función de la edad y el sexo de los niños

Globalmente, los estilos educativos de los padres resultantes en la muestra obtenida nos permiten observar que la mayoría de las madres piensa que su estilo es equilibrado, un 51,5% de madres, y que la mayoría de los padres se identifica mejor

con el estilo autoritario, un 46,5%. Una minoría, en ambos casos, un 13,8% de madres y un 12,7% de padres, piensa que su estilo es permisivo. No se ha encontrado una relación significativa entre el estilo educativo de los padres y la edad o el sexo del niño.

Una explicación al escaso número de padres, tanto hombres como mujeres, que se identifican con el estilo permisivo⁵¹, desde nuestro punto de vista y apoyado en la experiencia en el asesoramiento familiar, es que el concepto de autoridad no es realmente bien entendido en la familia. Se debe hacer, desde la escuela, un importante esfuerzo de formación a los padres desde la tutoría con los padres, y desde el Departamento de Orientación, para dar información en este sentido y hacer entender a los padres, de forma individualizada a cada familia, cómo han de exigir y el grado de acuerdo imprescindible de acuerdo entre los padres en la forma de exigencia. Por otra parte, la influencia del factor “deseabilidad social” puede haber ocasionado que los padres respondieran en el PEF de la forma que piensan es la más adecuada, y no tanto reflejando cómo actúan ellos realmente en la relación con sus hijos.

En valores relativos, también según edad y sexo del niño/a, encontramos que las madres autoritarias, o permisivas, lo son igual con niños que con niñas, mientras que el estilo equilibrado es más frecuente en la relación con las niñas (57%) que con los niños (46%), a la edad de 4 años. A los cinco años, las frecuencias son similares en los estilos autoritario y equilibrado, pudiéndose observar una tendencia a que las madres permisivas lo sean algo más con los niños (17%) que con las niñas (11%). La interpretación de estos datos nos puede llevar a pensar que, a menor edad, a las madres les resulta más fácil educar a las niñas y que, a los cinco años, la diferente forma de comportarse de ambos sexos facilite el que la madre pueda tender a tratar de evitar, en mayor medida, los conflictos con los niños. Los datos completos, en términos de frecuencias, se pueden consultar en la tabla 8.15 del Anexo 8.

El alto porcentaje de padres, varones, que perciben que su estilo es el autoritario, el 46,5%, nos indica que los padres, a pesar del menor tiempo de

⁵¹ La percepción que se tiene desde la escuela, y desde la sociedad en general, es que la mayoría de las familias tiende actualmente al estilo permisivo. Ya se ha comentado este punto en el capítulo 1.

permanencia en el hogar y de tener una menor relación cotidiana con el niño, independientemente de su sexo, perciben que su trato con el niño es más exigente que el de la madre. Habría que analizar con detenimiento, caso por caso, si realmente el estilo del padre es autoritario, o si por el contrario, en contraste con el de la madre, la percepción que el padre tiene de su propio estilo es que su forma de exigencia es autoritarismo.

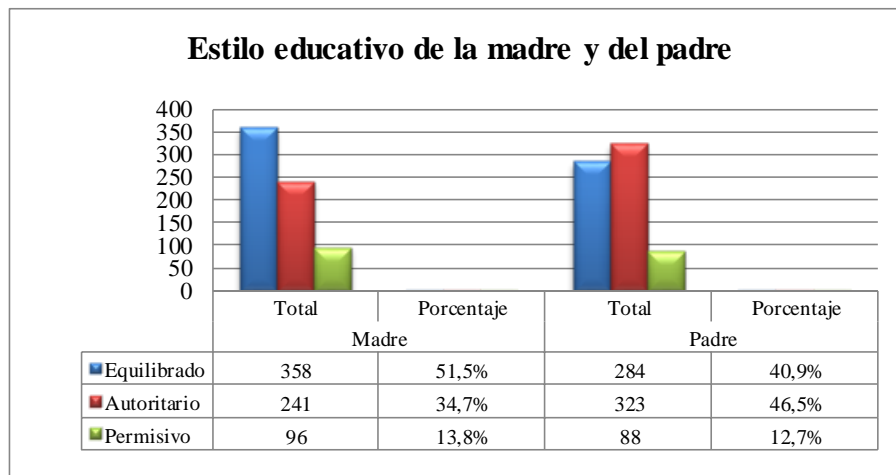


Ilustración 5.22. Frecuencias de los estilos educativos de la madre y del padre

- **Relación entre el estilo educativo del padre y de la madre**

La relación entre el estilo educativo de la madre y el del padre es significativa, (con un p valor de χ^2 de 0,000 al 99% de confianza) y una direccionalidad positiva (Tau-c de Kendall con un p valor de χ^2 de 0,000), es decir, el padre y la madre tienden a tener el mismo estilo educativo.

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson	142,032 ^a	4	,000		
Razón de verosimilitudes	117,307	4	,000		
Asociación lineal por lineal	79,553	1	,000		
N de casos válidos	695				
Medidas simétricas					
	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada	
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,276	,033	8,500	,000
N de casos válidos	695				

a. Asumiendo la hipótesis alternativa. b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

Tabla 5.21. Tabla de contingencia y medidas simétricas entre el estilo educativo de la madre y el del padre

La representación gráfica es sumamente ilustrativa de la forma en que se agrupan las percepciones del padre y de la madre sobre su propio estilo educativo:

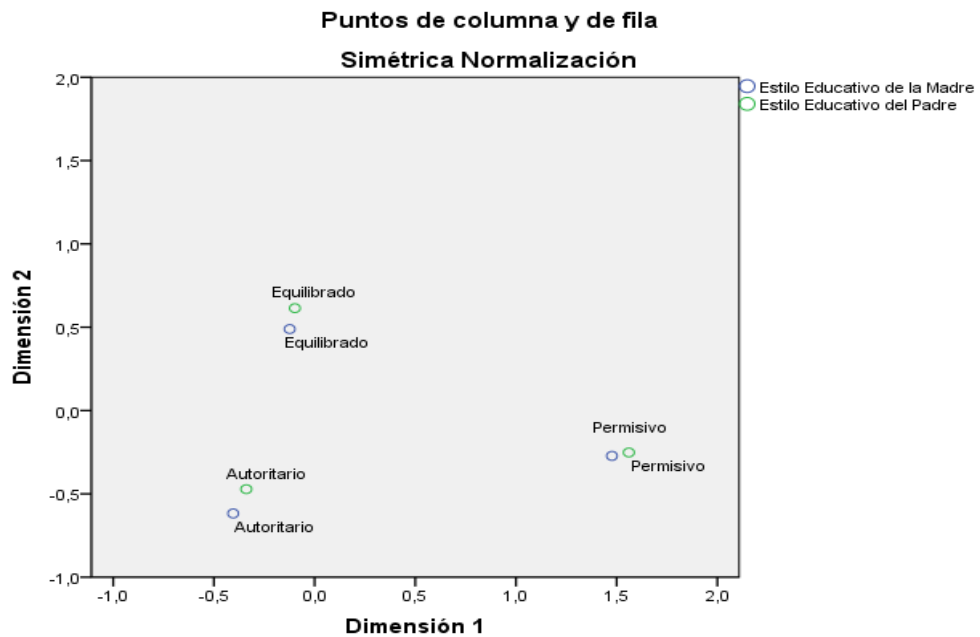


Ilustración 5.23. Relación entre el estilo educativo de la madre y el del padre

En la siguiente ilustración, representación gráfica de la tabla de contingencia entre los estilos educativos de los padres, podemos comprobar el número de padres en los que el padre y la madre coinciden en el mismo estilo educativo, así como las diferentes combinaciones de estilos educativos que se han encontrado. El estilo educativo señalado en primer lugar es el de la madre y el del padre es el que está debajo de éste. Es de resaltar que la mayoría de casos en los que coinciden ambos estilos educativos es la de padres que se consideran equilibrados o autoritarios. Sólo encontramos 41 familias en las que ambos progenitores se consideran permisivos. Llama la atención que haya 135 familias en las que la madre se considera autoritaria y el padre permisivo.

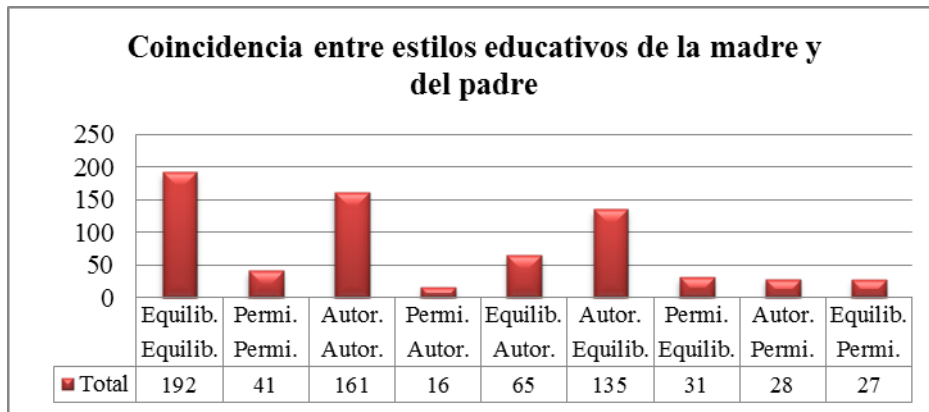


Ilustración 5.24. Relación entre el estilo educativo de la madre y el del padre

La percepción de los profesores, y de la sociedad en general, no respalda estos resultados. La creencia habitual de que la madre es la figura más permisiva y el padre representa la autoridad, fruto de una visión ya obsoleta de la forma de organización de los roles familiares en España en décadas anteriores, no se corrobora con los datos obtenidos.

- **Relación entre estilo educativo de los padres, sexo y edad de los hijos**

La relación entre el estilo educativo de los padres y el sexo de los hijos no es significativa, ni para padres, ni para madres, pero sí lo es en relación al tipo de conflictos educativos, sea el que sea el estilo educativo (incluido el equilibrado) más frecuentes en la familia (en la tabla 8.15 del Anexo 8 se puede ver el cuadro de frecuencias de edad, sexo y estilo educativo de los padres).

Los conflictos dentro de cada estilo hacen referencia a aquellos aspectos, relacionados con: cómo es el niño, cómo reacciona ante situaciones nuevas, y/o con la obediencia a los padres. El que un estilo educativo sea equilibrado, no es óbice para que a los padres les cueste más manejar un tipo de conflictos u otros. Además, respecto a cada hijo, en cada padre y en cada madre, se puede manifestar una gran variedad de combinaciones de diferentes tipos de conflictos. La presencia de estos conflictos no pone, por sí misma, de manifiesto el que se eduque de una forma inadecuada, sólo deja entrever en qué situaciones le cuesta más a los padres

relacionarse con el hijo. El que los padres comprendan que la conflictividad es algo inherente a cualquier relación interpersonal y lo asuman, es de trascendental importancia para optimizar la educación de cada niño. En forma de frecuencias podemos comprobar lo expuesto anteriormente:

Tipo de conflictos	Conflictos desde el padre				Conflictos desde la madre			
	Niña		Niño		Niña		Niño	
	Total	% de la fila	Total	% de la fila	Total	% de la fila	Total	% de la fila
Conflictos Externos solo	59	65,56%	31	34,44%	67	60,36%	44	39,64%
Conflictos Internos solo	5	45,45%	6	54,55%	8	57,14%	6	42,86%
Conflictos Transgresión de Normas solo	13	26,00%	37	74,00%	16	30,77%	36	69,23%
Conflictos Externos + Internos	15	53,57%	13	46,43%	21	53,85%	18	46,15%
Conflictos Externos + T. Normas	32	61,54%	20	38,46%	29	63,04%	17	36,96%
Conflictos Internos + T. Normas	11	50,00%	11	50,00%	11	37,93%	18	62,07%
Conflictos Externos + Internos + T. Normas	56	48,28%	60	51,72%	85	52,15%	78	47,85%

Tabla 5.22. Tabla de frecuencias: conflictos presentes en la relación entre el padre y la madre y el niño

Analizando el tipo de conflictos en las madres, encontramos una relación significativa entre sexo y conflictos, con un p valor de χ^2 de 0,008, debiéndose a que, según reflejan los datos, las madres presentan más conflictos externos con las niñas (60,36%), que con los niños (39,64%). En transgresión de normas, o forma de reaccionar ante la desobediencia, resulta una relación contraria, 30,77% para niñas y 69,23% para niños.

Pruebas de chi-cuadrado Conflictos de la madre*sexo			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,248 ^a	6	,008
Razón de verosimilitudes	17,505	6	,008
Asociación lineal por lineal	,660	1	,417
N de casos válidos	454		

Tabla 5.23. Tabla de contingencia Conflictos de la madre y sexo del hijo

Es decir, la percepción de las madres es que les cuesta más manejar la obediencia en los niños que en las niñas y, por otra parte, les cuesta más aceptar las

reacciones de las niñas en situaciones nuevas que con los niños. Parece lógico pensar que la causa probable sea el que las madres piensan que, por ser ambas mujeres, la forma de reaccionar de las niñas deba ser la que ellas *a priori* piensan, aunque luego la obediencia no les suponga tanto conflicto. Mientras que con los niños, al no haber una identificación de sexo, son más tolerantes en la aceptación de las formas de reacción, no así con la obediencia en esas situaciones.

En el resto de los tipos de conflicto o sus combinaciones hallamos relaciones semejantes y diferencias no significativas.

Respecto al padre, en la relación entre sexo y tipo de conflictos, encontramos que la relación es significativa (con un p valor de χ^2 de 0,001). Los conflictos del padre parecen centrarse fundamentalmente en la transgresión de normas, es decir, en la obediencia de los hijos, en concreto con los hijos varones, 74,0%.

Pruebas de chi-cuadrado Conflictos del padre*Sexo			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,943 ^a	6	,001
Razón de verosimilitudes	23,575	6	,001
Asociación lineal por lineal	1,839	1	,175
N de casos válidos	369		

Tabla 5.24. Tabla de contingencia Conflictos del padre y sexo del hijo

En relación a la edad, en la madre no se observan diferencias, pero en el padre sí hay diferencia entre los 4 y los 5 años, independientemente del sexo. Como se puede observar en las pruebas siguientes, los padres tienden a ser más exigentes a medida que crece el niño.

Tabla de contingencia					
		Estilo Educativo del Padre			Total
		Autoritario	Equilibrado	Permisivo	
Edad	4	112	127	38	277
	5	211	157	50	418
Total		323	284	88	695

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,824 ^a	2	,033
Razón de verosimilitudes	6,849	2	,033
Asociación lineal por lineal	4,857	1	,028
N de casos válidos	695		

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,093	,039	-2,400	,016
N de casos válidos		695			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 5.25. Tabla de contingencia y χ^2 entre el estilo educativo del padre y la edad del hijo

- **Percepción del niño del estilo educativo de sus padres**

En lo que se refiere a la percepción que el niño tiene sobre el estilo educativo de sus padres, encontramos que, salvo 2 niños que perciben a sus padres como autoritarios, el resto los identifican dentro de estilos equilibrados o permisivos. Hay que tener en cuenta que el niño, entre los 3 y 6 años, no tiene por sí mismo una noción de lo que significan las normas y no es verdaderamente capaz de comprender las consecuencias del exceso o falta de normas, ni la sobreprotección. Sí es capaz, y así se pone de manifiesto, de percibir a sus padres como permisivos, es decir, es consciente de que no se le exige lo suficiente.

El niño interpreta la falta de normas, de manera automática e inconsciente, como falta de confianza en sus capacidades. La razón es que, dentro del desarrollo cognitivo propio de esta etapa evolutiva⁵², va conociendo y perfeccionando sus

⁵² Nos encontramos en el periodo de desarrollo cognitivo que Piaget denomina “pre-operacional”. En él se consolida el lenguaje y hay un avance importante en el comportamiento social y emocional. El pensamiento

habilidades y capacidades en función de la exigencia de los padres y profesores. La exigencia, como norma, le permite experimentar por sí mismo de qué es capaz, y la vive como confianza del adulto hacia él. Por ello, es prácticamente imposible que un niño perciba el autoritarismo, pero sí es posible que confunda autoritarismo con estilo equilibrado, o incluso permisivo. En aquellos casos de padres verdaderamente autoritarios, el niño lo natural es que perciba que es exigido y que, por tanto, se confía en él, sin poder establecer el límite entre una exigencia adecuada o inadecuada. En estos casos, si hay una transmisión del afecto suficiente, el niño identificará habitualmente el estilo de sus padres como adecuado, o en todo caso como permisivo si los padres son autoritarios por un exceso de sobreprotección. El niño en esta etapa evolutiva necesita normas para su desarrollo equilibrado (el orden, tanto interno como externo, son la base para su desarrollo cognitivo y para poder empezar a emplear la lógica causal en la comprensión del mundo que le rodea y de sus propias capacidades) y él no es capaz de discernir si éstas son desproporcionadas o no.

En nuestra muestra tan sólo 2 niñas han percibido, tanto a su padre como a su madre, como autoritarios. En uno de estos dos casos, tanto la madre como el padre se ven a sí mismos también como autoritarios (y es probable que lo manifiesten a la niña, con lo que ésta no estaría sino reproduciendo lo que oye); en el otro, los padres se ven a sí mismos como equilibrados. En uno de los casos, los padres están separados y el niño percibe a su padre como autoritario y equilibrada a la madre. En este caso, la percepción del niño es contraria a la percepción social habitualmente aceptada, de mayor permisivismo de los padres, varones, en caso de separación, por el menor tiempo que están con los niños. La razón puede ser debida a que en los 2 casos en los que nos estamos deteniendo, por la relevancia que tienen, el niño, a pesar de que sus padres están separados, conviven en la misma casa.

Por todo lo anteriormente expuesto, no podemos deducir que el verdadero estilo de los padres sea el percibido por el niño, en caso de percibir autoritarismo, ni

empieza a interiorizarse. El pensamiento mágico y el egocentrismo caracterizan esta etapa. La noción de causalidad no está todavía desarrollada, por lo que no entienden la noción de riesgo o consecuencias de sus actos, y su pensamiento carece de referencias temporales o espaciales. El pensamiento del niño o niña de los tres a los siete años aproximadamente se caracteriza, para Piaget, por tres aspectos: el egocentrismo, el animismo y la artificialidad.

aún en el caso de la única coincidencia observada, en la que ambos progenitores coinciden en verse a sí mismos también como autoritarios. Pero sí parece probable, que el niño está viviendo una situación de desequilibrio en la forma de exigencia y comunicación entre padre y madre, y eso le esté generando una visión deformada de lo que supone la exigencia por parte de los padres.

Estilo percibido por el niño	Estilo de la madre (desde el niño)				Estilo del padre (desde el niño)			
	Niña		Niño		Niña		Niño	
	Total	% de la fila	Total	% de la fila	Total	% de la fila	Total	% de la fila
Autoritario	2	100,00%	0	0,00%	2	100,00%	0	0,00%
Equilibrado	135	45,92%	159	54,08%	143	46,89%	162	53,11%
Permisivo	212	53,13%	187	46,87%	204	52,58%	184	47,42%

Tabla 5.26. Tabla de frecuencias del estilo educativo percibido por el niño respecto de su madre y de su padre

La relación entre la percepción del niño de los conflictos de la madre con él es significativa (con un p valor de χ^2 de 0,002), y ocurre lo mismo con el padre (con un p valor de χ^2 de 0,002). Es decir, los niños perciben de forma muy clara qué es aquello que a sus padres les cuesta más a la hora de relacionarse con ellos y establecer unas normas de convivencia en función de cómo es cada niño. El conocimiento de esta realidad por parte de los padres resulta de especial trascendencia, porque afecta directamente a la configuración del autoconcepto del niño, al sentirse más o menos aceptado.

Sea como sea, el niño no debería percibir que sus padres tienen dificultades a la hora de aceptar su forma de reaccionar ante situaciones nuevas, ya que esta forma de reaccionar se debe, en gran medida, al temperamento del niño. La percepción de los conflictos derivados de la transgresión de normas indica que los niños son conscientes de cómo les afecta a sus padres la falta de obediencia, con lo que la autoridad familiar puede llegar a quedar lesionada si el niño aprende que puede lograr una mayor atención desobedeciendo, aunque ello implique una situación de conflicto familiar o de castigo para el niño.

- **Relación entre el Estilo Educativo de los padres y otras variables socio-demográficas y de hábitos de convivencia familiar**

- **Estilo educativo y nivel socio-económico del centro educativo**

En primer lugar, se ha analizado si el estilo educativo mostraba diferencias significativas en relación al nivel socio-económico de los colegios estudiados y se ha podido comprobar que, en nuestra muestra, no existe relación, por lo que podemos deducir que dicho nivel no influye por sí mismo en el estilo educativo.

- **Estilo educativo, nivel de estudios y trabajo de los padres**

La relación entre el estilo educativo y el nivel de estudios de la madre sí ha resultado significativa (con un p valor de χ^2 de 0,003), así como la direccionalidad de la relación que, mediante la prueba Tau-c de Kendall (con un p valor de 0,023), nos indica que, a menor nivel de estudios de la madre, mayor tendencia hacia un estilo autoritario o, dicho de otra forma, a mayor nivel de estudios de la madre mayor tendencia al permisivismo o a un estilo equilibrado. Los niños también perciben de forma significativa esa diferencia, desde el análisis de los conflictos que ven en su madre respecto a ellos, (con un p valor de χ^2 de 0.034), y la direccionalidad nos indica que perciben mayor conflictividad cuanto menor es el nivel de estudios de la madre. En los padres no se ha encontrado significatividad en la relación.

No se han encontrado relaciones significativas entre el hecho de trabajar o no fuera de casa y el número de horas de trabajo, ni en el caso de la madre ni en el del padre.

Podemos concluir, que los estudios cursados de la madre influye en su forma de educar y en la conflictividad que el niño percibe en su relación con ella; no ocurre así con el padre. Para los niños, el hecho de que su madre trabaje, les lleva a percibir una mayor conflictividad en las relaciones. Se constata, además, que a mayor número de horas de trabajo el estilo tiende a ser más permisivo, tanto en las madres como en

los padres. No se ha encontrado una relación significativa en función del número de horas.

Pruebas de chi-cuadrado			
Estilo educativo de la madre*Nivel de estudios de la madre			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,636 ^a	6	,003
Razón de verosimilitudes	18,904	6	,004
Asociación lineal por lineal	1,718	1	,190
N de casos válidos	695		

Tabla 5.27. Relación χ^2 entre el estilo educativo de la madre y su nivel de estudios

Pruebas de chi-cuadrado			
Nivel de estudios de la madre*Conflictos percibidos por el niño			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,411 ^a	18	,034
Razón de verosimilitudes	32,369	18	,020
Asociación lineal por lineal	,071	1	,790
N de casos válidos	570		

Tabla 5.28. Relación χ^2 entre el nivel de estudios de la madre y los conflictos percibidos por el niño

○ **Estilo educativo y otras variables**

Hemos analizado, además, la relación entre el estilo educativo de la madre y del padre y las otras variables, medidas a través de los diferentes cuestionarios, para ver qué tipo de relaciones son las significativas y poder realizar un mejor asesoramiento e interpretación de los datos.

Ni el número de hermanos, ni el lugar que el niño ocupa entre éstos, ni si es adoptado o no, influye significativamente en el estilo educativo de la madre o en el tipo de conflictos que manifiesta con cada niño.

En el padre sólo resulta significativa la relación entre adopción y el estilo que el niño percibe del padre (con un p valor de χ^2 de 0,000), y también con el tipo de conflictos que el niño percibe (con un p valor de χ^2 de 0,039). Diferenciando por sexos, la relación es positiva en niñas, y la direccionalidad de la que informa es que los niños perciben especialmente los estilos autoritarios. También existe una relación

significativa entre la edad de adopción y los conflictos de la madre con el niño, resultando una valor $p=0.004$ y una potencia significativa en esta relación, con una direccionalidad negativa, que, en este caso, se refiere a que cuanto más pequeño ha sido adoptado el niño, menores conflictos presenta la madre en su relación con el niño. En el padre no se observa esta misma relación. Tampoco se encuentra relación específica entre la percepción del niño adoptado y los conflictos con los padres, asimilándose en todo momento a los del resto de niños de la muestra.

En lo que se refiere a la salud del niño y la influencia de los estilos educativos y de los conflictos de los padres, sólo encontramos una relación positiva entre los conflictos del padre en la relación con el niño y si el niño ha sido hospitalizado, con un p valor de χ^2 de 0,003. Es decir, para los padres la situación de hospitalización incrementa las dificultades en las relaciones con el niño, ya sea niño o niña (con un p valor de χ^2 de 0,003). Si el número de hospitalizaciones es superior a una vez, la relación sigue siendo significativa respecto a los conflictos en los padres (con un p valor de χ^2 de 0,019). El niño, independientemente del sexo, sí percibe que el estilo de la madre, cuando él ha estado hospitalizado más de una vez, tiende a ser más permisivo.

El hecho de tomar una medicación de manera habitual también está relacionado con el estilo educativo de la madre (con p valor de χ^2 de 0,008, independientemente de sexo) y con la percepción del niño de los conflictos que esto le ocasiona, tanto a la madre como al padre en su relación con el niño (con un p valor de χ^2 de 0,038 para las madres y con un p valor de χ^2 de 0,021 para los padres, independientemente de que sean niños o niñas). Las madres, según nos indican los datos, tienden a ser más autoritarias cuando los niños están medicados.

En relación a las dificultades que el niño ha tenido en su desarrollo, la dificultad para comenzar a caminar influye en el estilo educativo de las madres (con un p valor de χ^2 de 0,002), una vez más observándose una tendencia hacia estilos permisivos de las madres. Los niños perciben diferencia en el estilo educativo de los padres, varones, en relación a sus dificultades para saltar (con un p valor de χ^2 de 0,005). La interpretación de estos resultados nos remite a que a la madre le preocupa,

dentro del desarrollo motor, sobre todo el caminar, hito adaptativo y de logro de autonomía. Al padre, por el contrario, le preocupa más la dificultad para saltar, que se asocia a una mayor destreza y osadía. Por otra parte, el hecho de que los niños perciban una diferencia en este aspecto que comentamos entre el estilo de los padres, nos remite a que el padre, como figura masculina, es a la que el niño relaciona con una mayor apertura hacia el exterior y con valentía y osadía.

En la dificultad para hablar los niños perciben la tendencia de sus madres hacia un estilo más permisivo (con un p valor de χ^2 de 0,048). No se encuentra esa relación con los padres. El mayor tiempo de dedicación media de las madres a los niños y el estar éstas habitualmente más atentas a los progresos del niño, produce una mayor preocupación en las madres y la reacción más frecuente, según podemos constatar, es de una mayor permisividad.

Sorprendentemente, se ha encontrado una relación significativa entre el estilo educativo del padre y los problemas con la comida de los niños. Los padres tienden a ser más autoritarios (con un p valor de χ^2 de 0,029) cuando sus hijos tienen dificultades con la comida, independientemente del sexo y de la edad. Esta relación no se ha encontrado en la madre. La experiencia, sin embargo, nos muestra que habitualmente son las madres las que manifiestan una mayor ansiedad con la comida de los niños. Habría que ver qué otros factores pueden estar influyendo en esta relación atípica, dado que tampoco aparece ninguna relación significativa con el peso del niño, ya sea por sobrepeso o por falta de peso.

Sí existe una relación significativa entre el estilo educativo de las madres y el hecho de que los niños sean caprichosos con la comida (con un p valor de χ^2 de 0,050), hallándose que, una vez más ante este tipo de conflicto, las madres tienden a ser más permisivas.

Dentro de los hábitos relacionados con la autonomía, se ha encontrado que en relación al sueño, los niños perciben una relación entre sus dificultades para dormir y el estilo educativo de la madre (con un p valor de χ^2 de 0,004), en concreto, se traduce en una mayor tendencia hacia los estilos permisivos. Es decir, el niño, sin ser

consciente de ello, está demandando una mayor exigencia a su madre. La relación entre la pregunta sobre con quién duerme el niño, también son los padres los que muestran una relación significativa con su estilo educativo (con un p valor de χ^2 de 0,009), tendiendo a ser más autoritarios. Por su parte, respecto a bañarse solos, también se percibe que los padres son más autoritarios (con un p valor de χ^2 de 0.011), tanto en niñas como en niños. Los hábitos relacionados con el vestirse se relacionan de forma significativa con el estilo educativo (con un p valor de χ^2 de 0,021), y con los conflictos en la madre (con un p valor de χ^2 de 0,016).

○ **Estilo educativo y percepción de obediencia**

La obediencia percibida en los niños y el estilo educativo de las madres, se relacionan significativamente (con un p valor de χ^2 de 0.029), no ocurre así con los padres. Sin embargo, el niño sí percibe una mayor conflictividad en el padre en relación a la obediencia (con un p valor de χ^2 de 0,040), en concreto relacionada con los conflictos externos y con la transgresión de normas. Es decir, el niño percibe más fácilmente la conflictividad que genera en su relación con el padre la desobediencia, que con la madre. También se ha encontrado una relación significativa entre el estilo educativo de la madre y a quién piensa la madre que el niño obedece más, (con un p valor de χ^2 de 0,020), en concreto, tiende a ser más autoritaria con las niñas cuando es a la madre a la que obedecen más. En el caso de los padres, la relación también es significativa (con un p valor de χ^2 de 0,003), pero, tanto en niñas como en niños, parece que tiende al estilo autoritario.

A la pregunta sobre si piensan que su hijo es obediente, las respuestas obtenidas en el cuestionario nos indican que, en relación al estilo educativo de la madre, la mayoría de madres autoritarias y equilibradas piensa que sus hijos son obedientes; frente a las permisivas, que perciben un menor grado de obediencia. Se puede observar que las madres que se ven como equilibradas en su estilo educativo, también perciben que las niñas obedecen más y mejor que los niños; no así las madres permisivas o las autoritarias. De hecho, la relación es significativa de forma global (sin tener en cuenta el sexo), pero no lo es respecto a los niños en particular. La

direccionalidad, medida con Tau-c de Kendall, nos indica que en las niñas la desobediencia se relaciona de forma positiva con el permisivismo, no así en los niños.

Tabla de contingencia ¿Es obediente? * Estilo Educativo de la Madre * Sexo						
Sexo			Estilo Educativo de la Madre			Total
			Autoritario	Equilibrado	Permisivo	
Niña	¿Es obediente?	Sí	83	165	29	277
		No	30	30	12	72
	Total		113	195	41	349
Niño	¿Es obediente?	Sí	98	122	36	256
		No	30	41	19	90
	Total		128	163	55	346
Total	¿Es obediente?	Sí	181	287	65	533
		No	60	71	31	162
	Total		241	358	96	695
Pruebas de chi-cuadrado ¿Es obediente? * Estilo Educativo de la Madre * Sexo						
Sexo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Niña	Chi-cuadrado de Pearson	7,563 ^a	2	,023		
	Razón de verosimilitudes	7,496	2	,024		
	Asociación lineal por lineal	,433	1	,510		
	N de casos válidos	349				
Niño	Chi-cuadrado de Pearson	2,584 ^b	2	,275		
	Razón de verosimilitudes	2,472	2	,291		
	Asociación lineal por lineal	1,973	1	,160		
	N de casos válidos	346				
Total	Chi-cuadrado de Pearson	7,093 ^c	2	,029		
	Razón de verosimilitudes	6,862	2	,032		
	Asociación lineal por lineal	,419	1	,517		
	N de casos válidos	695				

Tabla 5.29. Tabla de contingencia y χ^2 . Obediencia, estilo educativo de la madre y sexo del hijo

A la pregunta sobre a quién obedecen más, como se puede observar en la tabla siguiente, la mayoría de los padres perciben que los niños obedecen más a la madre que al padre, sobre todo las niñas. La obediencia se percibe de forma positiva en el caso de estilos autoritarios y equilibrados sobre todo, tanto en padres como madres. La mayor percepción de obediencia se produce cuando la madre tiene una imagen de sí misma, en lo que se refiere a su estilo educativo, como de equilibrada.

En el caso de estilos permisivos, la percepción de obediencia hacia los padres es superior del de hacia las madres, tanto en niños como en niñas. La percepción de una mayor obediencia a otros miembros, sean otras parejas, profesores, abuelos u otros, no es significativa.

Tabla de contingencia ¿A quién obedece? * Estilo Educativo de la Madre * Sexo						
Sexo		Estilo Educativo de la Madre			Total	
		Autoritario	Equilibrado	Permisivo		
Niña	¿A quién obedece?	La madre	57	65	9	131
		El padre	34	60	19	113
		Otros (no especificado)	1	5	3	9
		Ambos por igual	19	61	10	90
		Nueva pareja	1	0	0	1
		Profesor/a	1	3	0	4
		Abuelos	0	1	0	1
Total		113	195	41	349	
Niño	¿A quién obedece?	La madre	42	56	20	118
		El padre	47	40	16	103
		Otros (no especificado)	5	5	3	13
		Ambos por igual	32	61	15	108
		Nueva pareja	0	0	1	1
		Profesor/a	0	1	0	1
		Abuelos	2	0	0	2
Total		128	163	55	346	
Total	¿A quién obedece?	La madre	99	121	29	249
		El padre	81	100	35	216
		Otros (no especificado)	6	10	6	22
		Ambos por igual	51	122	25	198
		Nueva pareja	1	0	1	2
		Profesor/a	1	4	0	5
		Abuelos	2	1	0	3
Total		241	358	96	695	
Pruebas de chi-cuadrado ¿A quién obedece? * Estilo Educativo de la Madre * Sexo						
Sexo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Niña	Chi-cuadrado de Pearson	25,740 ^a	12	,012		
	Razón de verosimilitudes	26,046	12	,011		
	Asociación lineal por lineal	7,593	1	,006		
	N de casos válidos	349				
Niño	Chi-cuadrado de Pearson	18,057 ^b	12	,114		
	Razón de verosimilitudes	17,318	12	,138		
	Asociación lineal por lineal	,126	1	,723		
	N de casos válidos	346				
Total	Chi-cuadrado de Pearson	24,045 ^c	12	,020		
	Razón de verosimilitudes	24,734	12	,016		
	Asociación lineal por lineal	4,411	1	,036		
	N de casos válidos	695				

Tabla 5.30. Tabla de contingencia y χ^2 : estilo educativo de la madre, sexo del hijo y a quién obedece el niño

Las relaciones resultan significativas en todos los casos, ya sean para niñas como para niños, como se puede comprobar en la Tabla 5.29. Por otra parte, la direccionalidad de la relación es positiva en el caso de las niñas y de forma global, pero no lo es en el caso de los niños, que resulta negativa.

Si se analizan los datos provenientes de la percepción del padre sobre su estilo educativo y la percepción sobre a quién obedecen más los niños, podemos comprobar que, igual que en el caso del estilo educativo de la madre, la obediencia hacia la madre se percibe como superior en el caso de las niñas, y no así en el caso de los niños.

Por último, es relevante señalar que no se han encontrado relaciones significativas entre si el niño es obediente o no y el estilo educativo del padre. Parece que el estilo educativo del padre no es condicionante para una mayor o menor obediencia del niño, y sí lo es el de la madre (contra la creencia habitual de que los niños obedecen más a los padres).

Sin embargo, mediante un análisis de regresión, en el que introducimos como variables independientes los estudios de la madre, los del padre, el estilo educativo del padre, el de la madre, y los conflictos que ambos perciben en su relación con el niño, encontramos que la única variable predictora de la obediencia es la de los conflictos del padre con el niño.

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,934	1	,934	4,954	,027 ^a
	Residual	50,367	267	,189		
	Total	51,301	268			

a. Variables predictoras: (Constante), Conflictos del padre

b. Variable dependiente: ¿Es obediente?

Coeficientes ^a											
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Orden cero	Parcial	Semi parcial	Tolerancia	FIV
1	(Constante)	,146	,056		2,603	,010					
	Conflictos del padre	,025	,011	,135	2,226	,027	,135	,135	,135	1,000	1,000

a. Variable dependiente: ¿Es obediente?

Tabla 5.31. Análisis de regresión para el hábito obediencia en el niño.

Este resultado le otorga al padre un valor esencial; los niños necesitan de la aceptación y la exigencia de los padres, varones, para consolidar el hábito de la obediencia. La madre influye en la obediencia a través de lo que es su estilo educativo

global, en tanto el padre lo hace a través de los conflictos que manifiesta en su relación con el niño. Ambos progenitores desempeñan un papel propio, complementario y esencial en el logro del hábito de la obediencia en el niño. El papel del padre se muestra mucho más sutil en su forma de influencia.

○ **Estilo educativo y percepción de la forma de relacionarse el niño**

Las relaciones de los niños, dentro o fuera del colegio, se relacionan significativamente de forma diferente con el estilo educativo de las madres y de los padres. Con las madres, encontramos una relación significativa entre los conflictos en la relación con el niño y si se relaciona bien dentro del colegio (con un p valor de χ^2 de 0,013) y con los padres en la relación que establecen fuera del colegio (con un p valor de χ^2 de 0,014), siendo especialmente significativa esta relación si se trata de niños (con un p valor de χ^2 de 0,062).

Una vez más podemos comprobar cómo a las madres les preocupan las relaciones más íntimas (dentro del colegio), mientras que a los padres les preocupan más las relaciones que se establecen en el exterior. La socialización hacia fuera del ámbito familiar y escolar parece demostrado que está más vinculada a la relación y educación del padre que a la de la madre.

○ **Estilo educativo y separación de los padres**

La separación de los padres está directamente relacionada con el estilo educativo de la madre, (con un p valor de χ^2 de 0,019 en general, y con un p valor de χ^2 de 0,026 para niños, no resultando significativa para niñas). Las madres separadas tienden a ser más exigentes con los niños que con las niñas. Este hecho habrá de ser tenido en cuenta desde la escuela en la tutoría, para asegurarse de que la madre, sin ser consciente de ello, no esté trasladando al hijo varón el rol del padre.

Los niños no han arrojado resultados estadísticamente significativos sobre la percepción de los estilos educativos de sus padres, o sobre la conflictividad en la relación con ellos, y el hecho de que sus padres estén separados.

○ **Estilo educativo y tiempo de convivencia con los padres**

En relación con el tiempo que los padres pasan al día con sus hijos, hemos hallado que hay una relación significativa entre el tiempo que el padre está al día en casa y los conflictos en la relación con sus hijos (con valor $p=0,003$), comprobándose que cuanto menos tiempo al día está en casa, mayor número de conflictos percibe el padre en la relación con sus hijos. A su vez, el padre tiende a ser más permisivo cuanto menos tiempo pasa con él (con un p valor de χ^2 de 0,04). Por su parte, la madre tiende a ser más permisiva con los niños cuanto más tiempo están éstos con los abuelos al día (valor $p=0,006$). Es decir, la cantidad de tiempo que los padres están al día con sus hijos influye en la manera de relacionarse con ellos, en el padre aumentando el número de conflictos y haciéndole tender a ser más permisivo, al igual que ocurre con la madre. El niño sólo percibe una mayor conflictividad en la relación con la madre en función del tiempo que pasa con ella a la semana (con un p valor de χ^2 de 0,018), y la direccionalidad de la relación nos señala que a mayor tiempo con la madre, menor percepción de conflictos. Es decir, para los niños la simple presencia de la madre, o el mayor tiempo de convivencia con ella, independientemente de la calidad de la relación, se traduce en una menor capacidad de percepción de conflictos en la relación que ésta pueda tener con el niño; a su vez, un menor tiempo de convivencia con los padres es percibido por los niños como una relación cargada de una mayor conflictividad y tendente a un estilo permisivo, o de menor exigencia hacia ellos. Los niños identifican menor exigencia con mayor conflictividad en la relación, lo que, lógicamente, redundará en una menor seguridad.

2.1. El papel mediador del padre

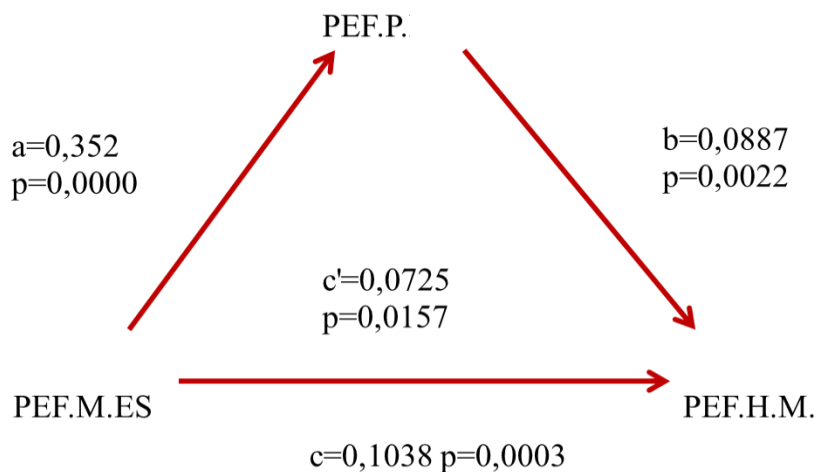
Una vez que hemos constatado que el estilo educativo del padre no parece tener una influencia directa en el temperamento del niño, hemos considerado interesante establecer un modelo causal mediante un análisis mediacional, que propone que el estilo educativo del padre es una variable interviniente en la relación entre el estilo educativo de la madre y la percepción que la madre tiene del hijo y la

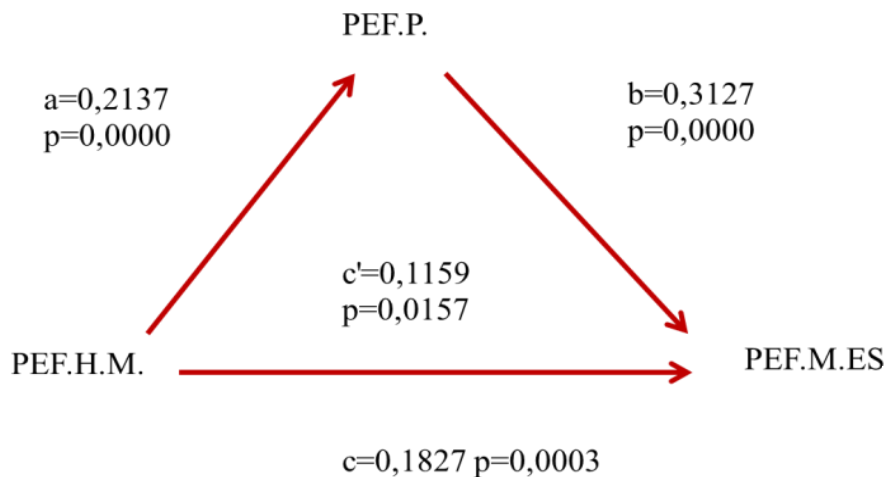
que el hijo tiene de la propia madre. Para la realización de este tipo de análisis se ha aplicado el Script para SPSS que Preacher y Hayes (2008) ofrecen vinculado en su página web.

Se puede comprobar que los resultados de los efectos indirectos del estilo educativo de los padres sobre el estilo educativo de las madres en el estilo percibido de los hijos de sus madres son positivos; se observa una disminución entre los coeficientes c y c' . Como se puede observar en la Ilustración 5.24, en la que se recogen los resultados resumen del análisis, existe una clara bidireccionalidad entre los estilos de la madre y el percibido por los hijos siendo el factor mediador el estilo educativo del padre.

La importancia del estilo educativo del padre se nos muestra de esta forma como un elemento trascendental de mediación entre la madre y la forma de educar a los hijos y entre la forma en que los niños perciben el estilo de su madre según sea el estilo del padre. Es decir, el efecto que el estilo educativo de la madre tiene sobre la percepción del hijo está, en parte, explicado por el estilo educativo del padre. Lo mismo ocurre en la relación en el sentido contrario, es decir, la percepción del hijo del estilo de la madre está explicada por el estilo educativo del padre.

Dicho con otras palabras, y a modo de conclusión, el efecto que el estilo educativo de la madre tiene sobre el hijo, y la forma en la que el niño interpreta el estilo educativo de su madre, está explicado, en parte, y mediado por el estilo educativo del padre.





PEF P= Estilo educativo del padre
 PEF. M.= Estilo educativo de la madre
 PEF.H.M=Estilo de la madre percibido por el hijo

Ilustración 5.25. Efecto mediador del padre entre el estilo educativo de la madre y el niño y viceversa.

Este resultado tiene una especial trascendencia para que los padres tomen conciencia de su papel esencial en la educación de los hijos. La coherencia, entre la exigencia del padre y de la madre, es esencial para el niño; el padre y la madre se refuerzan mutuamente la autoridad y refuerzan la percepción de cariño y exigencia por parte de ambos. También es esencial a la hora de explicar a los padres, varones, la importancia de su papel. Este resultado explica, en parte, el anteriormente obtenido, de que los conflictos que el padre manifiesta en la relación con el hijo se muestran como predictores de la obediencia en el niño. El estilo educativo de la madre influye de forma directa en el niño, pero el padre media en esa relación a través de los conflictos que manifiesta en la relación con el niño, tanto el papel que desempeña el estilo de la madre como en la influencia que las conductas del niño tendrán sobre el estilo de la madre.

Los padres, varones, se convierten en los mediadores entre el hijo y, a través de la madre, el mundo que rodea al niño. Parece que recae fundamentalmente sobre la madre, desde lo que significa de forma estricta el estilo educativo, a estas edades, el peso fundamental en la configuración de los rasgos del temperamento, mediado por el estilo educativo del padre en ambas direcciones.

2.2. Relación entre el estilo educativo y la percepción de temperamento fácil o difícil en el niño

Por último, hemos querido analizar si el estilo educativo de los padres se relaciona con su percepción de un temperamento más fácil o más difícil en los hijos (Ver tabla 8.16 en el Anexo 8).

Los resultados obtenidos del análisis nos muestran que ni el estilo educativo de las madres, ni el de los padres, por separado, se relaciona significativamente con la percepción de temperamento fácil o difícil. Es decir, la percepción de que el temperamento del niño sea fácil o difícil no está significativamente relacionada con el estilo del padre, ni con el de la madre por separado. Sin embargo la relación es significativa cuando se relacionan los estilos de la madre y del padre en relación al temperamento (con un p valor de χ^2 de 0,000), tanto para percepción de fácil como de difícil, y Tau-b es significativa (con un p valor de 0,000) en ambos casos, y una direccionalidad positiva. Es decir, que si la madre percibe el temperamento de una forma, el padre tiende a hacerlo de la misma forma.

Tabla de contingencia Estilo Educativo de la Madre * Estilo Educativo del Padre * Temperamento						
Temperamento			Estilo Educativo del Padre			Total
			Autoritario	Equilibrado	Permisivo	
Fácil	Estilo Educativo de la Madre	Autoritario	129	50	13	192
		Equilibrado	119	159	27	305
		Permisivo	22	24	33	79
	Total	270	233	73	576	
Difícil	Estilo Educativo de la Madre	Autoritario	31	15	3	49
		Equilibrado	16	33	4	53
		Permisivo	6	3	8	17
	Total	53	51	15	119	
Total	Estilo Educativo de la Madre	Autoritario	160	65	16	241
		Equilibrado	135	192	31	358
		Permisivo	28	27	41	96
	Total	323	284	88	695	

Pruebas de chi-cuadrado				
Temperamento		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Fácil	Chi-cuadrado de Pearson	110,714 ^a	4	,000
	Razón de verosimilitudes	92,219	4	,000
	Asociación lineal por lineal	65,446	1	,000
	N de casos válidos	576		
Difícil	Chi-cuadrado de Pearson	34,247 ^b	4	,000
	Razón de verosimilitudes	28,401	4	,000
	Asociación lineal por lineal	14,401	1	,000
	N de casos válidos	119		
Total	Chi-cuadrado de Pearson	142,032 ^c	4	,000
	Razón de verosimilitudes	117,307	4	,000
	Asociación lineal por lineal	79,553	1	,000
	N de casos válidos	695		

Medidas simétricas						
Temperamento		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada	
Fácil	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,275	,035	7,780	,000
		Correlación de Spearman	,327	,041	8,285	,000 ^c
	Intervalo por intervalo	R de Pearson	,337	,042	8,586	,000 ^c
	N de casos válidos		576			
Difícil	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,290	,082	3,525	,000
		Correlación de Spearman	,335	,093	3,849	,000 ^c
	Intervalo por intervalo	R de Pearson	,349	,097	4,033	,000 ^c
	N de casos válidos		119			
Total	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,276	,033	8,500	,000
		Correlación de Spearman	,327	,037	9,102	,000 ^c
	Intervalo por intervalo	R de Pearson	,339	,039	9,472	,000 ^c
	N de casos válidos		695			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Tabla 5.32. Tablas de contingencia, χ^2 y medidas simétricas: estilo educativo de la madre, del padre y percepción de temperamento fácil o difícil del hijo

La conclusión a esta evidencia es que los padres, la pareja, tienden a formar una opinión común sobre el niño y sus características, con lo que si uno de los dos manifiesta una percepción, (por experiencia, la madre suele ser, habitualmente, la que expresa antes su percepción y preocupación sobre la dificultad para el trato con el niño), el padre recoge esa opinión y la hace propia (efecto Halo), transmitiendo de esta forma ambos el mismo mensaje al niño, ya sea positivo o negativo, respecto a su temperamento.

No se han hallado relaciones significativas en el análisis de la relación entre la percepción de un temperamento fácil o difícil, el tipo de conflictos presente en los padres, y la percepción del propio niño. Es decir, la percepción que los padres tienen de la mayor o menor dificultad en el temperamento del niño, no parece tener relación directa con el tipo de conflictos que ellos tienen a la hora de educar, ni con la propia percepción del niño de conflictividad en los padres respecto a él.

3. Objetivo 3. Relación entre el temperamento del niño y los estilos educativos familiares. Perfiles temperamentales.

El temperamento del niño se ha medido a través el cuestionario CBQ, utilizando ya la nueva agrupación de factores hallada en nuestra muestra.

- **Temperamento del niño y sexo**

En primer lugar se ha procedido a analizar si los diferentes rasgos del temperamento se relacionaban de una forma significativa con el sexo (se pueden ver los resultados completos en el Anexo 8, tabla 8.20).

Los resultados encontrados nos muestran que en los rasgos del factor *control con esfuerzo* hay una relación significativa en función del sexo con los rasgos: placer de baja intensidad (con un p valor de 0,002 y la direccionalidad es también

significativa y negativa, esto es puntúan más alto las niñas, Tau-c con un p valor de 0,000), control inhibitorio (con un p valor de χ^2 de 0,046 y la misma direccionalidad, Tau-c con un p valor de 0,007), focalización de la atención (con un p valor de χ^2 de 0,001 y la misma direccionalidad, Tau-c con un p valor de 0,000) y sensibilidad perceptiva (con un p valor de χ^2 de 0,000 y la misma significatividad y direccionalidad, Tau-c con un p valor de 0,000). Es decir, las niñas puntúan más alto que los niños en todos los rasgos anteriormente citados.

El rasgo placer de alta intensidad, del factor *surgencia*, también se relaciona de forma significativa con el sexo (con un p valor de χ^2 de 0,006 y la direccionalidad es positiva, esto quiere decir que los niños puntúan más alto que las niñas, Tau-c con un p valor de 0,002).

Por último, en el factor *afectividad negativa* encontramos una relación significativa en función del sexo con los rasgos: timidez (con un p valor de χ^2 de 0,019 y la direccionalidad es negativa, es decir, las niñas puntúan más bajo que los niños, Tau-c con un p valor de 0,001), malestar (con un p valor de χ^2 de 0,045 y direccionalidad también negativa, Tau-c con un p valor de 0,006) y tristeza (con un p valor de χ^2 de 0,007 y direccionalidad negativa, Tau-c con un p valor de 0,000).

En consecuencia, parece que las niñas poseen antes que los niños, y por el mero hecho de ser niñas, una mayor facilidad para controlar prácticamente todos los rasgos que se asocian a control voluntario. A su vez, puntúan más bajo en los rasgos del factor *afectividad negativa*, timidez, malestar y tristeza. Por último, muestran una menor tendencia a manifestar puntuaciones altas en placer de alta intensidad, del factor *surgencia*. Estos resultados deberían reflejarse en una tendencia a percibir que las niñas son más fáciles de educar, cosa que veremos no ocurre así.

Mediante un análisis discriminante por pasos (ver Tabla 8.20 del Anexo 8 para comprobar el proceso completo), se han analizado las relaciones anteriores para comprobar cuáles de los rasgos resultaban ser discriminatorios en función del sexo. Los resultados nos permiten afirmar que, por orden de capacidad de discriminación, y con la misma direccionalidad antes explicada, los rasgos son: mayor puntuación para

las niñas: sensibilidad perceptiva, focalización de la atención, placer de alta intensidad, y menor puntuación para niñas: timidez, placer de baja intensidad y tristeza. El rasgo control inhibitorio, cuya relación con el sexo habíamos señalado como significativa, es el único rasgo que no muestra una capacidad suficientemente discriminadora.

Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}									
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks							
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	Sensibilidad perceptiva	,954	1	1	693,000	33,307	1	693,000	,000
2	Atención	,939	2	1	693,000	22,306	2	692,000	,000
3	Placer de alta intensidad	,929	3	1	693,000	17,731	3	691,000	,000
4	Timidez	,920	4	1	693,000	14,910	4	690,000	,000
5	Placer de baja intensidad	,912	5	1	693,000	13,358	5	689,000	,000
6	Tristeza	,906	6	1	693,000	11,926	6	688,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 30.

b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.

c. La F parcial máxima para salir es 2.71

d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Tabla 5.33. Variables predictoras de rasgos del temperamento en función del sexo

El mismo análisis discriminante por pasos se ha realizado teniendo en cuenta ahora los tres grandes factores del temperamento: *surgencia*, *control con esfuerzo* y *afectividad negativa*. Los resultados (ver tabla 8.21 del Anexo 8) nos confirman que el factor *control con esfuerzo* y la *afectividad negativa* son los factores que mejor discriminan la diferencia de temperamento entre niños y niñas.

Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}									
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks							
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	Control con esfuerzo	,971	1	1	693,000	20,709	1	693,000	,000
2	Afectividad negativa	,942	2	1	693,000	21,159	2	692,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 6.

b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.

c. La F parcial máxima para salir es 2.71

d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Tabla 5.34. Variables predictoras de factores del temperamento en función del sexo

- Percepción de temperamento fácil o difícil**

La percepción de temperamento fácil o difícil no se relaciona significativamente ni con el sexo ni con la edad. Sin embargo, se puede observar como a mayor edad los padres tienden a percibir un temperamento más fácil. La razón es evidente, en principio, la edad favorece que el niño se comunique mejor, entienda y atienda mejor a las normas y comience a aceptar mejor los límites que se le imponen.

Tabla de contingencia Edad * Temperamento				
		Temperamento		Total
		Fácil	Difícil	
Edad	4	232	45	277
	5	344	74	418
Total		576	119	695

Tabla 5.35. Tabla de contingencia: edad y percepción de temperamento fácil o difícil por los padres

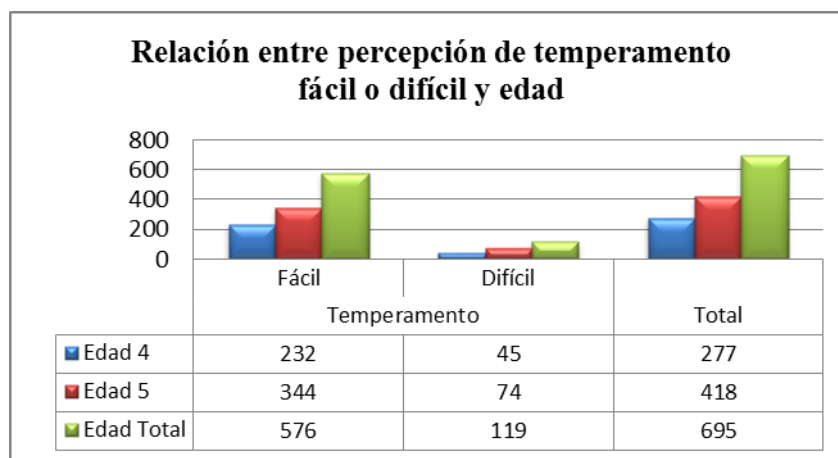


Ilustración 5.26. Relación entre la percepción de los padres sobre la dificultad del temperamento y la edad de los niños

Sin embargo, como señalábamos en el epígrafe anterior, no se refleja que se perciba que las niñas tengan un temperamento más fácil que los niños, como sería lógico esperar según los resultados obtenidos al relacionar cada factor y cada rasgo con el sexo. La razón puede ser que, al ser las madres también mujeres, esperan de las niñas, desde muy temprana edad, unas formas de actuar con las que ellas mejor se identifican, pero que no son aún posibles por el propio momento evolutivo de la niña. Las expectativas, de forma inconsciente, de que con las niñas debería ser más fácil interactuar, pueden ser la causa de que no se refuercen adecuadamente las potencialidades de las niñas a estas edades y no se perciba que hay realmente una diferencia entre niños y niñas.

Para terminar, se ha procedido a realizar un análisis discriminante por pasos para comprobar cuáles de entre los factores del temperamento infantil se relacionan en mayor medida con temperamento fácil o difícil. El resultado nos corrobora que los factores *control con esfuerzo* y *surgencia* son los que mejor discriminan la percepción de los padres sobre la mayor o menor dificultad del temperamento. Se comprueba que, a menores puntuaciones en *surgencia*, los padres piensan que su hijo es más tranquilo y más fácil de manejar, que tiene un mejor temperamento; a su vez, a mayores puntuaciones en *control con esfuerzo*, les resulta más fácil la relación con el niño y, por tanto, piensan que su hijo tiene un temperamento más fácil.

Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}									
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks				F exacta			
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
2	Surgencia	,898	2	1	693,000	39,452	2	692,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 6.

b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.

c. La F parcial máxima para salir es 2.71

d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Tabla 5.36. Variables predictoras de una percepción de temperamento fácil en los niños

- **Relaciones entre el temperamento del niño descrito por los padres en el CHF y el obtenido mediante el cuestionario CBQ**

Hemos querido comprobar cómo se relacionan los rasgos inicialmente utilizados por los padres para describir a sus hijos, y los factores del CBQ. Los rasgos que se mencionan son los reflejados en el CHF que, ya explicamos, eran los que las profesoras habían manifestado ser los más habitualmente utilizados en la tutoría (Ver tabla 8.17 del Anexo 8).

Se ha realizado un estudio correlacional entre los rasgos con los que los padres definían a sus hijos y los factores del CBQ. En él se pueden comprobar la cantidad de relaciones significativas entre ambas variables y la direccionalidad de esas relaciones, pero no resulta aclaratorio sobre cuáles de los rasgos son realmente discriminantes para cada factor del CBQ y si el temperamento se percibe como fácil o difícil. Por ello, se ha realizado un análisis discriminante, por pasos, para comprobar las relaciones entre estos rasgos y los factores del CBQ y comprobar cómo se agrupan a la hora de poder relacionar las percepciones de los padres sobre la dificultad del temperamento y los factores del CBQ: *surgencia*, *control con esfuerzo* y *afectividad negativa* (ver tablas 8.22 a 8.225 del Anexo 8).

Los padres valoran, sobre todo, en el factor *surgencia*, el que los niños sean tranquilos, juguetones e impulsivos. La impulsividad es un rasgo del factor *surgencia*; el ser juguetones y tranquilos, parece que los padres lo relacionan con el nivel de actividad y el placer de alta intensidad, así como con el nivel de aproximación. El rasgo tranquilidad también se relaciona con el factor *control con esfuerzo*, aunque también lo asocian a ser risueño. La tranquilidad, en este caso, parece mejor asociada con la capacidad de autotranquilización/adaptabilidad. El ser risueño se asocia claramente al rasgo sonrisa y risa del CBQ. Por último, la *afectividad negativa*, se asocia con los mismos rasgos del CBQ, no ser tímido ni miedoso.

Los padres asocian el factor *surgencia*, para temperamento fácil, con niños tranquilos, impulsivos y juguetones. El factor *control con esfuerzo*, para temperamento difícil, se asocia con ser tranquilo y risueño. Por último, también para

temperamento fácil, el factor *afectividad negativa*, se asocia con baja puntuación en miedo y timidez.

Análisis discriminante factor Surgencia y rasgos percibidos del temperamento													
Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}													
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks											
		Esta dístico	gl1	gl2	gl3	F exacta				F aproximada			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.	Esta dístico	gl1	gl2	Sig.
1	Tranquilo	,892	1	4	571,00	17,252	4	571,000	,000				
2	Impulsivo	,851	2	4	571,00	11,953	8	1140,000	,000				
3	Juguetón	,822	3	4	571,00					9,663	12	1505,724	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.
 a. El número máximo de pasos es 42.
 b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.
 c. La F parcial máxima para salir es 2.71
 d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Tabla 5.37. Variables predictor del factor surgencia de los rasgos utilizados por los padres para describir el temperamento de sus hijos

Análisis discriminante factor Control con esfuerzo y rasgos percibidos del temperamento										
Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}										
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks								
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	F exacta				
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.	
1	Tranquilo	,969	1	4	571,000	4,527	4	571,000	,001	
2	Risueño	,942	2	4	571,000	4,285	8	1140,000	,000	

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.
 a. El número máximo de pasos es 42.
 b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.
 c. La F parcial máxima para salir es 2.71
 d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Tabla 5.38. Variables predictor del factor Control con esfuerzo de los rasgos utilizados por los padres para describir el temperamento de sus hijos

Análisis discriminante factor afectividad negativa y rasgos percibidos del temperamento										
Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}										
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks								
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	F exacta				
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.	
1	Tranquilo	,941	1	4	571,000	8,978	4	571,000	,000	
2	Risueño	,909	2	4	571,000	6,959	8	1140,000	,000	

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.
 a. El número máximo de pasos es 42.
 b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.
 c. La F parcial máxima para salir es 2.71
 d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Tabla 5.39. Variables predictor del factor Afectividad negativa de los rasgos utilizados por los padres para describir el temperamento de sus hijos

Si se realiza el mismo análisis discriminante por pasos en relación al temperamento difícil, en el factor *afectividad negativa* no se encuentra ninguno de los rasgos señalados.

Para el factor *control con esfuerzo*, sólo el no ser colaborador es introducido, y para el factor *surgencia*, los rasgos asociados a temperamento difícil son el no ser tranquilo y ser excitable.

- **El temperamento del niño y el estilo educativo de los padres**

En primer lugar, se ha procedido a estudiar la relación entre el estilo educativo de los padres y las diferentes variables del CBQ.

Los resultados obtenidos nos muestran que el estilo educativo de la madre se relaciona de forma significativa con autotranquilización/adaptabilidad (con un p valor de χ^2 de 0,007), de forma que los niños con madres con un estilo equilibrado obtienen puntuaciones más altas, y el estilo autoritario se asocia con puntuaciones más bajas. En el rasgo sonrisa y risa, (con un p valor de χ^2 de 0,040) al observar la direccionalidad de la relación, podemos comprobar que las madres con un estilo equilibrado tienen hijos con unas puntuaciones más altas. Por último, en el rasgo ira/frustración, (con un p valor de χ^2 de 0,033) la direccionalidad es la contraria, es decir, el estilo equilibrado de las madres se asocia con puntuaciones más bajas en el niño en este rasgo.

El estilo educativo del padre no se relaciona de forma significativa con ninguna de las variables del CBQ.

Tabla de contingencia										
		Autotranquilización/adaptabilidad					Total			
		Bajo	Medio-Bajo	Medio	Medio-Alto	Alto				
Estilo Educativo de la Madre	Autoritario	52	58	45	46	40	241			
	Equilibrado	66	70	76	61	85	358			
	Permisivo	30	16	19	23	8	96			
Total		148	144	140	130	133	695			
		Sonrisa y risa					Total			
Estilo Educativo de la Madre	Autoritario	65	58	29	27	62	241			
	Equilibrado	80	89	41	66	82	358			
	Permisivo	30	22	4	10	30	96			
Total		175	169	74	103	174	695			
		Ira / Frustración					Total			
Estilo Educativo de la Madre	Autoritario	46	36	34	34	91	241			
	Equilibrado	88	73	47	44	106	358			
	Permisivo	20	9	12	10	45	96			
Total		154	118	93	88	242	695			
		Autotranquilización/adaptabilidad		Sonrisa y risa			Ira/frustración			
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson		21,227 ^a	8	,007	16,137 ^a	8	,040	16,749 ^a	8	,033
Razón de verosimilitudes		21,962	8	,005	17,228	8	,028	17,034	8	,030
Asociación lineal por lineal		,168	1	,682	,159	1	,690	,055	1	,815

Tabla 5.40. Tabla de contingencia y χ^2 Estilo educativo de la madre y rasgos del CBQ significativamente relacionados

Desde la percepción que el niño tiene del estilo educativo de su madre, encontramos una relación significativa en aproximación, (con un p valor de χ^2 de 0,029), y una direccionalidad que pone de manifiesto, que la percepción de un estilo más permisivo se relaciona con niveles de aproximación más altos (Tau-c con una significatividad de 0,029), impulsividad (con un p valor de χ^2 de 0,022) y una direccionalidad contraria, es decir, la percepción de estilos más autoritarios se relaciona con mayor impulsividad (Tau-c con un p valor de 0,022), miedo (con un p valor de χ^2 de 0,031) y direccionalidad positiva, o a mayor tendencia a estilos equilibrados o permisivos se obtienen puntuaciones menores en miedo (Tau-c tiene un p valor de 0,031).

Desde la percepción que el niño tiene del estilo del padre, hallamos que ninguno de los rasgos de temperamento del niño se relaciona de forma significativa con el estilo del padre.

- **Temperamento del niño y conflictos en la relación con los padres**

Si nos centramos en el tipo de conflictos que la madre manifiesta, independientemente del estilo que presente, nos encontramos con que los conflictos externos en la madre se relacionan de forma significativa con el rasgo malestar (con un p valor de χ^2 de 0,020), y la direccionalidad es que el malestar aumenta cuando hay este tipo de conflictos (el p valor de Tau-b es de 0,019). Los conflictos internos en la madre no se relacionan de forma significativa con ninguno de los rasgos del CBQ. La transgresión de normas en la madre sí se relaciona con el rasgo aproximación (con un p valor de χ^2 de 0,033) y la direccionalidad indica que, en presencia de conflictos en lo relacionado con la transgresión de normas o desobediencia, el niño muestra niveles más bajos de aproximación (el p valor de Tau-b es de 0,003). También existe una relación significativa entre la transgresión de normas y la impulsividad (con un p valor de χ^2 de 0,006) y la direccionalidad de la relación nos indica, una vez más, que encontramos mayor número de niños con una alta puntuación en *impulsividad* cuando la madre presenta problemas relacionados con la obediencia, con una significatividad de la relación de tau-b cuantificada en un p valor de 0,000.

En el padre encontramos una relación significativa entre la presencia de conflictos externos y el rasgo placer de alta intensidad, (con un p valor de χ^2 de 0.011), y una direccionalidad que nos indica que cuando hay conflictos externos la puntuación en placer de alta intensidad es más baja (con una significatividad de Tau-b de 0,006). El rasgo placer de baja intensidad también tiene una relación significativa con los conflictos externos del padre, (con un p valor de χ^2 de 0,048, especialmente significativo en niños), y con direccionalidad inversa, es decir, en presencia de conflictos, el rasgo placer de baja intensidad aumenta, es decir el niño percibe mejor estímulos de baja intensidad. También se comprueba que los conflictos externos en el padre están relacionados con la timidez, pero solamente en niños, (con un p valor de χ^2 de 0,034), y nos indica que hay mayor frecuencia de este rasgo en niños cuando se presentan este tipo de conflictos en el padre.

En el análisis de la presencia de conflictos internos en el padre encontramos una relación significativa, también sólo en niños, (con un p valor de χ^2 de 0,012), con el rasgo aproximación y la misma dirección del anterior. El rasgo placer de alta intensidad se relaciona con los conflictos internos en el padre, (con un p valor de χ^2 de 0,025), y la direccionalidad es también positiva (con una significatividad de Tau-b de 0,004). En lo que se refiere a la reacción ante la transgresión de normas en el padre, encontramos que se relaciona significativamente con la impulsividad, (con un p valor de χ^2 de 0,024), y con direccionalidad positiva, es decir en presencia de conflictos de este tipo aparece una mayor puntuación en impulsividad (con una significatividad de Tau-b de 0,007); lo mismo ocurre con el rasgo miedo (con un p valor de χ^2 de 0,040 y un p-valor de Tau-b de 0,020). En resumen, la presencia de conflictos internos en la relación con el hijo varón favorece el que los niños sean más impulsivos y miedosos.

- **Conflictos de los padres en la relación con el hijo percibidos por el niño**

El análisis sobre la relación entre los tipos de conflictos que percibe el niño en la forma en la que sus padres se relacionan con él, o lo que es lo mismo, la forma en la que le educan, ha arrojado interesantes resultados.

Respecto a la relación de los conflictos percibidos por el niño en la madre, independientemente del estilo educativo de ésta, hemos encontrado una relación entre conflictos externos y timidez (con un p valor de χ^2 de 0,038), con una direccionalidad positiva, a mayor percepción de que haya presencia de conflictos externos, mayor puntuación en timidez (con una significatividad en la potencia de la relación con un p-valor de Tau-b de 0,005).

Si el análisis se realiza desde la perspectiva de la percepción de presencia de conflictos internos o de transgresión de normas, no hemos hallado relaciones significativas, aunque la direccionalidad de las relaciones indica que a mayor presencia de conflictos, mayores puntuaciones en cada rasgo.

Los resultados obtenidos en el análisis desde la perspectiva de la percepción del niño de los conflictos en la relación del padre hacia él son bien diferentes, mostrando cómo influyen de diferente manera las relaciones con el padre y con la madre.

Desde la percepción de conflictos externos del padre hacia ellos, encontramos que hay relaciones significativas en los rasgos: sonrisa y risa, (con un p valor de χ^2 de 0,041), y la direccionalidad nos indica que en presencia de conflictos externos, disminuye la puntuación en este rasgo; autotranquilización y adaptabilidad (con un p valor de χ^2 de 0,040) y la misma direccionalidad; en focalización de la atención (con un p valor de χ^2 de 0,011) y con idéntica direccionalidad; lo mismo ocurre con control inhibitorio (con un p valor de χ^2 de 0,042), e igual direccionalidad; y, por último, con el rasgo autotranquilización/adaptabilidad, (con un p valor de χ^2 de 0,002), también con la misma direccionalidad, que indica que, si no hay percepción de presencia de conflictos internos, aumenta el número de niños con puntuaciones altas en este rasgo. No hay relaciones significativas entre la percepción de conflictos relacionados con la transgresión de normas en el padre y los rasgos del temperamento en los niños. Es decir, al niño le afecta más en la configuración de su manera de ser el sentirse rechazado por el padre, tanto por su forma de ser, como por su forma de reaccionar en situaciones nuevas, que percibir los conflictos que genera su desobediencia en el padre. Es decir, la actitud del padre ante la desobediencia no parece ser condicionante de su temperamento.

Ante esta constatación empírica, la explicación a los padres de la necesidad de ser capaces de manifestar la aceptación incondicional al hijo se hace evidente. El niño necesita percibir que es querido, aceptado. Cuando esto no ocurre así, la obediencia pasa a un segundo lugar y la exigencia se hace más difícil. La exigencia, como se ha venido reiterando, la asimila el niño de forma inconsciente con confianza y le proporciona seguridad, pero sólo si previamente se siente aceptado y querido.

• **Relaciones entre los factores del temperamento del niño y la percepción de conflictos educativos de los padres con ellos**

Desde la perspectiva de la relación de los tres grandes factores del temperamento y la percepción que tiene el niño del estilo educativo de su madre, hemos encontrado que existe una relación significativa en el factor *surgencia*. Además hay que señalar que, desde el estadístico de Bonferroni, se nos permite concluir de forma significativa que los niños que perciben que el estilo educativo de su madre es permisivo, obtienen puntuaciones menores en *surgencia*, frente a los que perciben estilos educativos equilibrados.

ANOVA						
Relación entre el estilo educativo de la madre percibido por el niño y el temperamento						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Surgencia	Inter-grupos	11,754	2	5,877	5,961	,003
	Total	694,000	694			
Control	Inter-grupos	,590	2	,295	,294	,745
	Total	694,000	694			
Afectividad Negativa	Inter-grupos	3,398	2	1,699	1,702	,183
	Total	694,000	694			

Tabla 5.41. ANOVA Estilo educativo de la madre percibido por el niño y factores del temperamento según el CBQ

Una vez más, hay que señalar que este mismo análisis de la relación entre la percepción global del estilo educativo del padre y el temperamento del niño no arroja resultados significativos para ninguno de los tres factores del temperamento.

Si realizamos el análisis de la relación entre los tres grandes factores del temperamento y los conflictos que la madre percibe en su forma de educar, independientemente de su estilo educativo, nos encontramos que los conflictos en lo que a transgresión de normas se refiere es el único tipo de conflicto que se relaciona de forma significativa con *surgencia*, (p valor de χ^2 de 0,000). En el caso del padre, independientemente del estilo educativo que presente, los conflictos internos se relacionan con *surgencia* ((p valor de χ^2 de 0,042), y también los conflictos externos se relacionan con *surgencia* ((p valor de χ^2 de 0,039), al igual que ocurre con la transgresión de normas ((p valor de χ^2 de 0,010). Una vez más se comprueba que el

padre influye en el niño fundamentalmente a través del tipo de conflictos que se traslucen en la relación, y no a través de su estilo educativo de una forma directa.

Desde la percepción del niño de los conflictos que la madre tiene respecto a él, se encuentra una relación significativa entre la percepción de conflictos externos y el factor *afectividad negativa* del temperamento del niño (p valor de χ^2 de 0,014). De la percepción de los conflictos del padre por el niño y el temperamento de éste, se halla una relación significativa entre la percepción de conflictos externos y el factor *control con esfuerzo* de temperamento (p valor de χ^2 de 0,003).

En síntesis, los niños desarrollan un mayor nivel de malestar cuando la madre muestra rechazo ante su forma de actuar en ausencia de normas concretas (conflictos externos), y su nivel de aproximación disminuye cuando la madre manifiesta problemas con la forma de obedecer del niño, así como aumenta su nivel de impulsividad. Por otra parte, de los datos se desprende que los niños presentan niveles de aproximación más bajos, cuando los padres, varones, presentan conflictos internos (problemas en la aceptación de cómo es el niño) en la relación con el niño. Desde la percepción del niño, hay más relación entre su temperamento y la conflictividad percibida por parte del padre, que con la percibida por parte de la madre. Los conflictos percibidos por el niño en la madre sólo son significativos en la relación con el rasgo timidez; sin embargo, los percibidos en el padre se relacionan con los rasgos sonrisa y risa, autotranquilización/adaptabilidad, focalización de la atención y control inhibitorio.

3.1. El temperamento del niño influye en el estilo educativo de la madre

Resulta de especial interés comprobar cómo el estilo educativo de la madre se relaciona significativamente con dos de los factores agrupados extraídos del CBQ, el *control con esfuerzo* y la *afectividad negativa*, según podemos ver en la tabla 5.40. El estilo educativo del padre no se relaciona significativamente con ninguno de los factores del temperamento de los niños.

ANOVA						
Estilo educativo de la madre y factores del temperamento en el niño						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Surgencia	Inter-grupos	5,913	2	2,957	2,973	,052
	Total	694,000	694			
Control con esfuerzo	Inter-grupos	9,686	2	4,843	4,897	,008
	Total	694,000	694			
Afectividad negativa	Inter-grupos	6,898	2	3,449	3,473	,032
	Total	694,000	694			

Tabla 5.42. ANOVA Estilo educativo de la madre y factores del temperamento

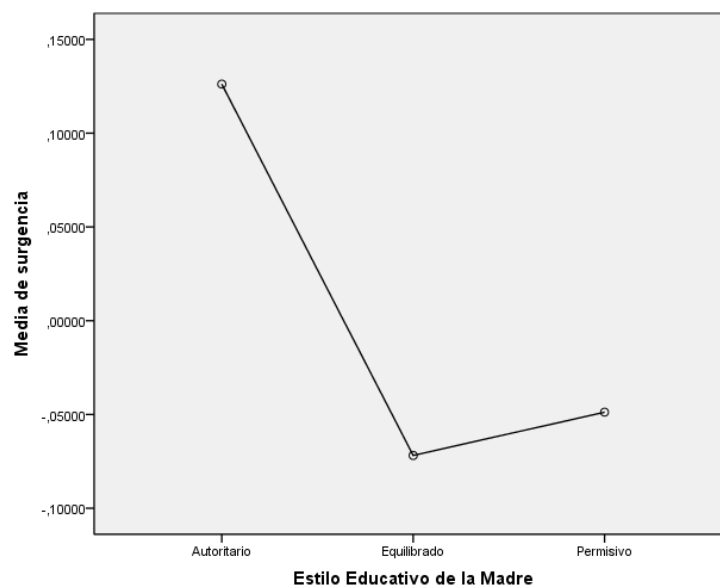
La relación con el factor *surgencia*, aun no resultando significativa χ^2 al 95%, se puede constatar, mediante el análisis con Tau-c, que la direccionalidad es negativa. Es decir, cuanto más permisiva es la madre, el factor *surgencia* es menor, con un p-valor de Tau-c de 0,050. En *control con esfuerzo* la significatividad global de la relación se apoya sobre todo en la fuerte influencia que hay respecto a las niñas y la direccionalidad, en este caso, es que este factor aumenta en estilos equilibrados e incluso permisivos, el p-valor de Tau-c para niñas es 0,029. La *afectividad negativa* tiene la misma direccionalidad que la *surgencia*.

Desde el estadístico de Bonferroni podemos comprobar que el estilo autoritario de la madre repercute significativamente, de forma negativa, en el factor *control con esfuerzo*, es decir, cuanto más autoritaria es la madre menor es la puntuación en las variables que componen el factor *control con esfuerzo*. De la misma forma se puede constatar, que el estilo permisivo arroja puntuaciones inferiores en el factor *control con esfuerzo* que el permisivo.

En síntesis, el estilo autoritario se relaciona con unas puntuaciones más bajas en *control con esfuerzo*, y el estilo permisivo lo hace con unas puntuaciones más altas en *afectividad negativa*. Estos resultados resultan de especial trascendencia a la hora de transmitir a los padres las implicaciones educativas de los estilos no equilibrados en el temperamento de sus hijos.

A través de la representación mediante el gráfico de las medias en cada factor, podemos comprobar como las madres autoritarias, sin ser significativa la relación al

95%, se relacionan con puntuaciones más altas en *surgencia*, es decir, cuando los niños son más impulsivos y tienen un mayor nivel de actividad, las madres tienden a ser más autoritarias. En el factor *control con esfuerzo* hallamos que las puntuaciones más altas se corresponden con el estilo equilibrado en madres, es decir, cuando los niños puntúan alto en los rasgos de autotranquilización/adaptabilidad, control inhibitorio, focalización de la atención, etc. Es decir, en presencia de estos rasgos, las madres tienden a un estilo más equilibrado. Por último, podemos comprobar cómo cuando el factor *afectividad negativa* tiende a puntuaciones altas, las madres tienden a ser más permisivas. En las ilustraciones siguientes se pueden observar claramente las relaciones analizadas.



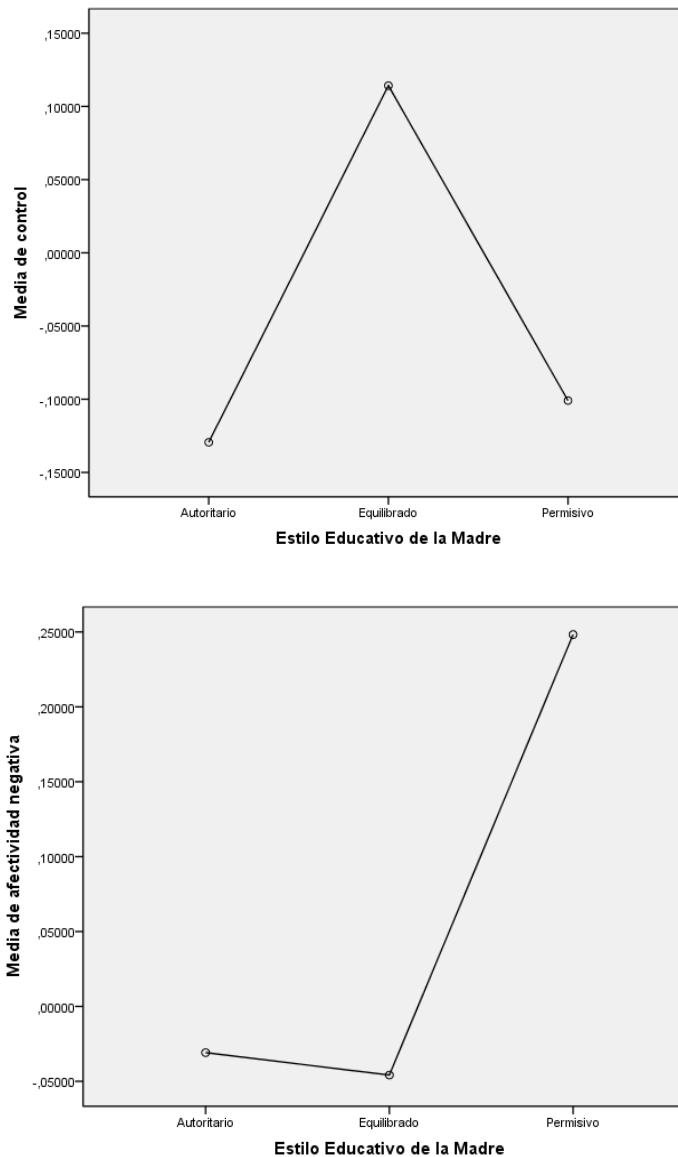


Ilustración 5.27. Representaciones gráficas de las relaciones entre el estilo educativo de la madre y los factores del temperamento en el CBQ

Mediante la realización de un estudio correlacional, se puede comprobar que el autoritarismo de la madre correlaciona de forma positiva y significativa con el factor *surgencia* y de forma significativa y negativa con el factor *control con esfuerzo*. Es decir, el autoritarismo favorece el desarrollo de los rasgos propios de *surgencia*, la *impulsividad* o el *nivel de actividad*, entre otros, y no favorece el desarrollo de los rasgos propios del factor *control con esfuerzo*, básicos para una buena adaptación y desarrollo de habilidades sociales en el niño.

Por su parte, el permisivismo potencia el factor *afectividad negativa*, con el natural desajuste que ello produce en las habilidades adaptativas, al potenciar la natural inclinación del niño hacia la timidez, el malestar, la ira/frustración, la tristeza o el miedo.

Sólo el estilo equilibrado muestra su capacidad para favorecer el desarrollo del factor *control con esfuerzo*.

Correlaciones					No paramétricas Tau-b				
		Surgencia	Control con esfuerzo	Afectividad negativa			Surgencia	Control con esfuerzo	Afectividad negativa
Madres autoritarias	Correlación de Pearson	,081*	-,092*	-,029	Coefficiente correlación	,071*	-,083*	-,021	
	Sig. (bilateral)	,034	,016	,448	Sig. (bilateral)	,041	,017	,538	
Madres permisivas	Correlación de Pearson	-,021	-,018	,101**	Coefficiente correlación	-,010	-,013	,093**	
	Sig. (bilateral)	,586	,643	,007	Sig. (bilateral)	,765	,706	,007	
Madres equilibradas	Correlación de Pearson	-,062	,099**	-,043	Coefficiente correlación	-,060	,088*	-,044	
	Sig. (bilateral)	,100	,009	,262	Sig. (bilateral)	,082	,012	,205	
	N	695	695	695	N	695	695	695	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5.43. Correlaciones paramétricas y no paramétricas entre el estilo educativo de la madre y los factores del temperamento en el CBQ

- **Análisis de regresión entre estilos educativos y presencia de conflictos en la madre y el padre, y los factores del CBQ: *surgencia, control con esfuerzo y afectividad negativa***

Para poder comprobar cuáles de las variables son predictoras de los diferentes factores del CBQ, se ha realizado un análisis de regresión por pasos.

En primer lugar se ha realizado el estudio introduciendo como variable dependiente el factor *surgencia* y, como variables independientes, el estilo educativo de la madre, el del padre y los conflictos en ambos. Los resultados obtenidos nos muestran que el estilo educativo de la madre, el del padre y los conflictos de la madre son predictores del factor *surgencia*. Los conflictos de los padres no entran en el modelo, con lo que no parecen ser decisivos en la influencia en el factor *surgencia*.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. De la estimación
1	,185 ^a	,034	,031	,996
2	,242 ^b	,058	,051	,985
3	,271 ^c	,073	,063	,979

a. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre

b. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre, Estilo Educativo del Padre

c. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre, Estilo Educativo del Padre, Conflictos de la madre

ANOVA ^d						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	9,388	1	9,388	9,459	,002 ^a
	Residual	264,984	267	,992		
	Total	274,372	268			
2	Regresión	16,050	2	8,025	8,264	,000 ^b
	Residual	258,321	266	,971		
	Total	274,372	268			
3	Regresión	20,146	3	6,715	7,000	,000 ^c
	Residual	254,226	265	,959		
	Total	274,372	268			

a. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre

b. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre, Estilo Educativo del Padre

c. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre, Estilo Educativo del Padre, Conflictos de la madre

d. Variable dependiente: Surgencia

Tabla 5.44. Análisis de regresión para el factor *surgencia*.

Se ha realizado el mismo análisis de regresión por pasos para el factor del temperamento *control con esfuerzo*. En este caso, la única variable predictora del factor *control con esfuerzo* es la que mide los conflictos del padre. La influencia del padre en el temperamento del niño pasa, no tanto por el estilo educativo concreto que posee, sino por el tipo de problemas de relación que tiene con el niño, como ya se ha explicado. El factor *control con esfuerzo*, básico para desarrollo de la adaptabilidad, el autocontrol y la focalización de la atención, depende más del padre que de la

madre, y no se asocia a estilos educativos concretos del padre. Este dato reafirma la importancia que tiene el padre en su relación con el niño para el desarrollo de hábitos.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. De la estimación
1	,123 ^a	,015	,011	1,00291791

3. Variables predictoras: (Constante), Conflictos del padre

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	4,109	1	4,109	4,085	,044 ^a
	Residual	268,560	267	1,006		
	Total	272,669	268			

a. Variables predictoras: (Constante), Conflictos del padre

b. Variable dependiente: Control con esfuerzo

Tabla 5.45. Análisis de regresión para el factor Control con esfuerzo.

Por último, se ha realizado el mismo estudio para el factor *afectividad negativa*, resultando que solamente el estilo de la madre es predictora en este factor. El estilo educativo de la madre influye de forma directa en los rasgos de timidez, malestar, ira/frustración y miedo.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. De la estimación
1	,161 ^a	,026	,022	,95615205

3. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	6,471	1	6,471	7,079	,008 ^a
	Residual	244,099	267	,914		
	Total	250,570	268			

a. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre

b. Variable dependiente: Afectividad negativa

Tabla 5.46. Resumen análisis de regresión para el factor Afectividad negativa

Podemos concluir, que el estilo educativo de los padres y los conflictos que manifiestan en la relación con los niños son predictores, cada uno de una forma diferente, en el desarrollo de los rasgos temperamentales de sus hijos.

3.2. El temperamento del niño influye en el estilo educativo de los padres y los conflictos presentes en la relación

El estudio mediante un análisis de regresión nos permite comprobar, a su vez, si las relaciones inversas también son ciertas, esto es, si el temperamento del niño puede ser predictor del estilo educativo de los padres.

En primer lugar, comprobamos si el autoritarismo de las madres puede ser predicho por alguno de los factores del CBQ. Se constata que niños con alta *surgencia* y bajo *control con esfuerzo* pueden ser predictores de estilos educativos de las madres tendentes al autoritarismo. Una interpretación de este resultado nos puede llevar a concluir que la alta *emocionalidad* positiva, con altos niveles de impulsividad y actividad, entre otros, y un *bajo control con esfuerzo*, pueden ser tratados de compensar por parte de las madres con una exigencia alta, pero baja en asertividad y transmisión del afecto hacia el niño.

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,477	3	,826	3,682	,012 ^a
	Residual	154,953	691	,224		
	Total	157,430	694			

a. Variables predictoras: (Constante), Surgencia, Control con esfuerzo y Afectividad negativa

b. Variable dependiente: Madre Sí autoritaria

Coeficientes ^a											
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza de 95,0% para B		Correlaciones		
		B	Error típ.				Beta	Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial
1	(Constante)	,347	,018		19,308	,000	,312	,382			
	Surgencia	,036	,017	,081	2,143	,032	,003	,070	,081	,081	,081
	Control con esfuerzo	-,042	,018	-,090	-2,396	,017	-,077	-,008	-,092	-,091	-,090
	Afectividad Negativa	-,015	,018	-,032	-,853	,394	-,050	,020	-,029	-,032	-,032

a. Variable dependiente: Madres Sí Autoritarias

Tabla 5.47. Resumen análisis de regresión para Estilo educativo autoritario de la madre.

Para madres permisivas, el análisis de regresión nos arroja el resultado de que la alta *afectividad negativa* del niño puede ser una causa de que la madre tienda en su estilo educativo hacia el permisivismo, es decir, con la transmisión de altos niveles de afecto y baja exigencia, tal vez para tratar de compensar la alta *emocionalidad negativa* del niño y evitar respuestas de baja tolerancia hacia la frustración, de ira, tristeza o malestar ante las diversas situaciones cotidianas.

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,933	3	,311	2,627	,049 ^a
	Residual	81,807	691	,118		
	Total	82,740	694			

a. Variables predictoras: (Constante) Surgencia, Control con esfuerzo y Afectividad negativa

b. Variable dependiente: Madres Sí Permisivas

Coeficientes ^a											
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza de 95,0% para B		Correlaciones		
		B	Error típ.				Beta	Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial
1	(Constante	,138	,013		10,579	,000	,112	,164			
	Surgencia	-,008	,012	-,026	-,679	,497	-,033	,016	-,021	-,026	-,026
	Control con esfuerzo	-,006	,013	-,018	-,485	,628	-,032	,019	-,018	-,018	-,018
	Afectividad Negativa	,035	,013	,103	2,712	,007	,010	,060	,101	,103	,103

a. Variable dependiente: Madres Sí Permisivas

Tabla 5.48. Resumen análisis de regresión para estilo educativo permisivo de la madre.

El estilo educativo equilibrado de las madres se muestra dependiente, básicamente, de que el niño manifieste un temperamento bien controlado, es decir, con buena adaptabilidad a situaciones nuevas, con una buena focalización de la atención, etc.

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,644	3	,881	3,562	,014 ^a
	Residual	170,948	691	,247		
	Total	173,591	694			

a. Variables predictoras: (Constante), Surgencia, Control con esfuerzo y Afectividad negativa

b. Variable dependiente: Madres Sí Equilibradas

Coeficientes ^a											
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza de 95,0% para B		Correlaciones		
		B	Error típ.				Beta	Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial
1	(Constante)	,515	,019		27,302	,000	,478	,552			
	Surgencia	-,028	,018	-,059	-1,571	,117	-,063	,007	-,062	-,060	-,059
	Control con esfuerzo	,049	,019	,099	2,617	,009	,012	,085	,099	,099	,099
	Afectividad Negativa	-,020	,019	-,040	-1,064	,288	-,056	,017	-,043	-,040	-,040

a. Variable dependiente: Madres Sí Equilibradas

Tabla 5.49. Resumen análisis de regresión para Estilo educativo equilibrado de la madre.

Realizado el mismo estudio respecto al estilo educativo del padre, no se encuentra ninguna significatividad en la relación con los tres factores del CBQ.

Se puede concluir de este análisis que, como habíamos planteado en una de nuestras hipótesis, el temperamento del niño influye en el estilo de los padres, en concreto y sobre todo, en el de la madre.

- **Relación entre el estilo educativo de la madre y el temperamento del niño: análisis de regresión**

Si partimos del mismo estudio correlacional, pero manteniendo ahora como variables dependientes los diferentes factores del temperamento, procedemos a comprobar si el temperamento de cada niño puede predecir el estilo educativo que la madre adoptará con cada hijo.

Al igual que se ha realizado para los diferentes estilos educativos concretos, se procede a analizar los diferentes factores en cada estilo educativo de la madre.

○ **Madres con un estilo educativo autoritario**

En primer lugar, se constata que el estilo autoritario de la madre está condicionado por niños con un nivel alto de *surgencia* y bajas puntuaciones en los factores integrantes de *control con esfuerzo*.

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,125 ^a	,016	,011	,474	1,907

a. Variables predictoras: (Constante), Surgencia, Control con esfuerzo y Afectividad negativa

b. Variable dependiente: Madre autoritaria

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,477	3	,826	3,682	,012 ^a
	Residual	154,953	691	,224		
	Total	157,430	694			

a. Variables predictoras: (Constante), Surgencia, Control con esfuerzo y Afectividad Negativa

b. Variable dependiente: Madres Sí Autoritarias

Coeficientes ^a											
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza de 95,0% para B		Correlaciones		
		B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semi parcial
1	(Constante)	,347	,018		19,308	,000	,312	,382			
	Surgencia	,036	,017	,081	2,143	,032	,003	,070	,081	,081	,081
	Control con esfuerzo	-,042	,018	-,090	-2,396	,017	-,077	-,008	-,092	-,091	-,090
	Afectividad Negativa	-,015	,018	-,032	-,853	,394	-,050	,020	-,029	-,032	-,032

Tabla 5.50. Resumen análisis de regresión para Estilo educativo equilibrado de la madre.

○ **Madres con un estilo educativo permisivo**

En el caso de considerar aisladamente el estilo permisivo educativo de la madre, los resultados arrojan en el modelo de regresión resultados también significativos, de forma que el permisivismo de la madre se ve influido básicamente por la *afectividad negativa* del niño.

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,106 ^a	,011	,007	,344	1,908

a. Variables predictoras: (Constante), Surgencia, Control con esfuerzo, Afectividad negativa

b. Variable dependiente: Madre Sí permisiva

ANOVA ^b					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	,933	3	,311	2,627	,049 ^a
Residual	81,807	691	,118		
Total	82,740	694			

a. Variables predictoras: (Constante), Surgencia, Control con esfuerzo y Afectividad Negativa

b. Variable dependiente: Madres Sí Permisivas

Coeficientes											
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Intervalo de confianza de 95,0% para B			Correlaciones		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.	Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semi parcial
1	(Constante)	,138	,013		10,579	,000	,112	,164			
	Surgencia	-,008	,012	-,026	-,679	,497	-,033	,016	-,021	-,026	-,026
	Control con esfuerzo	-,006	,013	-,018	-,485	,628	-,032	,019	-,018	-,018	-,018
	Afectividad Negativa	,035	,013	,103	2,712	,007	,010	,060	,101	,103	,103

Tabla 5.51. Resumen análisis de regresión para Estilo educativo permisivo de la madre.

○ **Madres con un estilo educativo autoritativo o equilibrado**

Sí, por último, se realiza el mismo estudio con las madres que han mostrado un estilo educativo equilibrado, nos encontramos que la variable predictora de fundamental es el factor *control con esfuerzo* del temperamento del niño.

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,123 ^a	,015	,011	,497	1,900

a. Variables predictoras: (Constante), Surgencia, Control con esfuerzo y Afectividad negativa

b. Variable dependiente: equilibrados

ANOVA ^b						
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	2,644	3	,881	3,562	,014 ^a
	Residual	170,948	691	,247		
	Total	173,591	694			

a. Variables predictoras: (Constante), Surgencia, Control con esfuerzo y Afectividad negativa

b. Variable dependiente: Madres equilibradas

Coeficientes												
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		t	Sig.	Intervalo de confianza de 95,0% para B		Correlaciones		
		B	Error típ.	Beta				Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semi parcial
1	(Constante	,515	,019			27,302	,000	,478	,552			
	Surgencia	-,028	,018	-,059		-1,571	,117	-,063	,007	-,062	-,060	-,059
	Control con esfuerzo	,049	,019	,099		2,617	,009	,012	,085	,099	,099	,099
	Afectividad Negativa	-,020	,019	-,040		-1,064	,288	-,056	,017	-,043	-,040	-,040

Tabla 5.52. Resumen análisis de regresión para Estilo educativo equilibrado de la madre.

Dados los potenciales problemas de colinealidad detectados al hallar que sólo el *control con esfuerzo* presentaba una relación significativa, se han ido analizando por separado los diferentes rasgos del temperamento y se ha comprobado que el modelo de regresión más adecuado es el que resulta de introducir *surgencia* y *control con esfuerzo*. Las madres con un estilo educativo equilibrado se relacionan significativamente con niños con bajas puntuaciones en *surgencia* y altas puntuaciones en *control con esfuerzo*.

Es decir, el temperamento del niño, si viene definido por los rasgos que integran de forma positiva *control con esfuerzo* y con bajas puntuaciones en *surgencia*, favorece el que el estilo educativo de la madre sea equilibrado. El temperamento del niño influye en el estilo equilibrado de la madre.

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,139 ^a	,019	,017	,496	1,902

a. Variables predictoras: (Constante), control, surgencia

b. Variable dependiente: Madre con estilo equilibrado

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3,362	2	1,681	6,834	,001 ^a
	Residual	170,229	692	,246		
	Total	173,591	694			

a. Variables predictoras: (Constante), control, surgencia

b. Variable dependiente: Madre con estilo equilibrado

Coeficientes											
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza de 95,0% para B		Correlaciones		
		B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semi parcial
1	(Constante	,515	,019		27,38	,000	,478	,552			
	Surgencia	-,037	,019	-,074	-1,96	,049	-,074	,000	-,074	-,075	-,074
	Control con esfuerzo	,059	,019	,118	3,129	,002	,022	,096	,118	,118	,118

Tabla 5.53. Resumen análisis de regresión para Estilo educativo equilibrado de la madre.

Los resultados obtenidos mediante análisis de regresión, nos permiten afirmar que el temperamento del niño influye en el estilo equilibrado de la madre. Como síntesis de todos los resultados anteriores, nos encontramos que niños con un temperamento caracterizado por una *surgencia* alta y bajo *control con esfuerzo* son potenciales predictores de un estilo educativo de la madre autoritario. El permisivismo en la madre parece estar influido, sobre todo, por el factor *afectividad negativa* en el temperamento del niño. Por último, el estilo equilibrado o autoritario en las madres se ve favorecido por los factores temperamentales de *surgencia* y *control con esfuerzo*.

- **Análisis discriminante entre estilo educativo de la madre y los rasgos del CBQ**

Se ha realizado un análisis discriminante, por pasos, para poder determinar con mayor exactitud cuáles son los rasgos que más influyen en el estilo educativo de la madre. En el resultado de dicho análisis sólo se introduce el rasgo ira/frustración. Este rasgo temperamental es el que mejor discrimina entre los diferentes estilos educativos de la madre. El mismo análisis, referido al estilo educativo del padre, no arroja ningún resultado significativo, como era de esperar, ya que ya se comprobado anteriormente que el estilo educativo del padre no influye de forma directa en el temperamento del niño, ni viceversa.

Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}									
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks							
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	Ira / Frustración	,984	1	2	692,000	5,736	2	692,000	,003

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 30.

b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.

c. La F parcial máxima para salir es 2.71

d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Tabla 5.54. Variables introducidas en el análisis discriminante sobre rasgos del temperamento del CBQ y el estilo educativo de la madre

El resumen de las funciones canónicas discriminantes nos informa de:

Autovalores				
Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,017 ^a	100,0	100,0	,128

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Lambda de Wilks				
Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,984	11,379	2	,003

Funciones en los centroides de los grupos	
	Función
Estilo Educativo de la Madre	1
Autoritario	,098
Equilibrado	-,120
Permisivo	,203

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

Tabla 5.55. Resumen funciones canónicas discriminantes en el análisis de discriminación

Una de las hipótesis planteadas en este estudio es que la influencia entre el temperamento del niño y los estilos educativos de los padres tiene un carácter bidireccional. A través de los resultados obtenidos podemos afirmar que, con las especificidades explicadas, esta hipótesis se confirma. Los padres influyen en el temperamento del niño y el temperamento del niño influye en la forma de educar y de relacionarse con el niño.

3.3. Percepción de los padres de temperamento fácil y difícil y factores del CBQ

Se ha procedido también a analizar cuáles de las variables del CBQ se relacionan con la percepción de los padres de temperamento fácil, o difícil, de los hijos, inicialmente manifestada por los padres en el CHF (ver tabla 8.19 del Anexo 8).

Mediante un estudio ANOVA entre la percepción de temperamento fácil o difícil y los tres factores del temperamento del CBQ, *surgencia*, *control con esfuerzo* y *afectividad negativa* encontramos que las tres relaciones resultan significativas.

ANOVA						
Relación entre percepción de un temperamento fácil o difícil y factores CBQ						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Surgencia	Inter-grupos	4,879	1	4,879	4,906	,027
	Total	694,000	694			
Control con esfuerzo	Inter-grupos	61,189	1	61,189	67,009	,000
	Total	694,000	694			
Afectividad negativa	Inter-grupos	4,344	1	4,344	4,365	,037
	Total	694,000	694			

Tabla 5.56. ANOVA: percepción de temperamento fácil o difícil y factores del CBQ

En un análisis por factores del temperamento, de forma independiente, para poder analizar también la direccionalidad y potencia de la relación, encontramos los siguientes resultados. En primer lugar, se realiza el estudio de la relación entre la percepción de temperamento fácil o difícil y el factor *surgencia* del CBQ, resultando los siguientes estadísticos que nos muestran y corroboran que la relación y su direccionalidad son significativas y negativas, es decir, los padres perciben que el temperamento del niño es más difícil si el niño puntúa más bajo en los rasgos que componen el factor *surgencia*.

Tabla de contingencia							
		Surgencia					Total
		-2	-1	0	1	2	
Temperamento	Fácil	43	158	197	148	30	576
	Difícil	13	16	29	42	19	119
Total		56	174	226	190	49	695
Pruebas de chi-cuadrado							
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)			
Chi-cuadrado de Pearson		31,615 ^a	4	,000			
Razón de verosimilitudes		29,470	4	,000			
Asociación lineal por lineal		12,728	1	,000			
Medidas simétricas							
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada		
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,118	,035	3,379	,001		
	Correlación de Spearman	,141	,041	3,744	,000 ^c		
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,135	,042	3,598	,000 ^c		
N de casos válidos		695					

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Tabla 5.57. Tabla de contingencia, χ^2 y medidas simétricas: factor surgencia temperamento fácil o difícil

En segundo lugar, se realiza el mismo proceso para verificar la relación entre *control con esfuerzo* y percepción de un temperamento fácil o difícil. Los resultados obtenidos nos muestran que la relación es significativa, así como la potencia de ésta y con una direccionalidad negativa. Es decir, los padres perciben que el temperamento es fácil si el factor *control con esfuerzo* obtiene altas puntuaciones.

Tabla de contingencia							
		Control con esfuerzo					Total
		-2	-1	0	1	2	
Temperamento	Fácil	27	118	224	163	44	576
	Difícil	23	43	42	10	1	119
Total		50	161	266	173	45	695
Pruebas de chi-cuadrado							
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)			
Chi-cuadrado de Pearson		62,864 ^a	4	,000			
Razón de verosimilitudes		62,454	4	,000			
Asociación lineal por lineal		58,954	1	,000			
Medidas simétricas							
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada		
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,239	,031	-7,653	,000		
	Correlación de Spearman	-,287	,033	-7,879	,000 ^c		
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,291	,034	-8,021	,000 ^c		
N de casos válidos		695					

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Tabla 5.58. Tabla de contingencia, χ^2 , medidas simétricas: factor Control con esfuerzo y percepción temperamento

Para finalizar, se analiza la relación entre *afectividad negativa* y percepción de los padres (varones) de temperamento fácil o difícil. Los resultados nos muestran que, si bien la relación es significativa, no lo son la potencia ni la direccionalidad.

Tabla de contingencia							
		Afectividad negativa					Total
		-2	-1	0	1	2	
Temperamento	Fácil	42	142	210	151	31	576
	Difícil	13	15	40	46	5	119
Total		55	157	250	197	36	695
Pruebas de chi-cuadrado							
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)			
Chi-cuadrado de Pearson		13,853 ^a	4	,008			
Razón de verosimilitudes		14,276	4	,006			
Asociación lineal por lineal		2,106	1	,147			
Medidas simétricas							
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada		
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,061	,032	1,873	,061		
	Correlación de Spearman	,073	,039	1,917	,056 ^c		
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,055	,039	1,452	,147 ^c		
N de casos válidos		695					

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Tabla 5.59. Tabla de contingencia, χ^2 y medidas simétricas: factor afectividad negativa y temperamento fácil

Si el análisis se realiza con cada uno de los rasgos que componen cada factor, hemos encontrado relaciones significativas entre los rasgos de impulsividad (con un p valor de χ^2 de 0,042 y direccionalidad negativa significativa), placer de alta intensidad (con un p valor de χ^2 de 0,017 y direccionalidad positiva significativa), nivel de actividad (con un p valor de χ^2 de 0,012 y direccionalidad negativa significativa), autranquilización/adaptabilidad (con un p valor de χ^2 de 0,000 y direccionalidad positiva significativa), placer de baja intensidad (con un p valor de χ^2 de 0,024 y direccionalidad negativa significativa), control inhibitorio (con un p valor de χ^2 de 0,000 y direccionalidad positiva significativa), sonrisa y risa (con un p valor de χ^2 de 0,007 y direccionalidad positiva significativa), focalización de la atención (con un p valor de χ^2 de 0,000 y direccionalidad negativa significativa), e ira/frustración (con un p valor de χ^2 de 0,000 y direccionalidad negativa significativa). Los resultados se pueden comprobar en la siguiente tabla:

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Impulsividad	Inter-grupos	8,786	1	8,786	4,165	,042
	Intra-grupos	1461,953	693	2,110		
	Total	1470,740	694			
Placer de alta intensidad	Inter-grupos	11,162	1	11,162	5,691	,017
	Intra-grupos	1359,175	693	1,961		
	Total	1370,337	694			
Aproximación	Inter-grupos	3,122	1	3,122	1,600	,206
	Intra-grupos	1352,159	693	1,951		
	Total	1355,281	694			
Nivel de Actividad	Inter-grupos	16,894	1	16,894	6,307	,012
	Intra-grupos	1856,191	693	2,678		
	Total	1873,085	694			
Autotranquilización/ adaptabilidad	Inter-grupos	108,546	1	108,546	58,463	,000
	Intra-grupos	1286,669	693	1,857		
	Total	1395,214	694			
Placer de baja intensidad	Inter-grupos	10,176	1	10,176	5,094	,024
	Intra-grupos	1384,351	693	1,998		
	Total	1394,527	694			
Control inhibitorio	Inter-grupos	114,088	1	114,088	64,233	,000
	Intra-grupos	1230,870	693	1,776		
	Total	1344,958	694			
Sonrisa y risa	Inter-grupos	17,342	1	17,342	7,310	,007
	Intra-grupos	1644,004	693	2,372		
	Total	1661,347	694			
Atención	Inter-grupos	38,830	1	38,830	18,108	,000
	Intra-grupos	1485,996	693	2,144		
	Total	1524,826	694			

Sensibilidad perceptiva	Inter-grupos	1,695	1	1,695	,767	,382
	Intra-grupos	1532,426	693	2,211		
	Total	1534,121	694			
Timidez	Inter-grupos	,265	1	,265	,124	,725
	Intra-grupos	1482,560	693	2,139		
	Total	1482,826	694			
Malestar	Inter-grupos	3,850	1	3,850	1,775	,183
	Intra-grupos	1503,137	693	2,169		
	Total	1506,987	694			
Ira / Frustración	Inter-grupos	40,245	1	40,245	16,224	,000
	Intra-grupos	1719,084	693	2,481		
	Total	1759,329	694			
Tristeza	Inter-grupos	,743	1	,743	,344	,558
	Intra-grupos	1495,660	693	2,158		
	Total	1496,403	694			
Miedo	Inter-grupos	3,096	1	3,096	1,022	,312
	Intra-grupos	2099,062	693	3,029		
	Total	2102,158	694			

Tabla 5.60. ANOVA: rasgos del temperamento en el CBQ y percepción del temperamento

La conclusión es que, para los padres, las variables que integran el factor *control con esfuerzo* son las que mejor determinan la percepción de un temperamento más o menos difícil, y, en un segundo lugar, algunas de las que integran el factor *surgencia*, en concreto, la impulsividad y el placer de alta intensidad, así como del factor *afectividad negativa* el rasgo ira-frustración, en sentido negativo, como ya se ha señalado.

○ **Estudio de los factores predictores de los factores del temperamento del niño**

En primer lugar, procedemos a comprobar cuáles de los factores relacionados con los padres, estilo educativo de cada uno y conflictos presentes en la relación con el niño se muestran como potenciales predictores de los tres factores del temperamento infantil.

Mediante un análisis de regresión podemos comprobar que los conflictos del padre en la relación con el niño se muestran como los único predictores del factor *control con esfuerzo* en el temperamento del niño. La relación con el padre, a través de los conflictos que éste entiende que tiene con el niño, modifica la capacidad del niño de autorregular su conducta. El *control con esfuerzo* es decisivo en el desarrollo de todas las habilidades adaptativas del niño y en el desarrollo de un ajuste adecuado.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,123 ^a	,015	,011	1,00291791

a. Variables predictoras: (Constante), Conflictos del padre

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	4,109	1	4,109	4,085	,044 ^a
	Residual	268,560	267	1,006		
	Total	272,669	268			

a. Variables predictoras: (Constante), Conflictos del padre

b. Variable dependiente: control

Tabla 5.61. Resumen análisis de regresión para el factor *control con esfuerzo*.

El estilo educativo de la madre es la única variable, de las introducidas, que predice el factor *afectividad negativa*. Como ya se ha visto con anterioridad, el estilo educativo de la madre se ve modificado ante las manifestaciones de los rasgos que integran el factor de la *afectividad negativa* y, a su vez, influyen de forma decisiva en la consolidación de este factor temperamental, reforzando los rasgos de éste.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,161 ^a	,026	,022	,95615205

a. Variables predictoras: (Constante), Estilo educativo de la madre

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	6,471	1	6,471	7,079	,008 ^a
	Residual	244,099	267	,914		
	Total	250,570	268			

a. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre

b. Variable dependiente: afectividad negativa

Tabla 5.62. Resumen análisis de regresión para el factor *afectividad negativa*.

Por último, para el factor *surgencia* las variables predictoras son el estilo educativo de la madre, el estilo educativo del padre y los conflictos presentes en la

relación de la madre con el niño. Es decir, la afectividad positiva, o *surgencia*, depende del estilo educativo de ambos progenitores y de las dificultades que la madre manifiesta en su relación con el niño. el que el estilo de ambos padres entre en el modelo de predicción, cuando se ha venido constatando que el estilo del padre solo no influye directamente en el temperamento del niño, nos remite a la importancia de la ambos, mediada por los conflictos de la madre en la relación con el niño. El papel mediador del padre, en este caso, se hace especialmente visible.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,204 ^a	,041	,038	,94482431
2	,268 ^b	,072	,065	,93143300
3	,298 ^c	,089	,078	,92470659

a. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre

b. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre, Estilo Educativo del Padre

c. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre, Estilo Educativo del Padre, Conflictos de la madre

ANOVA ^d						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	10,303	1	10,303	11,541	,001 ^a
	Residual	238,349	267	,893		
	Total	248,652	268			
2	Regresión	17,879	2	8,939	10,304	,000 ^b
	Residual	230,773	266	,868		
	Total	248,652	268			
3	Regresión	22,055	3	7,352	8,598	,000 ^c
	Residual	226,597	265	,855		
	Total	248,652	268			

a. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre

b. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre, Estilo Educativo del Padre

c. Variables predictoras: (Constante), Estilo Educativo de la Madre, Estilo Educativo del Padre, Conflictos de la madre

d. Variable dependiente: surgencia

Tabla 5.63. Resumen análisis de regresión para el factor *afectividad negativa*.

3.4. Perfiles de temperamentos en los niños

Por último, se ha realizado un estudio de cuáles eran las formas de agrupación de los perfiles temperamentales más frecuentes mediante un análisis de conglomerados de K medias, con rotación Varimax, para comprobar si se podían definir perfiles consistentes. El modelo que mejor representaba la variabilidad de los quince rasgos del CBQ ha dado como resultado cuatro perfiles temperamentales. El número de casos hallado en cada uno de los perfiles ha sido:

Número de casos en cada Perfil		Porcentaje	
Perfil	1	33	4,74
	2	175	25,17
	3	225	32,37
	4	262	37,69
Total		695	100

Tabla 5.64. Porcentaje de casos en cada perfil de temperamento

Factores CBQ	Rasgos temperamento	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Surgencia	Impulsividad	-1	1	-1	0
	Placer de alta intensidad	-2	1	-1	0
	Aproximación	-2	1	-1	0
	Nivel de Actividad	-1	2	-1	1
Control con esfuerzo	Autotranquilización/ adaptabilidad	-2	0	1	-1
	Placer de baja intensidad	-2	0	0	0
	Control inhibitorio	-1	0	1	0
	Sonrisa y risa	-2	0	0	0
	Atención	-1	0	1	0
Sensibilidad perceptiva	-2	0	0	1	
Afectividad negativa	Timidez	-1	-1	0	0
	Malestar	-2	-1	0	1
	Ira / Frustración	-2	0	0	1
	Tristeza	-2	-1	0	1
	Miedo	-1	-1	1	2

Tabla 5.65. Resultados del análisis de conglomerados de K medias, con rotación Varimax, sobre perfiles de temperamento con los rasgos del CBQ

- **Descripción de los perfiles**

El Perfil 1 representa a 33 niños de los 695 de la muestra, y en él podemos observar puntuaciones bajas o muy bajas en todos los rasgos del CBQ. Son niños con bajo nivel en los rasgos de *surgencia*, de *control con esfuerzo* y de *afectividad negativa*.

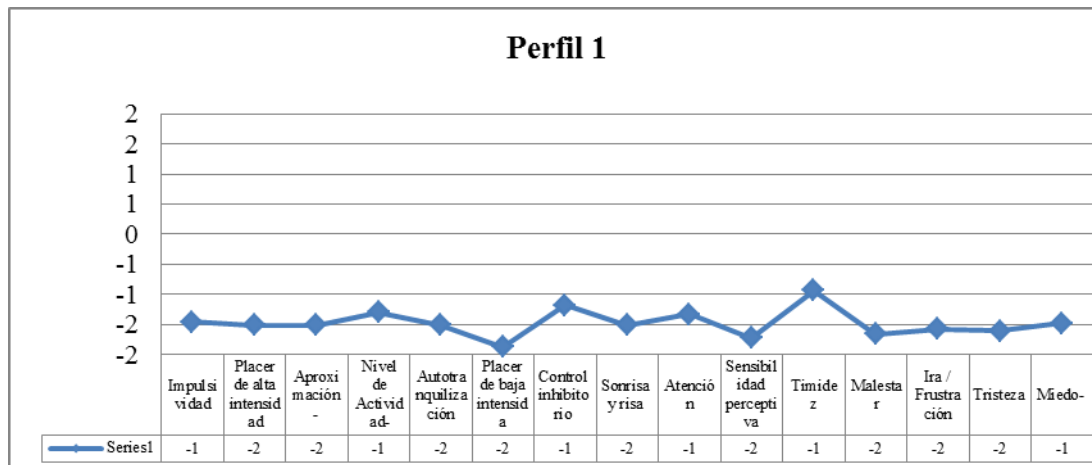


Ilustración 5.28. Perfil 1 de temperamento

El perfil 2 representa a 175 niños de la muestra y se caracteriza por puntuaciones medio-altas en el factor *surgencia*, puntuaciones medias en el factor *control con esfuerzo* y puntuaciones medias o medio-bajas en el factor *afectividad negativa*. Destaca la puntuación en impulsividad y la más baja en miedo. Se trata de niños con un alto nivel de actividad, medio-alto en impulsividad, con una capacidad de autotranquilización/adaptabilidad media-baja, al igual que el control inhibitorio y la focalización de la atención. Se trata de niños activos, movidos y con bajas puntuaciones en general en *afectividad negativa*.

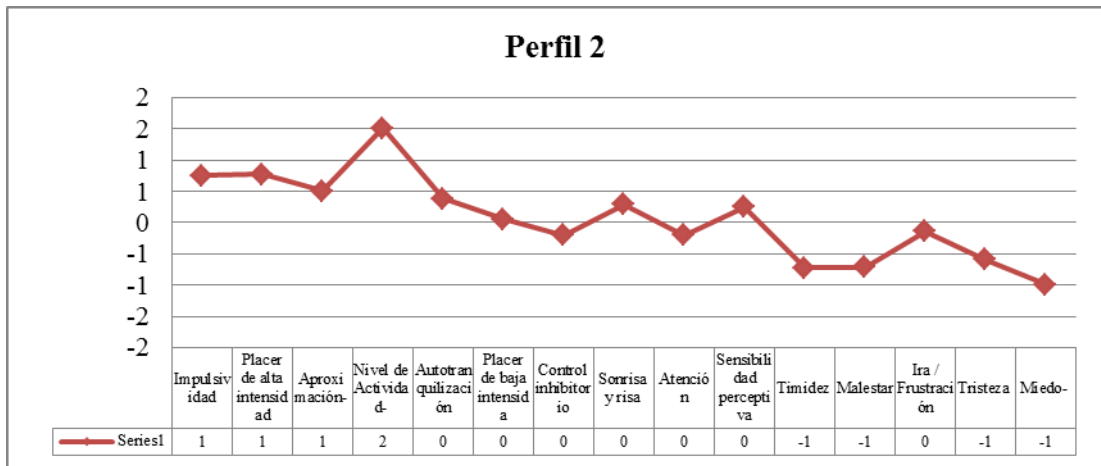


Ilustración 5.29. Perfil 2 de temperamento

El perfil 3 representa a 225 niños de la muestra. Se caracteriza por puntuaciones bajas y medias en *surgencia*, medias y altas en *control con esfuerzo* y medias y altas en *afectividad negativa*. Se trata de niños que destacan por una baja impulsividad y aproximación, un alto nivel de autotranquilización y de control inhibitorio, una focalización de la atención media, con un nivel medio bajo de ira/frustración y una alta puntuación en miedo.

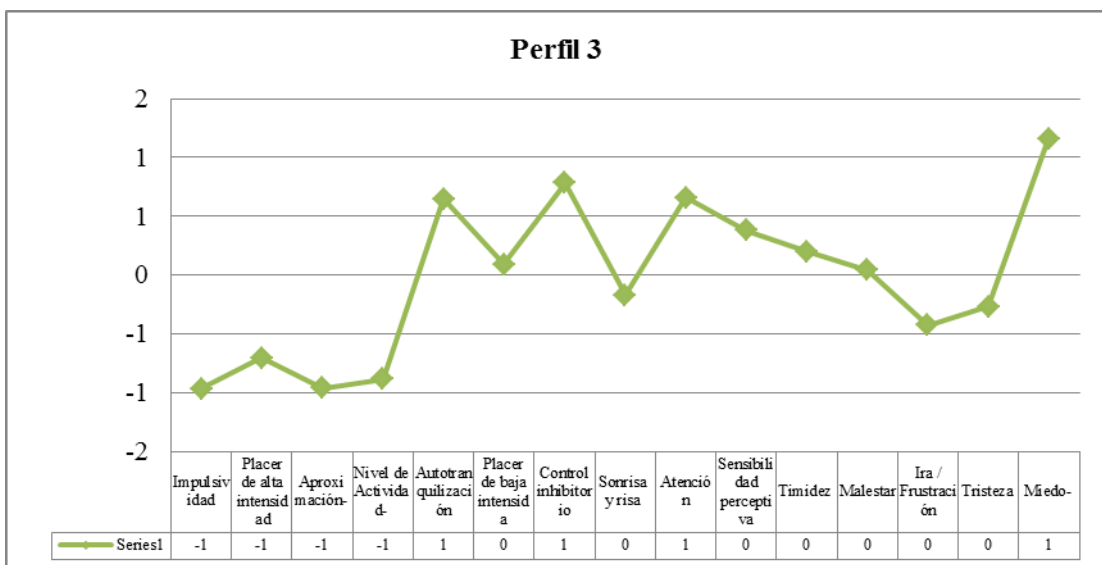


Ilustración 5.30. Perfil 3 de temperamento

El perfil 4 representa a 262 niños. Se caracteriza por valores medios o altos en *surgencia*, valores bajos o muy bajos en *control con esfuerzo* y valores medios o altos en *afectividad negativa*. Son niños que destacan por un alto nivel de actividad, muy baja capacidad de autotranquilización, alta ira/frustración y alta puntuación en miedo.

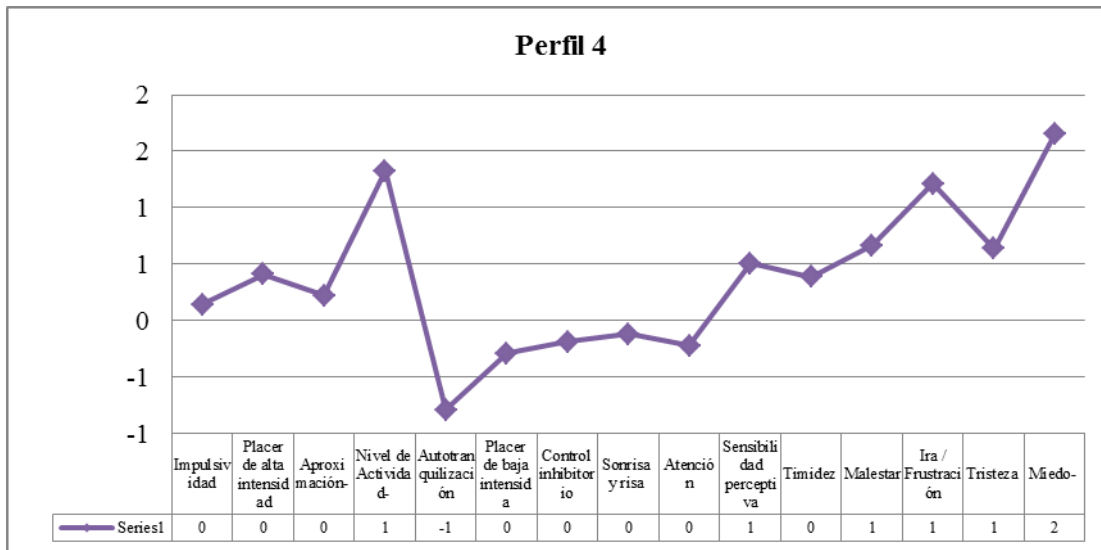


Ilustración 5.31. Perfil 4 de temperamento

La representación gráfica de los cuatro perfiles de forma conjunta nos permite observar la diferente forma de comportarse cada factor temperamental en cada uno de los perfiles encontrados:

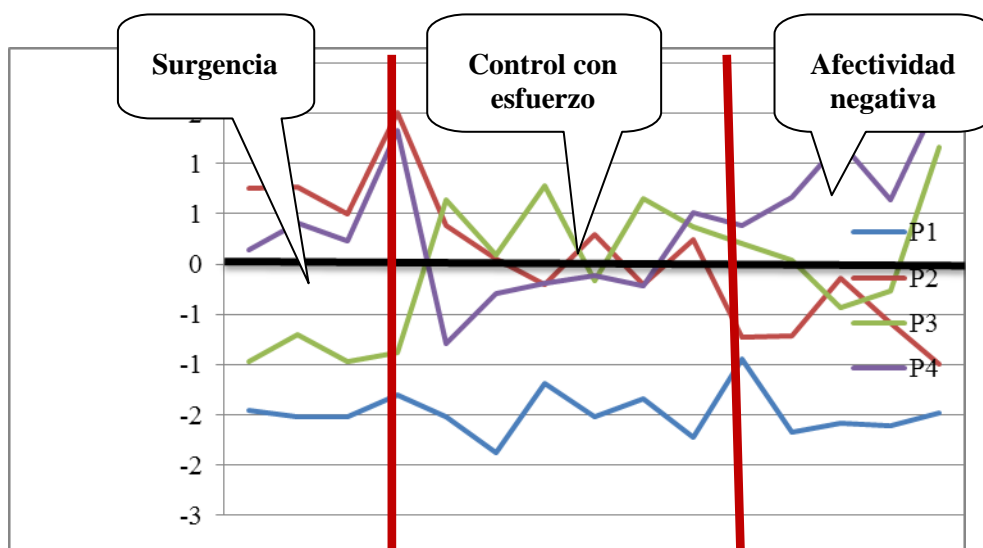


Ilustración 5.32. Representación conjunta de los 4 perfiles de temperamento

- **Relación entre los perfiles hallados y la percepción de temperamento fácil o difícil**

Si se analiza la relación entre la opinión inicialmente manifestada por los padres sobre si el temperamento de su hijo es fácil o difícil, encontramos que existe una relación significativa con tres de los cuatro perfiles hallados. Los perfiles 1,3 y 4 son los que se relacionan significativamente y muestran a su vez una direccionalidad significativa y positiva, es decir se consideran temperamentos fáciles. Los resultados completos se pueden consultar en la tabla 8.25 del Anexo 8.

Relación entre percepción de Temperamento fácil o difícil y los Perfiles extraídos del CBQ							
			Perfil				Total
			1	2	3	4	
Temperamento	Fácil	Recuento	21	146	213	196	576
		Frecuencia esperada	27,3	145,0	186,5	217,1	576,0
	Difícil	Recuento	12	29	12	66	119
		Frecuencia esperada	5,7	30,0	38,5	44,9	119,0
Total		Recuento	33	175	225	262	695

Tabla 5.66. Relación entre perfiles temperamentales y percepción de temperamento fácil o difícil

Estos resultados se corresponden con el análisis de frecuencias inicialmente realizado, teniendo en cuenta sólo la pregunta sobre si consideraban el temperamento de su hijo fácil o difícil. De dicha pregunta se desprende que un 82,9% clasificaban a su hijo en temperamento fácil y un 17,1% lo hacía en temperamento difícil.

Si realizamos el análisis sobre cómo se relaciona cada rasgo del CBQ con la percepción de temperamento fácil o difícil, se extraen las siguientes conclusiones. Los padres relacionan de forma significativa con temperamento fácil los rasgos de autotranquilización/adaptabilidad medios o altos (con un p valor de χ^2 de 0,000), control inhibitorio medio o alto (con un p valor de χ^2 de 0,000), sonrisa y risa media o alta (con un p valor de χ^2 de 0,034), focalización de la atención media o alta (con un p valor de χ^2 de 0,000), sensibilidad perceptiva media o alta (con un p valor de χ^2 de 0,017), malestar bajo (con un p valor de χ^2 de 0,011) y, por último, ira/frustración media o baja (con un p valor de χ^2 de 0,002).

Como se puede comprobar, la percepción de un temperamento fácil recae, sobre todo, en los rasgos que definen el factor *control con esfuerzo* (como ya se había podido comprobar con anterioridad), salvo el rasgo placer de baja intensidad. Y perciben como temperamento difícil los caracterizados por rasgos del factor afectividad negativa, como son malestar e ira/frustración.

- **Análisis de regresión entre factores del temperamento y percepción de temperamento fácil o difícil**

Finalmente, se realiza un análisis de regresión desde el que podemos concluir que el factor *surgencia* y el factor *control con esfuerzo*, como ya se había puesto de manifiesto anteriormente, son los que básicamente les aportan a los padres una visión sobre el temperamento fácil o difícil de su hijo.

Tabla de clasificación ^a					
	Observado		Pronosticado		
			Temperamento		Porcentaje correcto
			Fácil	Difícil	
Paso 1	Temperamento	Fácil	569	7	98,8
		Difícil	108	11	9,2
	Porcentaje global				83,5

a. El valor de corte es ,500

Variables en la ecuación							
		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	Surgencia	,482	,112	18,433	1	,000	1,620
	Control con esfuerzo	-,908	,123	54,247	1	,000	,403
	Afectividad Negativa	,200	,106	3,549	1	,060	1,222
	Constante	-1,899	,129	215,250	1	,000	,150

Tabla 5.67. Resumen del análisis de regresión de los factores del temperamento del CBQ y percepción de temperamento fácil o difícil

4. Objetivo 4: Evaluación de habilidades adaptativas en el niño. Relación entre la percepción de padres y profesores

- **Escalas del BASC utilizadas y estudio de frecuencias**

Para la evaluación de las habilidades adaptativas y sociales de los niños en nuestra investigación se han utilizado, como ya se ha explicado con anterioridad, las versiones BASC P1, para padres de niños con edades comprendidas entre 3 y 6 años, y el BASC T1 para profesores en esas mismas edades.

Las dimensiones globales que el BASC P1 y T1 miden son:

Exteriorizar problemas
<i>Agresividad</i>
<i>Hiperactividad</i>
Interiorizar problemas
<i>Ansiedad</i>
<i>Depresión</i>
Somatización
Problemas escolares
<i>Problemas de atención</i>
Otros problemas
<i>Atipicidad</i>
Retraimiento
Habilidades adaptativas
Adaptabilidad
Habilidades sociales
Índice de síntomas comportamentales (ISC)

Tabla 5.68. Dimensiones del BASC P1 y T1.
(En cursiva figuran las escalas que componen el ISC)

Hemos tenido en consideración para la investigación sólo aquellas escalas que hacen referencia a las habilidades adaptativas del niño: adaptabilidad y habilidades sociales (HHSS), y la dimensión que engloba a ambas: habilidades adaptativas. También se han estudiado las escalas sobre problemas de exteriorización, problemas de interiorización. La prueba BASC la han contestado los padres y los profesores. Sin embargo, como medida de prudencia, y por ética profesional⁵³, de cara al informe que

⁵³ A los colegios, a través del Departamento de Orientación, se les entregaba el informe completo del BASC, incluidas las escalas clínicas, para su evaluación en aquellos casos en los que se podía detectar problemas, no así a los padres o profesores.

se les entregaba a los colegios y a los padres, se ha tenido también en cuenta el índice de síntomas comportamentales (ISC), para poder detectar potenciales problemas y derivar al Departamento de Orientación si era necesario, así como la escala de control (F) que permite comprobar si ha habido una tendencia a responder de forma excesivamente negativa sobre el comportamiento del niño, de forma que el resto de resultados obtenidos quedaría invalidado. Si F resulta positivo, habría que poner en entredicho el valor del resto de variables, además de indicar que se está tratando al niño de una forma inadecuada y se le está transmitiendo una imagen negativa, que podría dañar la configuración de su autoconcepto y autoestima.

En nuestra muestra los resultados encontrados para la escala F han sido:

Estadísticos		Índice de Control F			
N	Válidos	695			
	Perdidos	0			
Media		1,03			
Moda		1			
Desv. típ.		,205			
Varianza		,042			
Mínimo		1			
Máximo		3			
Índice de Control F					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Normal	677	97,4	97,4	97,4
	Precaución	14	2,0	2,0	99,4
	Extrema Precaución	4	,6	,6	100,0
	Total	695	100,0	100,0	

Tabla 5.69. Estadísticos y frecuencias Índice de control F

Sólo un 2,6% de los casos de nuestra muestra se puede considerar que nos informa de precaución o extrema precaución en las respuestas del informante (padres o profesores). En concreto, con puntuaciones de extrema precaución sólo hay 4 niños. Por tanto, podemos considerar que nuestra muestra es significativa en lo referido a este aspecto.

El estudio de los resultados obtenidos en el resto de las escalas, en términos de frecuencias, nos muestra una distribución normal de los resultados, de forma que nos

indica un buen ajuste de la población estudiada con la población en general de la adaptación española del BASC P1 y T1.

Adaptabilidad				Problemas de interiorización			
	Frecuencia	Porcentaje	% válido		Frecuencia	Porcentaje	% válido
Bajo	30	4,3	4,3	Bajo	11	1,6	1,6
Medio Bajo	117	16,8	16,8	Medio Bajo	109	15,7	15,7
Medio	447	64,3	64,3	Medio	488	70,2	70,2
Medio Alto	89	12,8	12,8	Medio Alto	73	10,5	10,5
Alto	12	1,7	1,7	Alto	14	2,0	2,0
Total	695	100,0	100,0	Total	695	100,0	100,0
HHSS				Habilidades adaptativas			
	Frecuencia	Porcentaje	% válido		Frecuencia	Porcentaje	% válido
Bajo	17	2,4	2,4	Bajo	27	3,9	3,9
Medio Bajo	92	13,2	13,2	Medio Bajo	80	11,5	11,5
Medio	442	63,6	63,6	Medio	461	66,3	66,3
Medio Alto	119	17,1	17,1	Medio Alto	109	15,7	15,7
Alto	25	3,6	3,6	Alto	18	2,6	2,6
Total	695	100,0	100,0	Total	695	100,0	100,0
Problemas de exteriorización				ISC			
	Frecuencia	Porcentaje	% válido		Frecuencia	Porcentaje	% válido
Bajo	12	1,7	1,7	Bajo	7	1,0	1,0
Medio Bajo	169	24,3	24,3	Medio Bajo	127	18,3	18,3
Medio	459	66,0	66,0	Medio	474	68,2	68,2
Medio Alto	46	6,6	6,6	Medio Alto	74	10,6	10,6
Alto	9	1,3	1,3	Alto	13	1,9	1,9
Total	695	100,0	100,0	Total	695	100,0	100,0

Tabla 5.70. Frecuencias de las variables del BASC utilizadas en la muestra

De forma gráfica, el resultado de los datos anteriores se nos muestra:

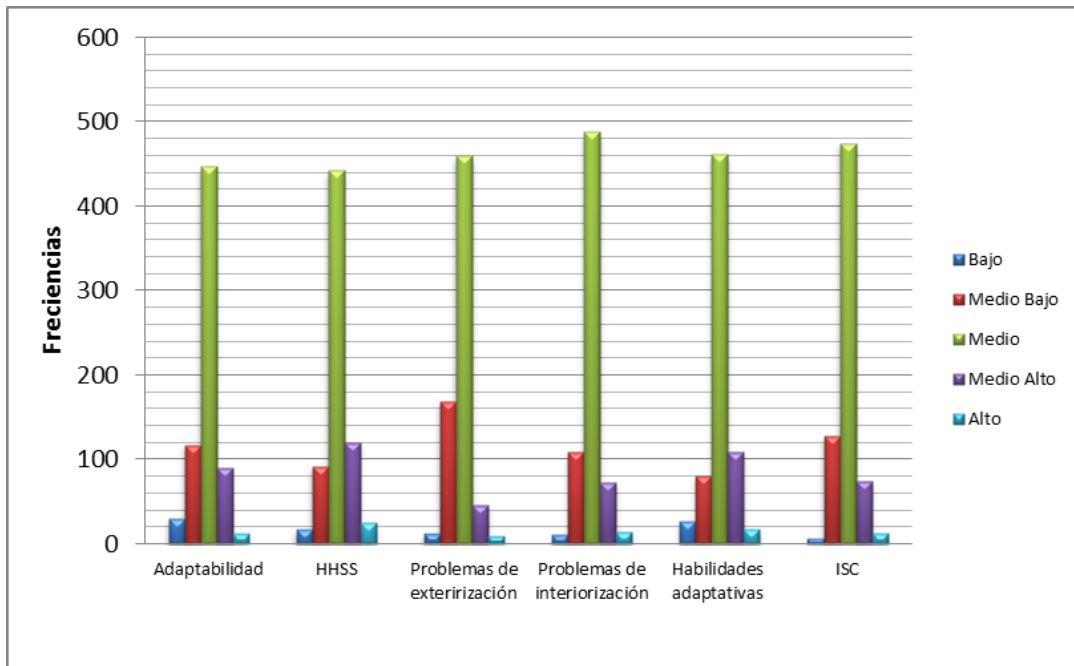


Ilustración 5.33. Frecuencia de las diferentes variables del BASC utilizadas

- **Relaciones entre las escalas del BASC y el sexo**

Se ha realizado un primer estudio correlacional entre las diferentes escalas del BASC-P1, para poder comprobar las diferentes relaciones existentes en función del sexo. Se ha encontrado que el sexo sólo correlaciona positivamente con la HHSS y, nos muestra una direccionalidad significativa y positiva, que indica que la tendencia es que las niñas obtengan unas mejores puntuaciones en HHSS.

En las correlaciones encontradas en el resto de las escalas, hay que destacar que, como era de esperar, la adaptabilidad presenta una alta correlación positiva con las HHSS y negativa con la presencia de problemas, tanto de interiorización como de exteriorización, y el ISC. La misma relación se encuentra para las HHSS y las habilidades adaptativas. Los problemas de interiorización y de exteriorización correlacionan de forma negativo con la adaptabilidad y con las HHSS. En todos los casos, el p-valor de Tau-b resulta significativo, salvo en problemas de interiorización y en habilidades adaptativas (ver Tabla 8.27 el Anexo 8).

4.1. Relación entre el BASC P1 (Padres) y el BASC T1 (Profesoras)

En primer lugar, hemos procedido a realizar un estudio correlacional entre los resultados obtenidos en el BASC completado por los padres y los profesores.

En todas las variables mencionadas se ha encontrado una relación significativa, así como una misma direccionalidad en las respuestas, como se puede comprobar en la tabla 5.71 que se presenta a continuación.

Relación entre las Escalas adaptativas BASC P1 y T1	Significatividad Chi-cuadrado	Tau-b	
		Valor	Significación
Adaptabilidad desde padres Adaptabilidad desde profesores	0,036	0,122	0,000
Habilidades sociales desde padres Habilidades sociales desde profesores	0,000	0,16	0,000
Problemas de exteriorización desde padres Problemas de exteriorización desde profesores	0,000	0,173	0,000
Problemas de interiorización desde padres Problemas de interiorización desde profesores	0,045	0,126	0,000
Habilidades adaptativas desde padres Habilidades adaptativas desde profesores	0,000	0,177	0,000
ISC (Índice Síntomas Comportamentales) desde padres ISC (Índice Síntomas Comportamentales) desde profesores	0,001	0,15	0,000
Escala de control F en padres Escala de control F en profesores	0,020	0,096	0,025

Tabla 5.71. Relaciones χ^2 y simétricas entre el BASC de los padres y el de los profesores

Hay que destacar que los profesores han evaluados a un 3,2% de los niños con un ISC alto, es decir, con potenciales problemas, frente a los padres, que sólo lo han hecho en un 1,9%. Una posible interpretación, es que los profesores, por su experiencia profesional, son capaces de percibir con más precisión los potenciales problemas de los niños.

Por otra parte, también se ha observado que en el índice de control (F) o tendencia a valorar al niño de una forma excesivamente negativa, los profesores han obtenido unas puntuaciones, en términos de frecuencias, superiores a los padres, sin llegar a ser significativa la diferencia. En concreto, en un 4,3% de los profesores hay que tener precaución con las respuestas aportadas, frente a un 2% de los padres; con

extrema precaución por la negatividad, nos encontramos a un 0,6% de padres y a un 0,9% de profesores. Este dato, que no resulta estadísticamente significativo, debería aportar elementos de reflexión a la hora de analizar el punto anterior, es decir, el hecho de que haya más profesores que padres que perciben síntomas comportamentales preocupantes (un ISC más alto).

Comprobamos, además, que existe correlación entre el ISC y el índice de control, F, entre padres y profesores, y que dicha relación tiene una direccionalidad positiva en ambos casos. Es decir, tanto los padres como los profesores tienden a ver altos índices de potenciales problemas en los niños en los mismos casos, y la relación a la tendencia a la excesiva negatividad es también significativa.

Correlaciones					
		ISC Padres	Índice de Control Padres	ISC Profesoras	Índice de Control Profesoras
ISC Padres	Correlación de Pearson	1	,147**	,162**	,096*
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,011
Índice de Control Padres	Correlación de Pearson	,147**	1	,127**	-,034
	Sig. (bilateral)	,000		,001	,367
ISC Profesoras	Correlación de Pearson	,162**	,127**	1	,091*
	Sig. (bilateral)	,000	,001		,017
Índice de Control Profesoras	Correlación de Pearson	,096*	-,034	,091*	1
	Sig. (bilateral)	,011	,367	,017	
N		695	695	695	695

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Correlaciones no paramétricas					
Tau_b de Kendall		ISC Padres	Índice de Control Padres (F)	ISC Profesoras	Índice de Control Profesoras (F)
ISC Padres	Coefficiente correlación	1,000	,142**	,150**	,104**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,004
Índice de Control Padres	Coefficiente correlación	,142**	1,000	,096**	-,038
	Sig. (bilateral)	,000	.	,008	,316
ISC Profesoras	Coefficiente correlación	,150**	,096**	1,000	,089*
	Sig. (bilateral)	,000	,008	.	,014
Índice de Control Profesoras	Coefficiente correlación	,104**	-,038	,089*	1,000
	Sig. (bilateral)	,004	,316	,014	.
	N	695	695	695	695

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5.72. Correlaciones paramétricas y no paramétricas entre el BASC de los padres y los profesores

4.2. Relaciones entre las escalas del BASC y los Estilos Educativos

Si establecemos la relación entre las escalas del BASC utilizadas y los estilos educativos, podemos comprobar cómo, en el caso de las madres, se ha mostrado que hay una mayor tendencia a índices ISC de extrema precaución en el caso de estilos autoritarios. En términos de significatividad estadística no es relevante, pero sí en términos relativos a cada caso particular. Cuando de lo que estamos tratando es de niños y de su felicidad y bienestar, cada caso es el único y el más importante. Lo que parece evidente es que el autoritarismo deforma la visión que se tiene del niño y lleva a fijarse sobre todo en lo negativo de éste, ya sea por miedo a darle la autonomía que el niño necesita, cayendo en la sobreprotección, o por no cumplir el niño con las expectativas que la madre tiene a través de las normas impuestas, tal vez superiores a las apropiadas para niños de esa edad.

Sobre el estilo del padre y el valor de ISC no hemos encontrado una tendencia clara, pero hay que tener en cuenta que, como se visto anteriormente, la mayoría de los cuestionarios están contestados por la madre, con lo que los datos obtenidos reflejan, en el caso del BASC, básicamente la percepción de la madre (no así en el PEF, que era contestado por cada uno de los padres). De cualquier manera, estos datos, sin ser significativos, como ya se visto, sí nos inducen a pensar que en ciertos casos, habría que poder analizar cada uno en concreto, porque cada niño es importante por sí mismo, y los padres y profesores no están siendo todo lo objetivos con el niño que deberían ser. Es decir, si bien estadísticamente los datos no son relevantes, sí lo son para cada niño en particular y para el asesoramiento de cada familia. El “efecto Pigmalión”⁵⁴ y el “efecto Halo”⁵⁵, en estos casos, pueden tener como consecuencia que se le transmitan a los niños unas falsas percepciones, muy

⁵⁴ Rosenthal y Jacobson (1966) definieron el “efecto Pigmalión” de la siguiente forma: “Las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que de alguna manera se conducirían los alumnos, determinan precisamente las conductas que los profesores esperaban.” También se hace referencia en este concepto a que se convierte en una profecía autocumplida, que no es sino que una expectativa determinada (por ejemplo, “no valgo”, “no soy listo, o guapo, o...”) incita a las personas a actuar de forma que hace que la expectativa se vuelva cierta. En niños esto es especialmente grave, dado que están configurando su autoconcepto y autoestima.

⁵⁵ El “efecto halo” hace referencia a cómo la evaluación que hacemos de una persona está influenciada por juicios previos, de los que, a veces, ni siquiera tenemos noticia. Es difícil de modificar, aunque se presenten evidencias contrarias al juicio previamente realizado.

negativas, respecto a sus conductas y forma de relacionarse, cuando realmente no están bien evaluadas, ni diagnosticadas.

Los resultados obtenidos, cuando se analizan las correlaciones entre los conflictos que según el PEF presentan los padres respecto a los niños, los que éstos perciben de sus padres, y las habilidades adaptativas y problemas de interiorización o de exteriorización según los resultados obtenidos en el BASC P1, resultan sumamente relevantes.

Podemos constatar, como ya se había visto, que existe una correlación significativa entre los conflictos del padre y los de la madre con el niño. Por otra parte, no hay correlación entre los conflictos que la madre percibe como propios y los que el niño percibe en ella directamente y, por tanto, como es lógico, tampoco la hay en la manifestación de problemas de exteriorización o de interiorización en las conductas del niño ni en sus habilidades adaptativas.

Sí se encuentra una correlación significativa entre los conflictos del padre y la percepción del niño de esos conflictos, además de haberla, entonces, en la percepción de conflictos con la madre. La direccionalidad de esa correlación es negativa, es decir, aunque el niño no percibe de forma explícita la existencia de conflictos con el padre, la presencia de esos conflictos en la relación con el padre sí se relaciona significativamente en la manifestación de problemas, tanto de interiorización como de exteriorización de conductas.

Mediante un análisis de regresión, procederemos a comprobar si los conflictos del padre, según el PEF, se pueden llegar a interpretar como predictores de problemas de interiorización o de exteriorización de conductas (ver Tabla X en los Anexos).

Los conflictos del padre en la relación con el hijo sí son predictores de potenciales problemas, tanto de interiorización, (con un p valor de χ^2 de 0,49), como de exteriorización, (con un p valor de χ^2 de 0,013).

El análisis de regresión realizado nos permite afirmar que la presencia de conflictos en el padre, tal y como los mide el PEF, puede ser un predictor de problemas, tanto de interiorización como de exteriorización en la conducta del niño.

Una vez más comprobamos cómo el papel del padre tiene un valor sustancial por sí mismo; y si bien no es tan relevante el estilo educativo concreto del padre como el de la madre, los conflictos que manifiesta en relación al hijo, sí son de una trascendental importancia, hasta el punto de poderse establecer una predicción significativa sobre el hecho de que si el padre vive una situación de conflictividad en la relación con su hijo, es probable, al 95% de confianza, que el hijo manifieste problemas de conducta. Además, como ya se ha visto, tiene un importante papel mediador entre la madre y el hijo, y viceversa.

4.3. Relación entre los perfiles temperamentales y BASC P1

Hemos considerado de interés analizar la relación que pudiera existir entre los cuatro perfiles hallados por medio del CBQ y las diferentes escalas del BASC P1. En primer lugar, se ha comprobado la relación entre las escalas adaptabilidad y HHSS.

El perfil 1 no se relaciona significativamente con adaptabilidad ni con habilidades adaptativas, sí lo hace con HHSS (con un p valor de χ^2 de 0,031) y con una direccionalidad significativa y negativa (el valor de Tau-c es de -0,043 y su p valor es de 0,007), es decir, se trata de un perfil que presenta dificultades en el establecimiento de relaciones sociales. El hecho de que la escala global, habilidades adaptativas, no se relacione de forma significativa con este perfil se puede deber al hecho de que el peso de la escala adaptabilidad no es significativo.

El perfil 2 se relaciona de forma significativa con adaptabilidad (con un p valor de χ^2 de 0,000) y direccionalidad significativa y positiva (valor del p valor de Tau-c de 0,151 y con un p valor de χ^2 de 0,000). También se relaciona significativamente con habilidades adaptativas (con un p valor de χ^2 de 0,001) y con direccionalidad significativa y positiva (p valor de tau-c de 0,069 y con un p valor de

χ^2 de 0,032). No se relaciona de forma significativa con HHSS. En este perfil, a pesar de que la relación con HHSS no sea significativo, la relación con la escala global de habilidades adaptativas sí es significativa, por lo que se puede deducir que los niños pertenecientes a este perfil no deberían presentar problemas en sus habilidades adaptativas.

El perfil 3 no se relaciona de forma significativa ni con adaptabilidad, ni con HHSS ni con habilidades adaptativas.

El perfil 4 se relaciona de forma significativa con adaptabilidad (con un p valor de χ^2 de 0,001) y con una direccionalidad significativa y negativa (valor de Tau-c de -0,130 y con un p valor de 0,000). Es decir, los niños representados en este perfil tienden a tener mayores dificultades en la escala adaptabilidad. También es significativa la relación con habilidades adaptativas, (con un p valor de χ^2 de 0,001) y con una direccionalidad significativa y negativa (valor de Tau-c es de -0,116 y con un p valor de 0,001). No se ha encontrado relación significativa con HHSS. Es decir, los niños representados en este perfil tienden a tener mayores dificultades en la escala habilidades adaptativas.

Si analizamos las relaciones entre los diferentes perfiles y el ISC, hallamos que, salvo el perfil 3, en el que la significatividad viene representada por un p valor de 0,000, y con una direccionalidad significativa y negativa (valor de Tau-c es -0,180 y su p valor es de 0,000), el resto de los perfiles no se relaciona de forma significativa. Habría que plantearse que los niños que se encuentran en el perfil 3 son los que tienen un menor riesgo de presentar problemas comportamentales.

- **Interiorización y exteriorización de problemas en BASC P1 y perfiles temperamentales**

Nos centramos ahora en el análisis de la relación entre los diferentes perfiles y la exteriorización o interiorización de problemas. Se observa que el perfil 1 se relaciona de forma significativa con la escala exteriorización de problemas (con un p

valor de χ^2 de 0,042) con una direccionalidad positiva y significativa (valor de Tau-c es de 0,019 y su p valor es de 0,048). Es decir, los niños con este perfil temperamental pueden presentar manifestaciones de exteriorización de problemas. Respecto a la manifestación de interiorización de problemas no se hallan relaciones significativas.

El perfil 2, por el contrario, no presenta relación significativa con exteriorización de problemas y sí lo hace de forma significativa con interiorización de problemas (con un p valor de χ^2 de 0,006) y una direccionalidad significativa y negativa (el valor de Tau-c es de -1,116 y su p valor es de 0,000). Es decir, los niños que presentan este perfil temperamental tienen bajo riesgo de presentar manifestaciones de interiorización de problemas.

En el perfil 3 encontramos una relación significativa sólo con la exteriorización de problemas (con un p valor de χ^2 de 0,000) y con una direccionalidad negativa (el valor de Tau-c es de -0,323 y su p valor es de 0,000). Es decir, los niños del perfil 3 no tienden a presentar dificultades en lo que se refiere a manifestaciones de exteriorización de problemas.

El perfil 4 muestra relaciones significativas, tanto en lo que se refiere a exteriorización como a interiorización de problemas. Con la variable exteriorización de problemas hallamos un p valor de χ^2 de 0,000 y una direccionalidad positiva y significativa (el valor Tau-c es de 0,243 y su p valor es de 0,000); con la variable interiorización de problemas encontramos que el p valor de χ^2 de 0,000 y la direccionalidad en este caso es positiva (el valor de Tau-c es de 0,196 y su p valor es de 0,000). Se vuelve a confirmar que los niños del perfil 4, potencialmente, pueden tener más problemas, entre los que hay que incluir la tendencia a interiorizar y/o exteriorizar los problemas de forma significativa.

5. Objetivo 5: Relación entre los estilos educativos de los padres y las habilidades adaptativas

Una vez analizada la relación significativa entre los datos aportados por padres y profesores, así como la relación con los diferentes perfiles definidos, procederemos al análisis de los datos que nos han aportado en el BASC y su relación con las otras variables de nuestro estudio, empezando por el estilo educativo de los padres.

- **Relación entre los estilos educativos de los padres, los conflictos de cada uno en la relación educativa con el niño, y las escalas utilizadas del BASC P1**

Para comenzar a conocer las relaciones entre las variables anunciadas, se ha realizado un estudio correlacional entre los diferentes estilos educativos de las madres y las escalas del BASC P1, para poder constatar si podemos establecer de una forma más ajustada el grado de asociación entre cada estilo y las diferentes escalas.

Como se puede comprobar en la tabla 5.73, independientemente de que se corroboran las correlaciones significativas y negativas entre el estilo permisivo y el resto de los estilos educativos de las madres, comprobamos que existe una correlación significativa y positiva entre el estilo equilibrado y las HHSS y las habilidades adaptativas del niño. Cuanto más equilibrado es el estilo educativo de la madre mejores habilidades sociales tendrá el niño y mejor se adaptará a las nuevas situaciones.

Correlaciones										
		Madres autoritarias	Madres permisivas	Madres equilibradas	Adaptabilidad	HHSS	Problemas de exteriorización	Problemas de interiorización	Habilidades adaptativas	ISC
Madres autoritarias	Corr. de Pearson	1	-,292**	-,751**	-,020	-,053	,018	,011	-,008	,030
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,599	,162	,637	,764	,843	,435
Madres permisivas	Corr. de Pearson	-,292**	1	-,413**	-,047	-,062	,019	,001	-,100**	,011
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,218	,102	,623	,980	,008	,773
Madres equilibradas	Corr. de Pearson	-,751**	-,413**	1	,051	,093*	-,030	-,012	,076*	-,036
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,177	,014	,430	,761	,044	,346
Correlaciones no paramétricas Tau-b de Kendall										
Madres autoritarias	Corr. de Pearson	1,000	-,292**	-,751**	-,025	-,056	,015	,001	-,013	,029
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,480	,120	,686	,988	,719	,426
Madres permisivas	Corr. de Pearson	-,292**	1,000	-,413**	-,050	-,054	,024	,008	-,096**	,010
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,167	,133	,509	,834	,008	,775
Madres equilibradas	Corr. de Pearson	-,751**	-,413**	1,000	,059	,091*	-,031	-,006	,078*	-,035
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,104	,012	,401	,874	,030	,340
N		695	695	695	695	695	695	695	695	695

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5.73. Correlaciones paramétricas y no paramétricas entre estilos educativos de la madre y variables del BASC

Por el contrario, comprobamos que existe una correlación significativa y negativa entre el estilo permisivo y las habilidades adaptativas. Es decir, contra la creciente tendencia a la creencia de que, a mayor afecto y menor exigencia, el niño será más feliz y se adaptará mejor (que se entiende, a su vez, por dotar de mayor libertad), se constata justamente lo contrario.

Esto tiene un enorme interés de cara a poder explicar a los padres la necesidad de que en la familia haya unas normas coherentes y una exigencia cálida y afectuosa, pero rigurosa. Las normas le dan al niño estabilidad, seguridad, y favorecen la adaptabilidad.

Mediante la prueba ANOVA hemos estudiado la relación entre el estilo de la madre y del padre, por separado, y las diferentes variables utilizadas del BASC P1.

Las únicas relaciones significativas halladas con el estilo educativo de la madre han sido con las HHSS y con las habilidades adaptativas. Dado que en habilidades adaptativas se incluyen los factores adaptabilidad y HHSS, y comprobamos que es significativa la relación con HHSS. Podemos deducir que el estilo educativo de la madre se relaciona, sobre todo, con la capacidad del niño de relacionarse y, a través de ello, facilita la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.

ANOVA Relación entre estilo educativo de la madre y BASC P1						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Adaptabilidad	Inter-grupos	1,259	2	,630	1,188	,306
	Total	368,106	694			
HHSS	Inter-grupos	3,527	2	1,764	3,274	,038
	Total	376,340	694			
Problemas de exteriorización	Inter-grupos	,260	2	,130	,328	,721
	Total	275,056	694			
Problemas de interiorización	Inter-grupos	,042	2	,021	,052	,949
	Total	280,705	694			
Habilidades adaptativas	Inter-grupos	4,255	2	2,127	4,038	,018
	Total	368,826	694			
ISC	Inter-grupos	,363	2	,181	,451	,637
	Total	278,581	694			

Tabla 5.74. ANOVA. Relación entre el estilo educativo de la madre y las variables del BASC

En el análisis de la direccionalidad en las relaciones, mediante la prueba Tau-b, tan sólo podemos afirmar que la adaptabilidad y las HHSS, sin ser significativa la relación, muestran una direccionalidad negativa, es decir, las puntuaciones serán previsiblemente menores en estas variables si las madres son autoritarias o permisivas. En el resto de las variables no resultan datos relevantes en cuanto a la direccionalidad de las relaciones.

Si el análisis se realiza entre el tipo de conflictos que la madre pone de manifiesto en su forma de educar y las escalas del BASC, no encontramos relaciones significativas. Es decir, en la madre influye sobre todo el estilo educativo global, independientemente del tipo de conflictos que ella percibe tener a la hora de educar.

Se realiza el mismo análisis respecto al estilo educativo del padre, y encontramos que existe una relación significativa con adaptabilidad, (con un p valor de χ^2 de 0,032) y con una direccionalidad negativa, es decir, cuanto más permisivo es

el padre menores puntuaciones encontramos en adaptabilidad. Lo mismo ocurre con HHSS, la relación es significativa, (con un p valor de χ^2 de 0,012), y la direccionalidad de la relación también es negativa. En el resto de las variables del BASC P1 no hallamos relaciones significativas con el estilo educativo del padre.

Si se estudia la influencia del tipo de conflictos que el padre pone de manifiesto respecto de su forma de educar, nos encontramos con que existe una relación significativa entre los conflictos internos del padre con el niño y la adaptabilidad, (con un p valor de χ^2 de 0,013), la exteriorización de problemas, (con un p valor de χ^2 de 0,040), y el ISC, (con un p valor de χ^2 de 0,007). Los conflictos referidos a la transgresión de normas se relacionan de forma significativa con el ISC, (con un p valor de χ^2 de 0,042). Hay que recordar, en este momento del análisis, que los conflictos relacionados con la transgresión de normas en el padre no se relacionaban con ninguna de las variables del temperamento, y no podía considerarse predictora de ninguna de ellas. Sin embargo, la relación significativa con el ISC nos indica que sí puede vivirse por parte del niño como un problema que distorsiona sus conductas, hasta el punto de manifestarse como potencial índice de síntomas comportamentales.

Como se ha puesto de manifiesto, el estilo educativo del padre influye en dimensiones básicas de las relaciones sociales, y además es importante en esta relación el tipo de conflictos que el padre pone de manifiesto en su forma de educar. La constatación de que los conflictos internos, es decir, aquellos que se basan en la falta de aceptación de cómo es el niño, influyan en la adaptabilidad, la exteriorización de problemas y el ISC, nos hacen pensar que el estilo educativo del padre tiene un papel fundamental en la forma de relacionarse el niño con el exterior, incluso en la potencialidad de manifestaciones clínicas en sus conductas.

Para finalizar, se ha realizado un estudio de regresión para comprobar en qué medida los estilos de ambos padres y los conflictos que éstos perciben en su relación con los hijos se muestran predictores de potenciales problemas de interiorización o de exteriorización de problemas de conducta. Como se puede comprobar en la tabla 8.29

del Anexo 8, sólo los conflictos del padre se introducen en el modelo, y se muestran predictores tanto de problemas de interiorización como de exteriorización.

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,360	1	1,360	3,916	,049 ^a
	Residual	127,507	367	,347		
	Total	128,867	368			

a. Variables predictoras: (Constante), Conflictos del padre

b. Variable dependiente: Problemas de interiorización BASC P1

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,457	1	2,457	6,300	,013 ^a
	Residual	143,126	367	,390		
	Total	145,583	368			

a. Variables predictoras: (Constante), Conflictos del padre

b. Variable dependiente: Problemas de exteriorización BASC P1

Tabla 5.75. ANOVA. Resumen estudio de regresión para problemas de interiorización y exteriorización de problemas

La influencia del estilo educativo del padre, como podemos comprobar, se orienta a facilitar en el niño la capacidad para adaptarse a situaciones y personas nuevas y al desarrollo de las habilidades sociales básicas. La influencia del estilo adecuado en el padre, podría decirse que pone al niño en condiciones de relacionarse adecuadamente con el mundo que le rodea.

- **Relación entre la percepción del niño de conflictos en los padres y las variables del BASC P1**

Desde la percepción que el niño tiene de los conflictos que sus padres tienen con él en la relación educativa, según el PEF H, hallamos que existe una relación significativa entre la percepción de conflictos externos en el padre y las HHSS, (con un p valor de χ^2 de 0,005), y las habilidades adaptativas, (con un p valor de χ^2 de 0,026). Es decir, el niño manifiesta problemas de habilidades sociales y de habilidades adaptativas cuando percibe en el padre problemas de rechazo hacia su forma de dar respuesta a las nuevas situaciones que se le presentan y para las que no

tiene una respuesta aprendida. La relación con el padre, a través de la percepción de conflictos, y no de forma global con su estilo educativo, es básica para el establecimiento de su seguridad frente al mundo (ver tabla 8.29 del Anexo 8).

- **Relación entre las escalas adaptativas del BASC P1 y algunos hábitos familiares**

Se ha procedido también a estudiar la relación entre las diferentes escalas del BASC P1 y algunos de los diferentes hábitos familiares que, como se ha comprobado anteriormente, están relacionados con las habilidades adaptativas y de autonomía del niño en la familia. En concreto, se han elegido las preguntas relacionadas con control de esfínteres, sueño, comida, vestido y percepción de obediencia.

- **Adaptabilidad y habilidades sociales en el BASC P1**

La adaptabilidad se relaciona de forma significativa con los problemas de sueño, los hábitos de higiene y la obediencia, como se puede comprobar en la tabla ANOVA siguiente:

ANOVA con Adaptabilidad		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cómo controla los esfínteres...	Inter-grupos	17,145	4	4,286	1,223	,300
	Intra-grupos	2418,711	690	3,505		
	Total	2435,856	694			
¿Duerme bien?	Inter-grupos	,404	4	,101	1,412	,228
	Intra-grupos	49,400	690	,072		
	Total	49,804	694			
Problemas de sueño	Inter-grupos	2,270	4	,567	4,436	,002
	Intra-grupos	88,257	690	,128		
	Total	90,527	694			
¿El niño come bien ahora?	Inter-grupos	,592	4	,148	1,339	,254
	Intra-grupos	76,266	690	,111		
	Total	76,858	694			
¿Se viste solo?	Inter-grupos	1,666	4	,417	2,215	,066
	Intra-grupos	129,764	690	,188		
	Total	131,430	694			
¿Se baña solo?	Inter-grupos	2,401	4	,600	2,449	,045
	Intra-grupos	169,104	690	,245		
	Total	171,505	694			
¿Es obediente?	Inter-grupos	3,009	4	,752	4,281	,002
	Intra-grupos	121,230	690	,176		
	Total	124,239	694			

Tabla 5.75. ANOVA Adaptabilidad y diversas variables de hábitos familiares

Las HHSS se relacionan significativamente, dentro de los hábitos familiares, con el sueño del niño, el vestirse solo y la obediencia. La mayor autonomía de los niños en la familia, como es el hecho de vestirse solo, se constata que revierte en una mejor forma de relacionarse con el resto de miembros de la familia y de la escuela.

Unas habilidades sociales bien desarrolladas propician un ambiente de mejor convivencia y una ausencia de tensiones que facilitan el que no haya problemas de sueño, al haberse vivido este hábito como una parte más de la convivencia cotidiana regulada por normas.

De la misma forma, la obediencia o capacidad de aceptar las limitaciones, reglas o normas en la familia, facilita las relaciones sociales con adultos e iguales. La obediencia, no sólo no perjudica la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones o personas, y a la forma de relacionarse adecuadamente con los demás, sino que lo facilita. El permisivismo, como ya se ha explicado en anteriores capítulos, dificulta el desarrollo de unas adecuadas habilidades sociales en la edad infantil, y también dificulta el que el niño sea capaz de aprender hábitos de autonomía y de innovación, al no favorecer la adaptabilidad.

ANOVA con Habilidades sociales		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Controla bien esfínteres?	Inter-grupos	,228	4	,057	,282	,890
	Intra-grupos	139,619	690	,202		
	Total	139,847	694			
¿Duerme bien?	Inter-grupos	1,051	4	,263	3,718	,005
	Intra-grupos	48,754	690	,071		
	Total	49,804	694			
Problemas de sueño	Inter-grupos	1,273	4	,318	2,461	,044
	Intra-grupos	89,253	690	,129		
	Total	90,527	694			
¿El niño come bien ahora?	Inter-grupos	,976	4	,244	2,218	,066
	Intra-grupos	75,882	690	,110		
	Total	76,858	694			
¿Se viste sólo?	Inter-grupos	1,747	4	,437	2,324	,055
	Intra-grupos	129,683	690	,188		
	Total	131,430	694			
¿Se baña sólo?	Inter-grupos	2,611	4	,653	2,667	,031
	Intra-grupos	168,894	690	,245		
	Total	171,505	694			
¿Es obediente?	Inter-grupos	4,532	4	1,133	6,530	,000
	Intra-grupos	119,707	690	,173		
	Total	124,239	694			

Tabla 5.76. ANOVA Habilidades sociales y diversas variables de hábitos familiares

○ **Habilidades adaptativas**

Las habilidades adaptativas, como escala que engloba a las dos anteriores, adaptabilidad y HHSS, se relaciona de forma significativa con problemas de sueño, hábitos de vestido y obediencia:

ANOVA CON HABILIDADES ADAPTATIVAS		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cómo controla los esfínteres...	Inter-grupos	25,625	4	6,406	1,834	,120
	Intra-grupos	2410,231	690	3,493		
	Total	2435,856	694			
¿Duerme bien?	Inter-grupos	,344	4	,086	1,200	,309
	Intra-grupos	49,460	690	,072		
	Total	49,804	694			
Problemas de sueño	Inter-grupos	3,481	4	,870	6,898	,000
	Intra-grupos	87,046	690	,126		
	Total	90,527	694			
¿El niño come bien ahora?	Inter-grupos	,699	4	,175	1,584	,177
	Intra-grupos	76,158	690	,110		
	Total	76,858	694			
¿Se viste sólo?	Inter-grupos	2,027	4	,507	2,703	,030
	Intra-grupos	129,403	690	,188		
	Total	131,430	694			
¿Se baña sólo?	Inter-grupos	1,380	4	,345	1,400	,232
	Intra-grupos	170,125	690	,247		
	Total	171,505	694			
¿Es obediente?	Inter-grupos	3,686	4	,922	5,275	,000
	Intra-grupos	120,553	690	,175		
	Total	124,239	694			

Tabla 5.77. ANOVA Habilidades adaptativas y diversas variables de hábitos familiares

Se constata, de esta forma, que las conclusiones anteriormente expuestas, se reflejan en la escala que engloba a las otras dos. La buena calidad del sueño es consecuencia de la seguridad y tranquilidad del niño, además de cómo hábito de autonomía; el hecho de vestirse solo, como reflejo de la autonomía otorgada al niño; y, por ende, la obediencia, como factor regulador de los anteriores y de todo el proceso educativo. Todo ello posibilita que el niño desarrolle una mayor seguridad y confianza en sí mismo y se atreva a interactuar de una forma adecuada con el mundo que le rodea, ya sea en la familia o en la escuela.

○ **Problemas de exteriorización**

La exteriorización de problemas tiene una relación significativa con el control de esfínteres, la calidad del sueño del niño y la obediencia. La direccionalidad de las relaciones, mediante Tau-b, nos indica que la exteriorización de problemas se relaciona significativamente con más dificultad en el control de esfínteres, con dormir mal, con tener problemas de sueño y de comida y, finalmente, con problemas con la obediencia.

ANOVA EXTERIORIZACIÓN DE PROBLEMAS						PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS		
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig. χ^2	Coef. Correlación Tau-b	Sig.
Cómo controla los esfínteres...	Inter-grupos	50,651	4	12,663	3,663	,006	-0,123**	0,001
	Intra-grupos	2385,205	690	3,457				
	Total	2435,856	694					
¿Duerme bien?	Inter-grupos	,770	4	,192	2,708	,029	0,106**	0,004
	Intra-grupos	49,035	690	,071				
	Total	49,804	694					
Problemas de sueño	Inter-grupos	1,489	4	,372	2,885	,022	-0,120**	0,001
	Intra-grupos	89,038	690	,129				
	Total	90,527	694					
¿El niño come bien ahora?	Inter-grupos	,708	4	,177	1,604	,172	0,084*	0,021
	Intra-grupos	76,150	690	,110				
	Total	76,858	694					
¿Se viste sólo?	Inter-grupos	1,412	4	,353	1,873	,113	0,048	0,188
	Intra-grupos	130,018	690	,188				
	Total	131,430	694					
¿Se baña sólo?	Inter-grupos	,892	4	,223	,902	,462	0,008	0,822
	Intra-grupos	170,613	690	,247				
	Total	171,505	694					
¿Es obediente?	Inter-grupos	6,894	4	1,724	10,135	,000	0,215**	0,000
	Intra-grupos	117,345	690	,170				
	Total	124,239	694					

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5.78. ANOVA Exteriorización de problemas de conducta y pruebas no paramétricas con diversas variables de hábitos familiares

Se ha realizado, además, un análisis de regresión por pasos para poder comprobar cuáles de los hábitos familiares, cuyas relaciones son significativas, son predictores de potenciales problemas de exteriorización. Los resultados hallados nos confirman que la obediencia y los problemas de sueño son las variables que mejor predicen posibles problemas de exteriorización.

RESUMEN DEL MODELO				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,233 ^a	,054	,053	,613
2	,263 ^b	,069	,066	,608

a. Variables predictoras: (Constante), ¿Es obediente?

b. Variables predictoras: (Constante), ¿Es obediente?, Problemas de sueño

ANOVAS						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	14,930	1	14,930	39,776	,000 ^a
	Residual	260,126	693	,375		
	Total	275,056	694			
2	Regresión	18,982	2	9,491	25,647	,000 ^b
	Residual	256,075	692	,370		
	Total	275,056	694			

a. Variables predictoras: (Constante), ¿Es obediente?

b. Variables predictoras: (Constante), ¿Es obediente?, Problemas de sueño

c. Variable dependiente: Problemas de exteriorización

Diagnósticos de colinealidad ^a						
Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza		
				(Constante)	¿Es obediente?	Problemas de sueño
1	1	1,483	1,000	,26	,26	
	2	,517	1,693	,74	,74	
2	1	2,257	1,000	,03	,07	,03
	2	,664	1,843	,02	,91	,03
	3	,079	5,355	,96	,02	,94

a. Variable dependiente: Problemas de exteriorización

Tabla 5.79. Resumen análisis regresión por pasos entre ANOVA Exteriorización de problemas de conducta y diversas variables de hábitos familiares

○ **Problemas de interiorización**

Es relevante comprobar cómo la interiorización de problemas sólo presenta una relación significativa con problemas en el sueño, en lo que a hábitos de vida familiar y autonomía se refiere:

ANOVA CON PROBLEMAS DE INTERIORIZACIÓN		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cómo controla los esfínteres...	Inter-grupos	1,055	4	,264	,075	,990
	Intra-grupos	2434,801	690	3,529		
	Total	2435,856	694			
¿Duerme bien?	Inter-grupos	,328	4	,082	1,144	,335
	Intra-grupos	49,476	690	,072		
	Total	49,804	694			
Problemas de sueño	Inter-grupos	1,378	4	,345	2,667	,031
	Intra-grupos	89,148	690	,129		
	Total	90,527	694			
¿El niño come bien ahora?	Inter-grupos	,703	4	,176	1,593	,174
	Intra-grupos	76,154	690	,110		
	Total	76,858	694			
¿Se viste sólo?	Inter-grupos	,491	4	,123	,647	,629
	Intra-grupos	130,939	690	,190		
	Total	131,430	694			
¿Se baña sólo?	Inter-grupos	1,116	4	,279	1,130	,341
	Intra-grupos	170,389	690	,247		
	Total	171,505	694			
¿Es obediente?	Inter-grupos	1,132	4	,283	1,586	,176
	Intra-grupos	123,107	690	,178		
	Total	124,239	694			

Tabla 5.80. ANOVA Exteriorización de problemas y variables de hábitos familiares de autonomía

Puesto que la única relación hallada era con la percepción de los padres de que el niño no dormía bien, hemos procedido a analizar si esos problemas de sueño se relacionaban con la pregunta sobre con quién duerme el niño. El resultado de la relación es significativo y nos indica que el niño que no duerme solo en su cama y duerme con otros, ya sea su madre, su padre u otros, tiene mayor probabilidad de presentar problemas de interiorización, pero también de exteriorización, como ya se había comprobado. No hay, sin embargo, relación con el ISC.

Correlaciones				
		Problemas de exteriorización	Problemas de interiorización	ISC
¿Con quién duerme el niño?	Correlación de Pearson	,081*	,087*	,037
	Sig. (bilateral)	,033	,022	,326
Correlaciones no paramétricas Tau_b de Kendall				
¿Con quién duerme el niño?	Coefficiente de correlación	,100**	,107**	,068
	Sig. (bilateral)	,005	,003	,055
	N	695	695	695

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5.81. Correlaciones entre problemas de exteriorización e interiorización y ¿Con quién duerme el niño?

○ Índice de síntomas comportamentales (ISC)

El ISC se relaciona de forma significativa con los problemas de sueño y la obediencia, como era lógico esperar.

ANOVA						
ISC		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Cómo controla los esfínteres...	Inter-grupos	28,913	4	7,228	2,072	,083
	Intra-grupos	2406,943	690	3,488		
¿Duerme bien?	Inter-grupos	,561	4	,140	1,967	,098
	Intra-grupos	49,243	690	,071		
Problemas de sueño	Inter-grupos	1,795	4	,449	3,489	,008
	Intra-grupos	88,732	690	,129		
	Total	90,527	694			
¿El niño come bien ahora?	Inter-grupos	,979	4	,245	2,225	,065
	Intra-grupos	75,879	690	,110		
¿Se viste sólo?	Inter-grupos	1,714	4	,428	2,279	,059
	Intra-grupos	129,716	690	,188		
¿Se baña sólo?	Inter-grupos	,655	4	,164	,662	,619
	Intra-grupos	170,850	690	,248		
¿Es obediente?	Inter-grupos	5,076	4	1,269	7,348	,000
	Intra-grupos	119,163	690	,173		
	Total	124,239	694			

Tabla 5.82. ANOVA ISC y variables de hábitos familiares de autonomía

Por último, respecto a la pregunta sobre a quién obedece, encontramos que existe una correlación significativa y negativa con el ISC y a quién se obedece en la familia o fuera de ella. Es decir, a medida que el niño obedece a otros antes que a sus padres, hay más probabilidad de que presente altos síntomas de problemas comportamentales.

Correlaciones					
		Problemas de exteriorización	Problemas de interiorización	Habilidades adaptativas	ISC
¿A quién obedece?	Correlación de Pearson	-,072	-,035	,062	-,104**
	Sig. (bilateral)	,057	,360	,103	,006
Correlaciones no paramétricas Tau_c de Kendall					
¿A quién obedece?	Coefficiente de correlación	-,069*	-,038	,036	-,085*
	Sig. (bilateral)	,044	,256	,289	,013
	N	695	695	695	695

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5.83. Correlaciones paramétricas y no paramétricas entre problemas de exteriorización e interiorización y habilidades adaptativas y ¿A quién obedece el niño?

- **Relación entre habilidades adaptativas y percepción de los padres sobre cómo son las relaciones sociales de los niños**

Las habilidades adaptativas, según han sido medidas mediante el BASC P1, podemos constatar que presentan una alta correlación con la percepción que los padres han expresado en el CHF sobre cómo se relacionan sus hijos, tanto dentro como fuera del colegio, o directamente a través de la pregunta sobre si piensan que tienen problemas de relación (ver tabla 8.30 del Anexo 8).

En primer lugar, hemos constatado mediante un ANOVA, cómo las habilidades adaptativas se relacionan de forma significativa con la percepción de los padres sobre si el niño se relaciona bien fuera y dentro del colegio y si tiene problemas de relación. Se ha encontrado que la relación es significativa con la percepción sobre si se relacionan bien fuera del colegio y con si tienen problemas de relación. La relación entre habilidades adaptativas del niño y las relaciones dentro del colegio no es significativa. Parece claro que los padres necesitan la información que les pueden proporcionar los maestros para conocer de forma adecuada cómo se relaciona el niño dentro del colegio.

ANOVA Relación con Habilidades adaptativas						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Se relaciona bien con los niños de fuera del colegio	Inter-grupos	2,014	4	,503	7,826	,000
	Intra-grupos	44,389	690	,064		
	Total	46,403	694			
Se relaciona bien con los niños de dentro del colegio	Inter-grupos	,122	4	,030	1,443	,218
	Intra-grupos	14,554	690	,021		
	Total	14,676	694			
Problemas de relación	Inter-grupos	283,663	4	70,916	5,422	,000
	Intra-grupos	9024,041	690	13,078		
	Total	9307,704	694			

Tabla 5.84. ANOVA Habilidades adaptativas y percepción de los padres sobre la forma de relacionarse sus hijos

En el estudio comprobamos que es la única relación significativa es la de adaptabilidad y las relaciones dentro del colegio. Puede deducirse que, para los padres, la adaptabilidad se relaciona sobre todo con el tipo de relación que el niño establece dentro del colegio. A su vez, según su percepción, las relaciones fuera del

colegio y los problemas de relaciones sociales, que son los que los padres perciben de forma directa, son los que se relacionan con las habilidades adaptativas. La adaptabilidad, desde la percepción de los padres, se relaciona sobre todo con la capacidad de adaptación al colegio. Por último, las tres preguntas se relacionan con las HHSS del niño.

ANOVA Relación con Adaptabilidad						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Se relaciona bien con los niños de fuera del colegio	Inter-grupos	,110	4	,027	,409	,802
	Intra-grupos	46,293	690	,067		
	Total	46,403	694			
Se relaciona bien con los niños de dentro del colegio	Inter-grupos	,408	4	,102	4,927	,001
	Intra-grupos	14,269	690	,021		
	Total	14,676	694			
Problemas de relación	Inter-grupos	93,586	4	23,396	1,752	,137
	Intra-grupos	9214,118	690	13,354		
	Total	9307,704	694			

Tabla 5.85. ANOVA Adaptabilidad y percepción de los padres sobre la forma de relacionarse sus hijos

ANOVA Relación con Habilidades sociales						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Se relaciona bien con los niños de dentro del colegio	Inter-grupos	,459	4	,115	5,564	,000
	Intra-grupos	14,218	690	,021		
	Total	14,676	694			
Se relaciona bien con los niños de fuera del colegio	Inter-grupos	1,354	4	,339	5,186	,000
	Intra-grupos	45,049	690	,065		
	Total	46,403	694			
Problemas de relación	Inter-grupos	284,884	4	71,221	5,446	,000
	Intra-grupos	9022,820	690	13,077		
	Total	9307,704	694			

Tabla 5.86. ANOVA Habilidades sociales y percepción de los padres sobre la forma de relacionarse sus hijos

Estos datos resultan relevantes, porque el primer ámbito de socialización es la familia. Por ello, si la percepción de los padres sobre la forma en que se relaciona el niño se polariza hacia el colegio, se está descuidando el aspecto primero y base del anterior. A los padres hay que ser capaces de transmitirles que, para que el niño se relacione bien en el colegio con sus coetáneos y con los adultos que ahí tratan con él, primero debe ser capaz de relacionarse bien en la familia y en aquellos ámbitos no reglados en los que debe relacionarse con otros niños propiciados desde la familia (parque, primos, etc.).

En un segundo paso, se ha realizado un análisis correlacional para medir el grado de asociación lineal entre las variables, incluyendo el resto de factores provenientes del BASC P1. Con una significatividad de entre el 95% y el 99%, encontramos que la percepción sobre si el niño se relaciona bien fuera del colegio correlaciona de forma significativa y direccionalidad negativa con si tiene problemas de relación y con habilidades adaptativas. La buena relación dentro del colegio correlaciona, de forma significativa y positiva, con adaptabilidad, HHSS y habilidades adaptativas, factor que engloba a los dos anteriores. La percepción de que el niño puede tener problemas de relación correlaciona, de forma significativa y negativa, con habilidades adaptativas.

Como síntesis, la percepción de los padres sobre cómo se relacionan sus hijos, tanto dentro como fuera del colegio, correlaciona de forma consistente con los datos aportados por una prueba estandarizada para la medida de las habilidades adaptativas, adaptabilidad y habilidades sociales del niño (el BASC).

En la tabla 8.28 del Anexo 8 se pueden encontrar todas las correlaciones encontradas así como la potencia y sentido de éstas.

- **Relación entre separación de los padres y BASC P1**

Se han encontrado relaciones significativas entre ciertas variables del BASC P1 y el que los padres estén separados o no. Esta relación se fundamenta, probablemente, en el estrés que supone para el niño la separación de los padres a edades tan tempranas y la falta de capacidad de manifestarlo de una forma razonada.

Hay relaciones significativas entre habilidades sociales y separación de los padres (con un p valor de χ^2 de 0,024 y Tau-b con un p valor de 0,012), mostrando que se constatan menores problemas en HHSS cuando los padres no están separados; en interiorización de problemas la relación encontrada es significativa, (con un p valor de χ^2 de 0,011 y Tau-b con un p valor de 0,002), y nos indica, una vez más, que la separación de los padres influye positivamente en una mayor aparición de

problemas de interiorización. Por último, se ha encontrado una relación significativa entre separación de los padres y el ISC, (con un p valor de χ^2 de 0,003 y Tau-b con un p valor de 0,002), es decir, es significativamente más alto el ISC en aquellos niños cuyos padres están separados.

En problemas de exteriorización, haciendo el estudio separado entre niños y niñas, hemos hallamos una relación en niñas (con un p valor de χ^2 de 0,010) y no así en niños, y en ambos casos una direccionalidad negativa, es decir, mayores problemas si están separados.

Estos datos, el del ISC en particular, habrá que tenerlos muy en cuenta a la hora de asesorar a los padres y de enfrentarles al hecho de que la separación es probable que se manifieste a través de problemas de HHSS, interiorización de problemas, exteriorización de problemas, o en el desarrollo de problemas comportamentales en general, en cuyo caso habría que analizar, además del resto de las escalas del BASC P1 (las escalas clínicas), otras pruebas para poder evaluar adecuadamente qué es lo que le está pasando al niño.

ANOVA						
Relación entre separación de los padres y BASC P1						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Adaptabilidad	Inter-grupos	1,392	1	1,392	2,630	,105
	Total	368,106	694			
HHSS	Inter-grupos	2,761	1	2,761	5,121	,024
	Total	376,340	694			
Problemas de exteriorización	Inter-grupos	1,038	1	1,038	2,625	,106
	Total	275,056	694			
Problemas de interiorización	Inter-grupos	2,580	1	2,580	6,429	,011
	Total	280,705	694			
Habilidades adaptativas	Inter-grupos	1,513	1	1,513	2,854	,092
	Total	368,826	694			
ISC	Inter-grupos	3,515	1	3,515	8,856	,003
	Total	278,581	694			

Tabla 5.87. ANOVA Separación de los padres y variables BASC P1

- **Percepción de temperamento fácil o difícil y habilidades adaptativas**

En la percepción sobre si el temperamento es fácil o difícil y las diferentes variables que se miden por medio del BASC P1 relacionadas con las habilidades adaptativas se han encontrado relaciones significativas, como se puede comprobar en la tabla 5.88, en la que se ha incluido el valor de Tau-b, además de su significatividad, para poder comprobar la direccionalidad de la relación; el temperamento lo medimos de fácil a difícil y las variables del BASC P1, de valores bajos a altos.

BASC desde padres						
Percepción de temperamento fácil o difícil por los padres	Adaptabilidad			HHSS		
	Niña	Niño	Total	Niña	Niño	Total
Significatividad Chi-cuadrado	0,129	0,038	0,002	0,019	0,215	0,049
Significatividad Tau-b	0,025	0,002	0,000	0,005	0,127	0,002
Percepción de temperamento fácil o difícil por los padres	Problemas de interiorización			Problemas de exteriorización		
	Niña	Niño	Total	Niña	Niño	Total
Significatividad Chi-cuadrado	0,214	0,021	0,004	0,000	0,000	0,000
Significatividad Tau-b	0,030	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Percepción de temperamento fácil o difícil por los padres	Habilidades adaptativas			ISC		
	Niña	Niño	Total	Niña	Niño	Total
Significatividad Chi-cuadrado	0,017	0,024	0,001	0,000	0,001	0,000
Significatividad Tau-b	0,004	0,013	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabla 5.88. Relaciones paramétricas y no paramétricas entre percepción temperamento y variables del BASC P1

Los padres perciben que el temperamento de su hijo es fácil si su adaptabilidad es alta (en las niñas la relación no es significativa al 95%), si tienen unas buenas HHSS, si sus habilidades adaptativas, como variable que las agrupa, son altas, si no tienen problemas de interiorización (en niñas, en particular, la relación tampoco es significativa al 95%), ni de exteriorización. En temperamentos fáciles se constata un menor índice de percepción de síntomas comportamentales (ISC).

Por el contrario los padres asocian a temperamento difícil una baja adaptabilidad, bajas HHSS y presencia de problemas, tanto de interiorización como

de exteriorización. Resulta llamativo el hecho de que, consideradas individualmente las niñas, no se aprecie una relación significativa en las variables adaptabilidad e interiorización de problemas. Una posible explicación es que, desde patrones de interpretación cultural profundamente arraigados en nuestra sociedad occidental, se piensa que las niñas son, en general, más difíciles de educar que los niños y más difíciles de entender (sin embargo, no hemos encontrado una relación significativa entre temperamento, fácil o difícil, y sexo). Por lo tanto, parece que se asocia la dificultad del temperamento y la mayor o menor adaptabilidad o forma de manifestación de los problemas, al propio hecho de ser niña.

Cuando se realiza el mismo análisis, pero desde las respuestas de los profesores, podemos comprobar que las relaciones también son significativas y positivas, salvo en HHSS y en problemas de interiorización.

Las habilidades sociales del niño en el entorno escolar, reglado y fuertemente controlado, con unas normas de exigencia claras en cuanto a la forma de relacionarse y los límites en esas relaciones, hacen más fácil que el niño se ajuste mejor a ellas y no se pueda observar con tanta claridad la dificultad del temperamento percibida por los padres. Una vez más, podemos comprobar el hecho de que la presencia de normas y límites claros favorece el desarrollo social y adaptativo del niño. Esta es la causa de que, en numerosas ocasiones, los padres manifiesten tener problemas en la relación con sus hijos que no se constatan desde la escuela. Como consecuencia de esta realidad, es frecuente que algunos padres piensen que a su hijo no se le conoce bien en la escuela, o no se le está prestando la suficiente atención, pasando por alto problemas evidentes para ellos, con el consiguiente descontento y/o desconcierto.

En relación a los problemas de interiorización, las relaciones en la escuela no están tan fuertemente condicionadas por los aspectos afectivos. La aceptación en el grupo y la vinculación con la profesora se realiza en un entorno grupal y no individual, por lo que es más difícil que el niño manifieste problemas en este aspecto, si tan sólo tenemos en consideración la forma de relacionarse con los otros niños.

Por último, la direccionalidad en las relaciones, es la misma en padres y profesores desde el BASC, como podemos comprobar en la tabla siguiente:

BASC desde profesores						
Percepción de temperamento fácil o difícil por los padres	Adaptabilidad			HHSS		
	Niña	Niño	Total	Niña	Niño	Total
Significatividad Chi-cuadrado	0,085	0,152	0,011	0,715	0,221	0,165
Significatividad Tau-b	0,003	0,069	0,001	0,569	0,037	0,058
Percepción de temperamento fácil o difícil por los padres	Problemas de interiorización			Problemas de exteriorización		
	Niña	Niño	Total	Niña	Niño	Total
Significatividad Chi-cuadrado	0,561	0,087	0,153	0,036	0,054	0,002
Significatividad Tau-b	0,745	0,185	0,366	0,024	0,017	0,001
Percepción de temperamento fácil o difícil por los padres	Habilidades adaptativas			ISC		
	Niña	Niño	Total	Niña	Niño	Total
Significatividad Chi-cuadrado	0,037	0,019	0,001	0,071	0,033	0,002
Significatividad Tau-b	0,039	0,037	0,003	0,010	0,032	0,001

Tabla 5.89. Relaciones paramétricas y no paramétricas entre percepción temperamento y variables del BASC T1

Como síntesis, se puede afirmar que la percepción de un tipo de temperamento fácil o difícil en niños de educación infantil está muy relacionada con las habilidades adaptativas del niño y que la direccionalidad de la relación es clara y significativa en todos los casos, tanto para niñas como para niños. Como hemos podido comprobar con anterioridad, la percepción de un temperamento fácil o difícil se relaciona significativamente con el estilo educativo de los padres, aunque no hayamos encontrado, ahora, correlaciones con las habilidades adaptativas del niño. Podemos interpretar que, si bien las habilidades adaptativas no son la causa directa de la percepción del tipo de temperamento que tienen los niños, sí que se pueden interpretar como mediadoras entre el temperamento y el estilo educativo.

6. Objetivo 6: Relación entre el temperamento del niño y las habilidades adaptativas del niño.

En el análisis entre las variables medidas por el BASC y las variables del temperamento que mide el CBQ se han encontrado interesantes relaciones.

Se ha realizado, en primer lugar, un estudio ANOVA de las diversas escalas del BASC P1 con los tres grandes factores que se han extraído del análisis factorial del CBQ.

- **Adaptabilidad y factores del CBQ: *surgencia, control con esfuerzo y afectividad negativa***

La adaptabilidad, tal y como se mide en el BASC, se basa en la teoría del temperamento de Martin (1988) y correlaciona con el rendimiento escolar temprano. En ella se pueden considerar incluidas, entre otras variables, la atención/distractibilidad y el nivel de actividad. Esta escala evalúa la capacidad para adaptarse a los cambios de rutina, a nuevas personas, a profesores diferentes, a cambiar de tarea, a compartir juguetes, etc.

La adaptabilidad se relaciona de forma significativa con todos los rasgos del CBQ que miden el *control con esfuerzo*, salvo con sensibilidad perceptiva. En todas las relaciones se ha podido constatar que la direccionalidad medida con la Tau-c de Kendal es significativa y positiva. Además, la adaptabilidad tiene relación con el rasgo de impulsividad, perteneciente al factor *surgencia*, y con timidez y miedo, pertenecientes al factor *afectividad negativa* y, en ambos casos, la direccionalidad es significativa y negativa.

ANOVA Relación entre Adaptabilidad (BASC P1) y temperamento (CBQ)						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Impulsividad	Inter-grupos	31,796	4	7,949	3,812	,004
Placer de alta intensidad	Inter-grupos	15,690	4	3,922	1,998	,093
	Total	1370,337	694			
Aproximación	Inter-grupos	12,826	4	3,207	1,648	,160
Nivel de actividad	Inter-grupos	9,544	4	2,386	,883	,473
	Total	1873,085	694			
Autotranquilización/ adaptabilidad	Inter-grupos	57,385	4	14,346	7,399	,000
	Total	1395,214	694			
Placer de baja intensidad	Inter-grupos	37,107	4	9,277	4,716	,001
	Total	1394,527	694			
Control inhibitorio	Inter-grupos	68,944	4	17,236	9,320	,000
	Total	1344,958	694			
Sonrisa y risa	Inter-grupos	52,732	4	13,183	5,655	,000
	Total	1661,347	694			
Focalización de la atención	Inter-grupos	21,982	4	5,495	2,523	,040
	Total	1524,826	694			
Sensibilidad perceptiva	Inter-grupos	16,720	4	4,180	1,901	,109
	Total	1534,121	694			
Timidez	Inter-grupos	153,788	4	38,447	19,961	,000
	Total	1482,826	694			
Malestar	Inter-grupos	5,740	4	1,435	,660	,620
	Total	1506,987	694			
Ira / Frustración	Inter-grupos	22,648	4	5,662	2,250	,062
	Total	1759,329	694			
Tristeza	Inter-grupos	11,588	4	2,897	1,346	,251
	Total	1496,403	694			
Miedo	Inter-grupos	46,885	4	11,721	3,935	,004
	Total	2102,158	694			

Tabla 5.90. ANOVA Relación entre Adaptabilidad (BASC P1) y rasgos del temperamento (CBQ)

Mediante un análisis de regresión se encuentra que los rasgos de timidez, control inhibitorio, sonrisa y risa, miedo, autotranquilización/adaptabilidad e impulsividad son las variables que se introducen en el modelo de predicción para una buena adaptabilidad. La baja timidez, el buen control inhibitorio, la alta sonrisa y risa, el bajo miedo e impulsividad, y la buena capacidad de autotranquilización/adaptabilidad, son los rasgos predictores de una buena adaptabilidad en los niños.

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,303 ^a	,092	,091	,695	,092	70,162	1	693	,000
2	,364 ^b	,132	,130	,679	,040	32,276	1	692	,000
3	,388 ^c	,151	,147	,673	,018	14,892	1	691	,000
4	,398 ^d	,159	,154	,670	,008	6,493	1	690	,011
5	,406 ^e	,165	,159	,668	,006	4,938	1	689	,027
6	,413 ^f	,171	,164	,666	,006	5,232	1	688	,022

a. Variables predictoras: (Constante), Timidez

b. Variables predictoras: (Constante), Timidez, Control inhibitorio

c. Variables predictoras: (Constante), Timidez, Control inhibitorio, Sonrisa y risa

d. Variables predictoras: (Constante), Timidez, Control inhibitorio, Sonrisa y risa, Miedo

e. Variables predictoras: (Constante), Timidez, Control inhibitorio, Sonrisa y risa, Miedo, Impulsividad

f. Variables predictoras: (Constante), Timidez, Control inhibitorio, Sonrisa y risa, Miedo, Impulsividad y autotranquilización/adaptabilidad

ANOVA ^g						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	33,842	1	33,842	70,162	,000 ^a
	Residual	334,264	693	,482		
	Total	368,106	694			
2	Regresión	48,738	2	24,369	52,802	,000 ^b
	Residual	319,369	692	,462		
	Total	368,106	694			
3	Regresión	55,475	3	18,492	40,872	,000 ^c
	Residual	312,631	691	,452		
	Total	368,106	694			
4	Regresión	58,390	4	14,597	32,521	,000 ^d
	Residual	309,717	690	,449		
	Total	368,106	694			
5	Regresión	60,594	5	12,119	27,153	,000 ^e
	Residual	307,513	689	,446		
	Total	368,106	694			
6	Regresión	62,915	6	10,486	23,638	,000 ^f
	Residual	305,192	688	,444		
	Total	368,106	694			

Tabla 5.91. Resumen regresión por pasos Adaptabilidad y rasgos del CBQ

- **Habilidades sociales y factores del CBQ: *surgencia, control con esfuerzo y afectividad negativa***

En el BASC la dimensión HHSS hace referencia sobre todo a los aspectos interpersonales de la adaptación social. En el análisis de los resultados encontramos que las HHSS se relacionan de forma significativa con los rasgos que integran el factor de temperamento *control con esfuerzo*, salvo una vez más, el rasgo sensibilidad perceptiva. En todos los casos se ha encontrado que la direccionalidad es significativa

y positiva. También encontramos una relación significativa con los factores timidez e ira/frustración pertenecientes al factor *afectividad negativa*, pero en este caso la direccionalidad es significativa y negativa.

ANOVA						
Relación entre Habilidades Sociales (BASC P1) y Temperamento (CBQ)						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Impulsividad	Inter-grupos	6,175	4	1,544	,727	,573
	Total	1470,740	694			
Placer de alta intensidad	Inter-grupos	,190	4	,048	,024	,999
	Total	1370,337	694			
Aproximación	Inter-grupos	1,858	4	,464	,237	,918
	Total	1355,281	694			
Nivel de actividad	Inter-grupos	9,913	4	2,478	,918	,453
	Total	1873,085	694			
Autotranquilización/ adaptabilidad	Inter-grupos	53,476	4	13,369	6,875	,000
	Total	1395,214	694			
Placer de baja intensidad	Inter-grupos	64,604	4	16,151	8,380	,000
	Total	1394,527	694			
Control inhibitorio	Inter-grupos	85,116	4	21,279	11,654	,000
	Total	1344,958	694			
Sonrisa y risa	Inter-grupos	91,125	4	22,781	10,011	,000
	Total	1661,347	694			
Focalización de la atención	Inter-grupos	49,551	4	12,388	5,794	,000
	Total	1524,826	694			
Sensibilidad perceptiva	Inter-grupos	20,473	4	5,118	2,333	,054
	Total	1534,121	694			
Timidez	Inter-grupos	64,532	4	16,133	7,849	,000
	Total	1482,826	694			
Malestar	Inter-grupos	13,470	4	3,367	1,556	,184
	Total	1506,987	694			
Ira / Frustración	Inter-grupos	25,230	4	6,308	2,510	,041
	Total	1759,329	694			
Tristeza	Inter-grupos	1,999	4	,500	,231	,921
	Total	1496,403	694			
Miedo	Inter-grupos	18,126	4	4,532	1,500	,200
	Total	2102,158	694			

Tabla 5.92. ANOVA Relación entre Habilidades sociales (BASC P1) y rasgos del temperamento (CBQ)

Mediante un análisis de regresión, comprobamos cuáles de los rasgos son los predictores de unas buenas habilidades sociales. Los rasgos de control inhibitorio, timidez, sonrisa y risa, placer de baja intensidad y focalización de la atención son los introducidos en el modelo. Los niños con un alto control inhibitorio, baja timidez, alta sonrisa y risa, alto placer de baja intensidad y buena focalización de la atención, es más probable que tengan unas buenas HHSS. Todos los rasgos citados pertenecen al

factor *control con esfuerzo*. Una vez más, se constata que las HHSS están estrechamente vinculadas a la capacidad de autocontrol del niño y éste se vincula, a su vez, a la experiencia de haber sido exigido, a la obediencia y a haber vivido en un ambiente familiar con límites bien definidos.

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,244 ^a	,060	,058	,715	,060	43,939	1	693	,000
2	,324 ^b	,105	,103	,698	,045	35,184	1	692	,000
3	,378 ^c	,143	,139	,683	,038	30,658	1	691	,000
4	,390 ^d	,152	,147	,680	,009	7,006	1	690	,008
5	,397 ^e	,158	,151	,678	,006	4,762	1	689	,029

a. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio

b. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Timidez

c. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Timidez, Sonrisa y risa

d. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Timidez, Sonrisa y risa, Placer de baja intensidad

e. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Timidez, Sonrisa y risa, Placer de baja intensidad, Focalización de la Atención

ANOVA ^f						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	22,439	1	22,439	43,939	,000 ^a
	Residual	353,901	693	,511		
	Total	376,340	694			
2	Regresión	39,562	2	19,781	40,645	,000 ^b
	Residual	336,778	692	,487		
	Total	376,340	694			
3	Regresión	53,869	3	17,956	38,477	,000 ^c
	Residual	322,470	691	,467		
	Total	376,340	694			
4	Regresión	57,110	4	14,278	30,860	,000 ^d
	Residual	319,229	690	,463		
	Total	376,340	694			
5	Regresión	59,302	5	11,860	25,775	,000 ^e
	Residual	317,038	689	,460		
	Total	376,340	694			

Tabla 5.93. Resumen regresión por pasos Habilidades sociales y rasgos del CBQ

- **Habilidades adaptativas y factores del CBQ: *surgencia, control con esfuerzo y afectividad negativa***

La escala habilidades adaptativas en el BASC engloba las dimensiones de adaptabilidad y HHSS. En ella se miden habilidades prosociales, organizativas y otras, siempre de carácter adaptativo.

La escala de habilidades adaptativas en el BASC se relaciona de forma significativa con todos los rasgos que integran el factor *control con esfuerzo*. En todos los casos, el análisis de la potencia y direccionalidad de la relación ha resultado significativa y positiva. Además se relaciona con el rasgo de impulsividad, perteneciente al factor *surgencia*, con timidez e ira/frustración, del factor *afectividad negativa*; en estos dos factores la direccionalidad hallada ha sido significativa y negativa. Es decir, a mayor impulsividad, timidez e ira/frustración el niño tendrá mayor dificultad para desarrollar sus habilidades adaptativas.

ANOVA						
Relación entre Habilidades adaptativas (BASC P1) y temperamento (CBO)						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Impulsividad	Inter-grupos	33,611	4	8,403	4,034	,003
	Total	1470,740	694			
Placer de alta intensidad	Inter-grupos	6,370	4	1,592	,806	,522
	Total	1370,337	694			
Aproximación	Inter-grupos	12,277	4	3,069	1,577	,179
	Total	1355,281	694			
Nivel de actividad	Inter-grupos	17,844	4	4,461	1,659	,158
	Total	1873,085	694			
Autotranquilización/ adaptabilidad	Inter-grupos	80,775	4	20,194	10,601	,000
	Total	1395,214	694			
Placer de baja intensidad	Inter-grupos	66,065	4	16,516	8,578	,000
	Total	1394,527	694			
Control inhibitorio	Inter-grupos	101,465	4	25,366	14,075	,000
	Total	1344,958	694			
Sonrisa y risa	Inter-grupos	94,045	4	23,511	10,351	,000
	Total	1661,347	694			
Focalización de la atención	Inter-grupos	39,337	4	9,834	4,568	,001
	Total	1524,826	694			
Sensibilidad perceptiva	Inter-grupos	31,173	4	7,793	3,578	,007
	Total	1534,121	694			
Timidez	Inter-grupos	116,032	4	29,008	14,644	,000
	Total	1482,826	694			
Malestar	Inter-grupos	9,517	4	2,379	1,096	,357
	Total	1506,987	694			
Ira / Frustración	Inter-grupos	32,602	4	8,151	3,257	,012
	Total	1759,329	694			
Tristeza	Inter-grupos	,933	4	,233	,108	,980
	Intra-grupos	1495,470	690	2,167		
	Total	1496,403	694			
Miedo	Inter-grupos	27,006	4	6,751	2,245	,063
	Total	2102,158	694			

Tabla 5.94. ANOVA Relación entre Habilidades adaptativas (BASC P1) y rasgos del temperamento (CBO)

El análisis de regresión para la escala habilidades adaptativas, que incluye a la escala adaptabilidad y HHSS, nos muestra que los rasgos de temperamento predictores de unas adecuadas habilidades adaptativas del niño son: un buen control inhibitorio, una baja timidez, una buena sonrisa y risa, una buena capacidad de autotranquilización/adaptabilidad y una alta sensibilidad perceptiva. Como se puede comprobar, todos pertenecen al factor *control con esfuerzo*, salvo la timidez, que es del factor *afectividad negativa* y que, como ya se había comprobado con anterioridad, se relaciona con una direccionalidad negativa.

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,270 ^a	,073	,072	,702	,073	54,490	1	693	,000
2	,385 ^b	,148	,146	,674	,075	61,113	1	692	,000
3	,428 ^c	,183	,180	,660	,035	29,697	1	691	,000
4	,437 ^d	,191	,187	,657	,008	6,928	1	690	,009
5	,444 ^e	,197	,191	,656	,006	4,729	1	689	,030

a. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio

b. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Timidez

c. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Timidez, Sonrisa y risa

d. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Timidez, Sonrisa y risa, Autotranquilización/adaptabilidad

e. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Timidez, Sonrisa y risa, Autotranquilización/adaptabilidad, Sensibilidad perceptiva

ANOVA ^f						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	26,887	1	26,887	54,490	,000 ^a
	Residual	341,939	693	,493		
	Total	368,826	694			
2	Regresión	54,634	2	27,317	60,165	,000 ^b
	Residual	314,192	692	,454		
	Total	368,826	694			
3	Regresión	67,580	3	22,527	51,672	,000 ^c
	Residual	301,245	691	,436		
	Total	368,826	694			
4	Regresión	70,575	4	17,644	40,819	,000 ^d
	Residual	298,251	690	,432		
	Total	368,826	694			
5	Regresión	72,608	5	14,522	33,777	,000 ^e
	Residual	296,218	689	,430		
	Total	368,826	694			

Tabla 5.95. Resumen regresión por pasos Habilidades adaptativas y rasgos del CBQ

En las tres pruebas ANOVA y en los correspondientes análisis de regresión, se ha podido constatar que los factores que integran el rasgo de *control con esfuerzo* son los que muestran una relación significativa con las habilidades adaptativas del niño, ya sea la adaptabilidad o las HHSS. Por otra parte, la direccionalidad de las relaciones nos indica que la impulsividad, la ira/frustración, la timidez y el miedo dificultan un buen desarrollo de las habilidades adaptativas del niño.

- **Problemas de exteriorización y factores del CBQ: *surgencia, control con esfuerzo y afectividad negativa***

La exteriorización de problemas consta de las escalas agresividad, hiperactividad y problemas de conducta (ésta última no se mide en el P1 y T1). Refleja problemas de conducta, con conductas perturbadoras. Achenbach y Edelbrock, (1978) lo denominaron como conducta “insuficientemente controlada”. Se trata de niños que alteran las actividades del resto de sus compañeros y de los adultos, son insensibles a las instrucciones del adulto y suelen tener relaciones problemáticas con el resto de los niños.

La escala de exteriorización de problemas del BASC P1 se halla significativamente relacionada con todos los factores que integran *surgencia*, con una direccionalidad significativa y positiva (Tau-c de Kendall) en todos los casos (a mayores puntuaciones en *surgencia* es más probable que se manifiesten problemas de exteriorización); del factor *control con esfuerzo* encontramos los rasgos de autotranquilización/adaptabilidad, placer de baja intensidad, control inhibitorio y focalización de la atención y todos ellos con una direccionalidad negativa y significativa (Tau-c) (a menores puntuaciones en estos rasgos habrá una mayor probabilidad de encontrar conductas de exteriorización de problemas); y, finalmente, de los pertenecientes a *afectividad negativa*, los rasgos ira/frustración y tristeza, con una direccionalidad significativa y positiva en ambos factores, son los que arrojan una relación significativa.

ANOVA						
Relación entre Exteriorización de problemas (BASC P1) y Temperamento (CBQ)						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Impulsividad	Inter-grupos	78,928	4	19,732	9,782	,000
	Total	1470,740	694			
Placer de alta intensidad	Inter-grupos	63,463	4	15,866	8,377	,000
	Total	1370,337	694			
Aproximación	Inter-grupos	68,988	4	17,247	9,252	,000
	Total	1355,281	694			
Nivel de actividad	Inter-grupos	85,555	4	21,389	8,256	,000
	Total	1873,085	694			
Autotranquilización/ adaptabilidad	Inter-grupos	105,958	4	26,490	14,177	,000
	Total	1395,214	694			
Placer de baja intensidad	Inter-grupos	36,687	4	9,172	4,661	,001
	Total	1394,527	694			
Control inhibitorio	Inter-grupos	109,487	4	27,372	15,287	,000
	Total	1344,958	694			
Sonrisa y risa	Inter-grupos	7,479	4	1,870	,780	,538
	Total	1661,347	694			
Focalización de la atención	Inter-grupos	92,074	4	23,019	11,086	,000
	Total	1524,826	694			
Sensibilidad perceptiva	Inter-grupos	8,388	4	2,097	,948	,435
	Total	1534,121	694			
Timidez	Inter-grupos	6,974	4	1,744	,815	,516
	Total	1482,826	694			
Malestar	Inter-grupos	9,680	4	2,420	1,115	,348
	Total	1506,987	694			
Ira / Frustración	Inter-grupos	98,500	4	24,625	10,231	,000
	Total	1759,329	694			
Tristeza	Inter-grupos	24,806	4	6,202	2,908	,021
	Total	1496,403	694			
Miedo	Inter-grupos	3,399	4	,850	,279	,891
	Total	2102,158	694			

Tabla 5.96. ANOVA Relación entre Exteriorización de problemas (BASC P1) y rasgos del temperamento (CBQ)

Como en las anteriores escalas del BASC, el análisis de regresión nos aporta la información necesaria para poder discernir cuáles son los rasgos que predicen una posible manifestación de exteriorización de problemas de conducta en el niño. Los rasgos de temperamento que se insertan en el modelo de predicción son: bajo control inhibitorio, alta ira / frustración, baja autotranquilización/adaptabilidad, baja aproximación, baja focalización de la atención, alta impulsividad y bajo placer de baja intensidad.

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,280 ^a	,078	,077	,605	,078	58,847	1	693	,000
2	,351 ^b	,123	,121	,590	,045	35,554	1	692	,000
3	,384 ^c	,147	,144	,583	,024	19,399	1	691	,000
4	,413 ^d	,171	,166	,575	,024	19,695	1	690	,000
5	,440 ^e	,193	,187	,567	,022	19,142	1	689	,000
6	,450 ^f	,203	,196	,565	,009	8,034	1	688	,005
7	,456 ^g	,208	,200	,563	,005	4,307	1	687	,038

a. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio

b. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Ira / Frustración

c. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Ira / Frustración, Autotranquilización/adaptabilidad

d. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Ira / Frustración, Autotranquilización/adaptabilidad, Aproximación

e. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Ira / Frustración, Autotranquilización/adaptabilidad, Aproximación, Focalización de la Atención

f. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Ira / Frustración, Autotranquilización/adaptabilidad, Aproximación, Focalización de la Atención, Impulsividad

g. Variables predictoras: (Constante), Control inhibitorio, Ira / Frustración, Autotranquilización/adaptabilidad, Aproximación, Focalización de la Atención, Impulsividad, Placer de baja intensidad

ANOVA ^h						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	21,529	1	21,529	58,847	,000 ^a
	Residual	253,527	693	,366		
	Total	275,056	694			
2	Regresión	33,918	2	16,959	48,668	,000 ^b
	Residual	241,138	692	,348		
	Total	275,056	694			
3	Regresión	40,503	3	13,501	39,774	,000 ^c
	Residual	234,553	691	,339		
	Total	275,056	694			
4	Regresión	47,012	4	11,753	35,561	,000 ^d
	Residual	228,044	690	,330		
	Total	275,056	694			
5	Regresión	53,176	5	10,635	33,026	,000 ^e
	Residual	221,880	689	,322		
	Total	275,056	694			
6	Regresión	55,737	6	9,290	29,141	,000 ^f
	Residual	219,319	688	,319		
	Total	275,056	694			
7	Regresión	57,104	7	8,158	25,714	,000 ^g
	Residual	217,952	687	,317		
	Total	275,056	694			

Tabla 5.97. Resumen regresión por pasos Exteriorización de problemas (BASC P1) y rasgos del CBQ

- **Interiorización de problemas y factores del CBQ: surgencia, control con esfuerzo y afectividad negativa**

La interiorización de problemas, como dimensión global también, incluye información de las escalas de ansiedad, depresión y somatización. No se trata de conductas directamente observables. Achenbach y Edelbrock, (1978) la definieron como característica de niños “excesivamente controlados”. Las relaciones sociales con niños con puntuaciones altas en esta escala no alteran la actividad de los otros; suelen ser niños muy sumisos, y no siempre es fácil detectar que tienen problemas.

ANOVA						
Relación entre Interiorización de Problemas (BASC P1) y Temperamento (CBQ)						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Impulsividad	Inter-grupos	5,624	4	1,406	,662	,618
	Total	1470,740	694			
Placer de alta intensidad	Inter-grupos	19,766	4	4,941	2,525	,040
	Total	1370,337	694			
Aproximación	Inter-grupos	9,453	4	2,363	1,212	,305
	Total	1355,281	694			
Nivel de actividad	Inter-grupos	12,638	4	3,160	1,172	,322
	Total	1873,085	694			
Autotranquilización/ adaptabilidad	Inter-grupos	34,204	4	8,551	4,335	,002
	Total	1395,214	694			
Placer de baja intensidad	Inter-grupos	11,726	4	2,932	1,463	,212
	Total	1394,527	694			
Control inhibitorio	Inter-grupos	9,846	4	2,462	1,272	,279
	Total	1344,958	694			
Sonrisa y risa	Inter-grupos	10,408	4	2,602	1,087	,362
	Total	1661,347	694			
Focalización de la atención	Inter-grupos	17,859	4	4,465	2,044	,087
	Total	1524,826	694			
Sensibilidad perceptiva	Inter-grupos	6,444	4	1,611	,728	,573
	Total	1534,121	694			
Timidez	Inter-grupos	3,225	4	,806	,376	,826
	Total	1482,826	694			
Malestar	Inter-grupos	43,665	4	10,916	5,147	,000
	Total	1506,987	694			
Ira / Frustración	Inter-grupos	77,965	4	19,491	7,999	,000
	Total	1759,329	694			
Tristeza	Inter-grupos	79,526	4	19,881	9,682	,000
	Total	1496,403	694			
Miedo	Inter-grupos	40,449	4	10,112	3,384	,009
	Total	2102,158	694			

Tabla 5.98. ANOVA Relación entre Interiorización de problemas (BASC P1) y rasgos del temperamento (CBQ)

La dimensión interiorización de problemas se relaciona, en nuestro estudio, con el temperamento con todos los rasgos integrantes del factor *afectividad negativa*. En todos los casos la potencia de la relación es significativa y la direccionalidad positiva; con el rasgo placer de alta intensidad, perteneciente al factor *surgencia*, también encontramos una direccionalidad significativa negativa; y con autotranquilización/adaptabilidad, perteneciente al factor *control con esfuerzo*, la potencia y direccionalidad de la relación es también significativa y negativa.

Los rasgos, que mediante un análisis de regresión se muestran como predictores de problemas de interiorización de conducta han resultado ser una alta tristeza, alta ira/frustración, baja focalización de la atención, alto miedo, baja capacidad de autotranquilización/adaptabilidad y alto malestar.

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,222 ^a	,049	,048	,621	,049	35,904	1	693	,000
2	,267 ^b	,071	,068	,614	,022	16,228	1	692	,000
3	,285 ^c	,081	,077	,611	,010	7,756	1	691	,005
4	,299 ^d	,090	,084	,609	,008	6,200	1	690	,013
5	,310 ^e	,096	,090	,607	,007	5,102	1	689	,024
6	,320 ^f	,102	,095	,605	,006	4,783	1	688	,029

a. Variables predictoras: (Constante), Tristeza

b. Variables predictoras: (Constante), Tristeza, Ira / Frustración

c. Variables predictoras: (Constante), Tristeza, Ira / Frustración, Focalización de la atención

d. Variables predictoras: (Constante), Tristeza, Ira / Frustración, Focalización de la atención, Miedo

e. Variables predictoras: (Constante), Tristeza, Ira / Frustración, Focalización de la atención, Miedo, Autotranquilización/adaptabilidad,

f. Variables predictoras: (Constante), Tristeza, Ira / Frustración, Focalización de la atención, Miedo, Autotranquilización/adaptabilidad, Malestar

ANOVA ^g						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	13,827	1	13,827	35,904	,000 ^a
	Residual	266,878	693	,385		
	Total	280,705	694			
2	Regresión	19,942	2	9,971	26,460	,000 ^b
	Residual	260,763	692	,377		
	Total	280,705	694			
3	Regresión	22,836	3	7,612	20,398	,000 ^c
	Residual	257,869	691	,373		
	Total	280,705	694			
4	Regresión	25,133	4	6,283	16,963	,000 ^d
	Residual	255,572	690	,370		
	Total	280,705	694			
5	Regresión	27,011	5	5,402	14,672	,000 ^e
	Residual	253,694	689	,368		
	Total	280,705	694			
6	Regresión	28,763	6	4,794	13,091	,000 ^f
	Residual	251,943	688	,366		
	Total	280,705	694			

Tabla 5.99. Resumen regresión por pasos Exteriorización de problemas (BASC P1) y rasgos del CBQ

- **Índice de síntomas comportamentales (ISC) y factores del CBQ: *surgencia, control con esfuerzo y afectividad negativa***

El ISC es el índice de síntomas comportamentales, que el BASC P1 se construye con las escalas de agresividad, hiperactividad, problemas de atención, atipicidad, ansiedad y depresión.

El ISC se relaciona de forma significativa con todos los factores integrantes de *surgencia*, menos con impulsividad, y la potencia y direccionalidad de las relaciones es significativa y positiva. En el factor de *control con esfuerzo*, las relaciones significativas con los rasgos que se han hallado, muestra, además, una direccionalidad negativa, en todos los casos. En ira/frustración y en tristeza, pertenecientes al factor *afectividad negativa*, la direccionalidad es significativa y positiva.

ANOVA						
Relación entre ISC (BASC P1) y temperamento (CBQ)						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Impulsividad	Inter-grupos	16,528	4	4,132	1,961	,099
	Total	1470,740	694			
Placer de alta intensidad	Inter-grupos	33,520	4	8,380	4,325	,002
	Total	1370,337	694			
Aproximación	Inter-grupos	25,910	4	6,477	3,362	,010
	Total	1355,281	694			
Nivel de actividad	Inter-grupos	32,707	4	8,177	3,066	,016
	Total	1873,085	694			
Autotranquilización/ adaptabilidad	Inter-grupos	78,615	4	19,654	10,300	,000
	Total	1395,214	694			
Placer de baja intensidad	Inter-grupos	24,193	4	6,048	3,046	,017
	Total	1394,527	694			
Control inhibitorio	Inter-grupos	85,866	4	21,466	11,764	,000
	Total	1344,958	694			
Sonrisa y risa	Inter-grupos	13,961	4	3,490	1,462	,212
	Total	1661,347	694			
Focalización de la atención	Inter-grupos	120,068	4	30,017	14,744	,000
	Total	1524,826	694			
Sensibilidad perceptiva	Inter-grupos	6,326	4	1,581	,714	,582
	Total	1534,121	694			
Timidez	Inter-grupos	13,573	4	3,393	1,594	,174
	Total	1482,826	694			
Malestar	Inter-grupos	4,867	4	1,217	,559	,693
	Total	1506,987	694			
Ira / Frustración	Inter-grupos	99,590	4	24,897	10,351	,000
	Total	1759,329	694			
Tristeza	Inter-grupos	59,053	4	14,763	7,087	,000
	Total	1496,403	694			
Miedo	Inter-grupos	19,239	4	4,810	1,593	,174
	Total	2102,158	694			

Tabla 5.100. ANOVA Relación entre ISC (BASC P1) y rasgos del temperamento (CBQ)

Si se realiza un análisis de regresión, para comprobar cuáles son las variables predictoras de potenciales problemas comportamentales (ISC), se encuentra que el modelo de predicción incluye a los rasgos de focalización de la atención, ira/frustración, tristeza, control inhibitorio y autotranquilización/adaptabilidad.

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,280 ^a	,078	,077	,609	,078	58,854	1	693	,000
2	,357 ^b	,128	,125	,593	,049	39,238	1	692	,000
3	,391 ^c	,153	,149	,584	,025	20,668	1	691	,000
4	,419 ^d	,175	,170	,577	,022	18,495	1	690	,000
5	,428 ^e	,183	,177	,575	,008	6,884	1	689	,009

a. Variables predictoras: (Constante), Atención

b. Variables predictoras: (Constante), Atención, Ira / Frustración

c. Variables predictoras: (Constante), Atención, Ira / Frustración, Tristeza

d. Variables predictoras: (Constante), Atención, Ira / Frustración, , Control inhibitorio

e. Variables predictoras: (Constante), Atención, Ira /, Tristeza, Control inhibitorio, autotranquilización/adaptabilidad

ANOVA ^f						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	21,807	1	21,807	58,854	,000 ^a
	Residual	256,774	693	,371		
	Total	278,581	694			
2	Regresión	35,586	2	17,793	50,670	,000 ^b
	Residual	242,996	692	,351		
	Total	278,581	694			
3	Regresión	42,642	3	14,214	41,629	,000 ^c
	Residual	235,939	691	,341		
	Total	278,581	694			
4	Regresión	48,802	4	12,200	36,636	,000 ^d
	Residual	229,780	690	,333		
	Total	278,581	694			
5	Regresión	51,075	5	10,215	30,936	,000 ^e
	Residual	227,507	689	,330		
	Total	278,581	694			

Tabla 5.101. Resumen regresión por pasos ISC (BASC P1) y rasgos del CBQ

Es decir, los niños que presentan entre sus rasgos temperamentales escasa focalización de la atención, alta ira/frustración, bajo control inhibitorio, baja capacidad de autotranquilización/adaptabilidad y alta tristeza, es más probable que presenten dificultades de comportamiento. No queremos dejar de hacer constar que varios de estos rasgos de temperamento podrían más tarde (a partir de los 7 años) confundirse fácilmente, si no se actúa correctamente desde la familia y desde la escuela, con un trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH). El TDAH es un trastorno neurológico en el que se interrelacionan múltiples factores genéticos, pero también ambientales. El hecho de que el temperamento tenga una base genética, favorece el que el niño nazca con la predisposición a estos rasgos de temperamento, pero también es cierto que entre los factores ambientales están los

derivados del clima familiar en el que el niño se ha desarrollado y los estímulos y refuerzos que ha recibido. La constatación de que de los cuatro rasgos predictores de potenciales problemas en el ISC tres de ellos, focalización de la atención, control inhibitorio y autotranquilización/adaptabilidad, pertenezcan al factor de *control con esfuerzo*, nos remite a la idea de que la influencia educativa familiar es básica en el desarrollo de estos rasgos, ya sea en sentido positivo o negativo. Por su parte, los otros dos rasgos presentes en el modelo de predicción pertenecen al factor *afectividad negativa*, que ya se ha visto como presenta una influencia recíproca, bidireccional, con el estilo educativo de la madre, que suele responder a las manifestaciones de estos rasgos tendiendo a un estilo más permisivo, con lo que el factor control con esfuerzo se ve directamente afectado. En síntesis, una adecuada intervención familiar se muestra clave para prevenir las manifestaciones de lo que en edades más tardías podría ser diagnosticado como TDAH si sólo se contemplan las conductas externas del niño. Las dificultades de aprendizaje, además de todas las consecuencias de cara a la adaptabilidad y socialización, se muestran evidentes.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

*"If you can't explain it simply,
you don't understand it well enough."*

Albert Einstein

Este trabajo, desde su inicio, se ha desarrollado sobre la base de un doble planteamiento. Por un lado, estaba el alcanzar los objetivos de esta investigación, es decir, analizar las relaciones existentes entre tres amplias variables. Una variable es el estilo educativo de las familias, del padre y de la madre por separado, y la percepción que el propio niño tiene sobre cómo le están educando sus padres. A esto se unía, el interés por poder estudiar, dentro de cada uno de los estilos educativos, los conflictos que cada miembro de la familia, la madre, el padre y el hijo, perciben en su forma de relacionarse. La segunda variable es el temperamento del niño; la tercera variable, es las habilidades adaptativas del niño y los posibles problemas de conducta, en concreto los relacionados con la interiorización o exteriorización de problemas de conducta, con las habilidades adaptativas, las habilidades sociales o, de forma general y como síntoma de alerta, con los resultados de un índice de síntomas comportamentales.

Por otro lado, se ha buscado que la metodología que se utilizase en la investigación estuviera al servicio de un fin educativo inmediato para todos los que

participaran en ella, los centros educativos y las familias con hijos en la etapa de educación infantil. Este segundo planteamiento busca dar respuesta a una demanda permanente de los maestros en educación infantil, así como de las familias: aprender desde la escuela a conocer y educar mejor a los niños. Para lograr este objetivo se han utilizado pruebas que pudieran aportar una información útil y fiable, que fue devuelta en forma de un informe personalizado para cada familia. El poder ofrecerles, a los padres y a los profesores un informe individual sobre cada niño estudiado, permitiría realizar una labor de asesoramiento más eficaz en la tutoría, independientemente de los resultados de la propia investigación.

Desde este doble planteamiento, el propósito general de nuestro estudio ha sido analizar las relaciones entre el estilo educativo de los padres, el temperamento del niño y sus habilidades adaptativas y sociales. Para abordarlo, se propusieron seis objetivos centrados en analizar las relaciones entre las variables descritas, y se plantearon tres hipótesis.

En la primera hipótesis, se preguntaba sobre si el estilo educativo de los padres y el temperamento del niño se relacionan de una forma bidireccional, de forma que el estilo educativo de los padres influye en el temperamento del niño y viceversa. Como síntesis inicial, se considera una importante aportación el haber podido comprobar que el estilo educativo de la madre sí influye de forma directa en el temperamento del niño, pero el del padre no lo hace de una forma directa. El estilo educativo del padre actúa como factor mediador entre el estilo de la madre y la percepción que el niño tiene de su estilo y, a su vez, media también entre la madre y el niño. Esta constatación, por sí misma, le otorga al padre un papel especial en las relaciones educativas familiares.

La segunda hipótesis se cuestionaba si existe una relación entre las habilidades adaptativas del niño y los estilos educativos de los padres. También se postulaba la existencia de concordancia entre la percepción de las habilidades adaptativas del niño por parte de los padres y de los profesores. Se ha podido constatar, una vez más, que la influencia del padre es indirecta y está más vinculada al tipo de conflictos que se presentan en su relación con el niño que directamente con su estilo educativo. La

concordancia entre la percepción de las habilidades adaptativas en la familia y en el colegio es perfecta.

En la tercera hipótesis se cuestionaba si el temperamento del niño influye en sus habilidades adaptativas y podemos afirmar que la hipótesis ciertamente también se ha confirmado.

El doble planteamiento inicial ha condicionado la metodología para la recogida de la información. No se quería simplemente que los padres y profesores rellenaran unos cuestionarios que nos aportaran la información necesaria para el estudio. Para que la información que se quería recabar, además de ser útil para la investigación planteada, lo fuera de forma inmediata para los padres y profesores, se han seleccionado instrumentos de medida adecuados para que la devolución de la información pudiera ser también eficaz para ellos. Además, se elaboró un cuestionario, el CHF, que nos permitiera obtener datos de cada familia, que el colegio, por la confidencialidad debida, no podía, ni debía, facilitar. Los instrumentos utilizados, de probada validez y fiabilidad, han sido el PEF, el CBQ, el BASC. El CHF tenía como principal objetivo recabar información relevante sobre la familia, los hábitos familiares, la forma de convivencia y datos socio-económicos generales. Por último, ha habido que baremar el test de medida del temperamento empleado, el CBQ, para población española; así como realizar un nuevo análisis factorial de sus rasgos, que reflejara de una forma más fiel la realidad del temperamento del niño.

El análisis factorial del CBQ realizado ha arrojado como resultado una nueva agrupación de factores, en la que en el factor *control con esfuerzo* se ven incluidos rasgos que en la versión original se agrupan dentro de otros factores, como es el caso de los rasgos autotranquilización/adaptabilidad y sonrisa y risa; en el factor *afectividad negativa* se ha incluido el rasgo timidez; en el factor *surgencia* no se ha incluido ningún rasgo nuevo. El hecho de que autotranquilización/adaptabilidad haya pasado del factor *afectividad negativa* al factor *control con esfuerzo*, al igual que el que el rasgo sonrisa y risa pase del factor *surgencia* al de *control con esfuerzo*, y timidez pase de *surgencia* a *afectividad negativa*, se puede explicar por las significativas diferencias culturales en la forma de vivir y entender el concepto de

familia en EEUU y España. El concepto de “límites” y “normas” en España, y en general en todo el ámbito europeo, se asocia, desde muy temprana edad, al desarrollo del carácter. La timidez, por su parte, se entiende como un signo negativo de la forma de ser. La agrupación de rasgos en el factor *control con esfuerzo* que ha resultado, se ajusta mejor a la forma tradicional de entender, en nuestro ámbito cultural, el desarrollo de rasgos necesarios sobre los que asentar la motivación, el esfuerzo y la voluntad.

Para terminar con esta presentación general de conclusiones, sólo nos queda añadir que la forma de exposición a los centros educativos y a las familias ha sido fundamentalmente la de transmitir el objetivo educativo que subyace a todos los objetivos de la investigación. Esta es la razón por la cual se les ha planteado como un programa de formación para padres y profesores, para el apoyo a la tutoría individual en educación infantil, al que denominamos “*Conóceme, Edúcame*”. Esta forma de presentación, además de cumplir su misión educativa, ha tenido el efecto de lograr una mayor motivación hacia la participación en el estudio. Por descontado, se les informó también, desde el principio, que los resultados, de forma anónima, iban a ser utilizados para una investigación universitaria y que, por ello, debían dar su consentimiento expreso.

En líneas generales, podemos afirmar que los resultados obtenidos se sitúan dentro de las tendencias actuales en los estudios sobre los estilos educativos. La investigación actual se orienta a romper con una visión unidireccional de la influencia de los padres sobre los niños y se constata que, al igual que los padres influyen en los hijos éstos lo hacen en los padres. La idea de bidireccionalidad en la relación educativa familiar es de una especial relevancia. Explica, entre otras cuestiones, por qué a cada hijo hay que educarle de una forma diferente y por qué cada hijo produce en los padres unas respuestas diferentes con sus conductas y forma de manifestarse. La influencia directa del estilo educativo de la madre se constata, como era de esperar. Pero en este estudio será la redefinición del papel del padre la que se muestre de una trascendental relevancia para entender la dinámica de las relaciones y de la comunicación en la familia. El hecho de que no sea su estilo educativo, propiamente considerado, el que influya en el temperamento y en las habilidades adaptativas del

niño, sino el tipo de conflictos que manifiesta en cada relación, le otorga al padre un papel esencial en la educación familiar. Hasta tal punto es fundamental la existencia o no de conflictos en el padre en la relación con el niño, que éstos se nos muestran como el único factor realmente predictor de obediencia en el niño. La comprensión por parte de los padres del concepto de “autoridad”, al que se vincula la noción de “obediencia”, se comprueba que debe ser revisado, como se ha postulado ya en anteriores ocasiones.

El niño obedece si se siente aceptado, querido y valorado. La desobediencia no es tanto un problema de falta de normas, como de la forma en que se transmiten éstas. El estilo educativo de la madre lleva implícito, desde la percepción del niño, la forma de comunicación del afecto y de la exigencia, no así el estilo educativo del padre. La función del padre de mediación en la relación entre la madre y el niño y viceversa, se presenta como la “argamasa” que permite que la madre pueda desempeñar su papel satisfactoriamente, a la vez que el hijo perciba de forma adecuada la calidad de la relación, con la propia madre y consigo mismo, en lo que se refiere a la constitución de su identidad y a su capacidad para relacionarse con los demás. El padre necesita comprender la importancia de su presencia en la familia y su función específica, para así como adoptar un papel más activo en las relaciones con el niño. El rol de padre adquiere así un significado sustantivo y nuevo, que deberá ser más ampliamente estudiado.

En lo que al temperamento del niño se refiere, hemos podido comprobar cómo el factor definido por M. Rothbart como *control con esfuerzo* es decisivo, tanto en las relaciones familiares, en lo que al estilo educativo de la madre se refiere y a los conflictos presentes en las relaciones con la madre o con el padre, como en el desarrollo de las habilidades adaptativas del niño. El motivo por el cual se había elegido este modelo de temperamento, genético y madurativo, ha quedado ampliamente justificado. El *control con esfuerzo*, como factor del temperamento, remite a la idea de educación del carácter que se ha defendido. Es más, la nueva agrupación de factores que hemos obtenido le otorga a este factor incluso una mayor relevancia en nuestro contexto cultural, al integrar en él rasgos que amplían la idea de la temprana capacidad de autorregulación del niño. El temperamento se puede educar.

Y se comprueba que tiene una influencia directa en la forma mediante la cual cada progenitor se relaciona con cada niño.

El estilo educativo de la madre se muestra dependiente, básicamente, del factor *afectividad negativa*, en concreto favoreciendo un estilo permisivo. La razón más lógica es que a las madres les cuesta mucho aceptar las manifestaciones propias de este factor temperamental y tratan de compensarlas con una relajación de la exigencia para tratar de evitar dichas manifestaciones. Esta respuesta de las madres no logra nunca su propósito, sino que se vive por el niño como un rechazo hacia su forma de ser y se refuerza la negatividad de estos rasgos de su temperamento.

Ni el estilo educativo del padre, ni los conflictos presentes en la relación entre el padre y el hijo se muestran dependientes de ninguno de los factores del temperamento del niño, pero su estilo educativo sí depende del estilo de la madre. La mediación del padre en la relación madre e hijo vuelve a aparecer como básica en la consolidación de un estilo educativo familiar adecuado a las necesidades de cada niño.

Pero no influyen sólo estos factores en el estilo educativo, los otros factores, o más bien algunos rasgos integrantes de cada uno de ellos, también juegan un papel esencial. El temperamento, por sí mismo, se presenta en ocasiones como un factor preventivo de potenciales problemas. Pero, a la vez, si no es educado, puede ser un factor de riesgo para el desarrollo de problemas, tanto de conducta como de personalidad.

La adaptabilidad y las habilidades sociales del niño se muestran estrechamente relacionadas con el temperamento del niño, con el estilo educativo de la madre y con el tipo de conflictos que se presentan en la relación con el padre.

Con el ánimo de no pretender ser reiterativos con todo lo expuesto en los tres primeros capítulos de la investigación y que replican en lo esencial en los resultados obtenidos en esta investigación, a continuación, se procede a discutir los resultados obtenidos en cada uno de los objetivos específicos que nos habíamos marcado.

1. Conocer y describir los patrones de los hábitos socio-demográficos y familiares de las familias de los niños de cuatro y cinco años

El análisis estadístico descriptivo inicial realizado nos permite afirmar, en primer lugar, que la muestra con la que hemos trabajado refleja la realidad socio-demográfica española de una manera fiable, en lo que se refiere a la edad, el trabajo de los padres, el número de familias separadas, el número de niños adoptados, etc.

La edad media de las madres, al igual que la moda, es de alrededor de los 37 años; la de los padres es de 39 años. Se refleja claramente la tendencia general al retraso de la paternidad en las familias, sobre todo si se tiene en cuenta que, en un 64,3% de los casos, el niño es hijo único o tiene un solo hermano. También se comprueba la tendencia a una tasa de natalidad baja y a la reducción en el número de hijos, sólo un 22% de las familias tiene 3 o más hijos. La tasa de paro de los padres es inferior a la actual, y algo inferior a la correspondiente al año 2011, cuando se obtuvieron los datos. Este hecho podría ser debido a que la muestra está íntegramente obtenida en centros educativos concertados, en los que los padres, en la mayoría de las ocasiones, optan por el proyecto educativo concreto que ofrecen.

Un 76% de las madres trabaja entre 6 y 8 horas diarias o más fuera del hogar; un 97% de los padres trabaja entre 6 y más de 8 horas diarias. Es decir, el tiempo de dedicación a los hijos a estas edades es muy reducido, con todo lo que ello conlleva desde el punto de vista educativo.

La salud general de los niños de la muestra es buena, así como su desarrollo general. Se han encontrado diferencias significativas en función del sexo con las dificultades del lenguaje, las niñas muestran un desarrollo más precoz del habla que los niños y lo mismo ocurre con el control de esfínteres. Se confirma de esta forma, el hecho de la maduración de las niñas es más precoz que el de los niños.

Sobre las diferentes formas de convivencia hay que destacar varios hechos relevantes. Por una parte, la mayoría de los niños, el 89,9%, convive habitualmente con sus padres; pero es resaltable, que en las familias en las que los padres están

separados, haya un 38% de niños cuyos padres siguen conviviendo juntos. No tenemos datos en este estudio para conocer cuál es el motivo de esta realidad, pero es lógico concluir que, en la mayoría de los casos, el problema es económico (no poder sostener dos viviendas).

La participación del niño en diversas actividades familiares nos permite concluir que al niño, de forma habitual, se le permite participar en casi todas las actividades familiares. Es significativo el dato de que se tiende a interactuar más con los niños de 5 años que con los de 4 años. El mayor desarrollo del lenguaje y, por tanto, de su capacidad de comunicación verbal permiten una interacción mayor, a la vez que se modifica el tipo de conflictos que se presentan en la convivencia. En relación al sexo, las actividades deportivas se relacionan de forma significativa preferentemente con los varones. Comprobamos una relación clara entre el tiempo que pasa la madre en casa y la participación en los juegos infantiles y en otras actividades; con el padre la única relación que depende del tiempo que éste pasa en casa es en las conversaciones. El tiempo medio que ven la televisión los niños es de hasta dos horas diarias, claramente superior al recomendado para estas edades. Se trata de un aspecto que es importante abordar en la tutoría y orientar adecuadamente.

En lo que se refiere a los hábitos básicos de autonomía a estas edades, hemos encontrado que la mayoría de los niños duerme bien, según manifiestan sus padres (duermen entre 9 y 10 horas, que es lo adecuado a esta edad). Nos ha llamado la atención, sin ser significativo el dato desde un punto de vista estadístico, que un 3,2% de las niñas y un 2,6% de los niños duermen aún con sus padres. Este hecho lo encontramos relacionado, sobre todo, con el hecho de que los padres estén separados (un 21,8% de los niños de padres separados duerme con sus padres). También se ha obtenido el dato de que hay una relación entre el que los padres estén separados y que el niño presente problemas de sueño. El resto de niños que aún duerme con sus padres, puede interpretarse como una forma de sobreprotección que perjudica a la autonomía del niño.

La alimentación no es un problema para la mayoría de las familias. Se ha comprobado que hay una relación entre el sexo y la comida, en el sentido de que los

padres manifiestan que los niños comen mejor que las niñas. Los hábitos de higiene, así como los de vestido, se relacionan con la edad. En este sentido, aunque hay un aumento significativo de niños que a los 5 años ya se baña solo, sigue habiendo un 51,9% de niños a los que no se les permite bañarse solos y un 10,2% que aún no se visten solos. Desde el punto de vista educativo, es relevante el que, desde los centros educativos, se insista y se explique y se forme a los padres en la importancia que tiene para los niños el poder desarrollar los hábitos básicos de autonomía propios de su edad.

La obediencia ha sido un tema que ha aportado interesantes resultados. La mayoría de los padres piensa que el niño obedece mejor a la madre, sin ser significativo el resultado. La obediencia se correlaciona de forma significativa con el vestirse solo, con dormir bien, con el control de esfínteres y con la ausencia de problemas en la comida. Es decir, la obediencia parece ser el factor clave a la hora de facilitar al niño el establecimiento de los hábitos básicos de autonomía. También hay una relación significativa con las conductas de rabietas o pataletas fuertes. Como síntesis, la obediencia en el niño se muestra como un factor esencial para la adquisición de hábitos de autonomía y para la superación de manifestaciones de conductas propias de la transición entre la etapa de los 2 años a la de los 3 a 6 años. La capacidad para tolerar la frustración y controlar el enojo o la impulsividad, factores madurativos básicos, así como el desarrollo de la seguridad, se relacionan con la capacidad de los padres para enseñar a sus hijos a obedecer. Las implicaciones educativas y para el asesoramiento son de una especial relevancia, los maestros deben ser capaces de transmitir a los padres las consecuencias de la falta de obediencia y apoyarles y darles pautas para el logro de este objetivo.

En la última parte del CHF, se les preguntaba a los padres si pensaban que su hijo tenía un temperamento fácil o difícil. La mayoría de los padres considera que el temperamento de su hijo es fácil. Sin embargo, se ha constatado que la mayor parte de los rasgos sobre los que se les preguntaba tenían una connotación negativa (ya se ha explicado que eran los rasgos que según las maestras eran los más habitualmente utilizados por los padres). No podemos dejar de resaltar, que el hecho de que los padres tiendan a definir a sus hijos de forma negativa, aunque piensen que el

temperamento del niño es fácil, se puede acabar convirtiendo en una profecía autocumplida.

Como síntesis de este primer objetivo, se puede afirmar que se ha trabajado con una muestra que representa adecuadamente la realidad de la población española actual. Los principales problemas detectados en la relación con los niños han sido los derivados de una falta de exigencia en la familia, que se traduce en problemas con la obediencia. La consecuencia inmediata de la falta de exigencia es una menor adquisición de hábitos de autonomía. La falta de dedicación, en cantidad y calidad, de tiempo de los padres a los niños, sobre todo el padre y las formas de convivencia del niño en las familias separadas se relacionan con una menor exigencia y con menor desarrollo de los hábitos de autonomía propios del periodo evolutivo. Se podría concluir, sin el aporte aún de datos concretos sobre los estilos educativos que los padres piensan que les definen, que el permisivismo, o falta de exigencia adecuada a los niños, está fuertemente presente en las familias con las que se ha trabajado.

2. Conocer el estilo educativo de los padres y comprobar el grado de concordancia entre el del padre y el de la madre y el percibido por el hijo de cada uno de los progenitores.

En el análisis de los estilos educativos familiares, realizado con el PEF, (versión para padres y versión para hijos), hemos obtenido que la mayoría de las madres, un 51,5%, se evalúa a sí misma como perteneciente al estilo “equilibrado”⁵⁶ (“autoritativo” era la denominación que se había venido utilizando en el capítulo I). Los padres, por el contrario, se identifican, sobre todo, con el estilo autoritario, un 46,5%. Se ha encontrado que existe una relación significativa entre el estilo educativo de la madre y el del padre, es decir, los padres tienden a tener ambos el mismo estilo con cada hijo. La relación entre el estilo educativo y el sexo de los niños no es significativa, ni para las madres ni para los padres, pero sí lo es la relación entre la

⁵⁶ En los informes a los padres se ha preferido utilizar el término “equilibrado”, por haber considerado que el término “autoritativo” no iba a ser fácilmente entendido y se podía confundir con el de “autoritarismo”. El PEF, de hecho, utiliza ese mismo término.

edad del niño y el estilo educativo del padre. El padre tiende a ser más exigente cuanto mayor es el niño. Como decíamos anteriormente, hemos de plantearnos si realmente el padre que se autodefine como autoritario lo es, o simplemente el hecho de exigir lo interpreta como autoritarismo y así lo refleja en sus respuestas en el cuestionario. El percibirse como autoritario, no siéndolo realmente, puede tener un efecto perverso, que es el de culpabilizarse, al identificarse con una actitud negativa, y limitar el contacto con los niños. Es frecuente que esta actitud (también se observa en madres) se trate de compensar con actitudes contrarias, permisivas o de inhibición, como forma de refuerzo de la propia autoestima del padre. Se puede caer así, en una forma de exigencia inconsistente y aleatoria, que desconcierta al niño y le produce inseguridad.

Por otra parte, el hecho de que la relación entre el estilo del padre y el de la madre sea significativa nos indica que lo que les diferencia verdaderamente no es el estilo educativo, sino la forma de expresar dicho estilo. Un tema recurrente en las escuelas de padres es que los padres deben exigir en las mismas cosas, con las mismas consecuencias, pero cada uno lo hará según su manera de ser. Lo que le aporta seguridad al niño es que vea coherencia entre la exigencia de los padres y no reciba mensajes contradictorios, ni dependa el mensaje o respuesta del momento o circunstancia personal de cada uno de sus progenitores.

El hecho de que el PEF nos permita analizar, no sólo los estilos educativos, sino también los conflictos inherentes en la relación con cada progenitor, ha permitido analizar, mejor que el propio estilo educativo, lo que realmente percibe cada uno como su principal dificultad a la hora de relacionarse con su hijo. En las relaciones interpersonales siempre hay presentes conflictos, que se deben a que cada persona es diferente y cada relación debe estar ajustada a esa diferencia. Para ello, es necesario, además de conocerse uno a sí mismo, ser capaz de aceptar la singularidad del otro y no bloquear la relación por el sentimiento de incapacidad para resolver esos conflictos. En nuestro estudio hemos podido comprobar cómo los niños, si bien no son capaces de identificar adecuadamente cuál es el estilo de sus padres, sí lo son a la hora de percibir las dificultades principales que cada uno de sus padres tiene en su relación con él. La relación entre la percepción de los conflictos de la madre y del

padre y los que éstos manifiestan ser su principal dificultad, es significativa en ambos casos. Como se comprueba, no es el propio estilo educativo, ni tan siquiera las prácticas concretas de crianza, el factor que más influye en el niño; éste es especialmente sensible al reconocimiento de las dificultades que sus padres tienen a la hora de relacionarse con él. Este hecho es una revelación de sustancial importancia, puesto que los niños a esta edad están configurando su autoconcepto y elaborando su autoestima. El sentimiento de rechazo, o de incapacidad para aceptar su forma de ser, su forma de actuar, o su forma de obedecer, le pueden llevar a configurar una imagen negativa de sí mismo y, por tanto, de su forma de actuar.

Los maestros deben ayudar a los padres, desde la realidad de cada familia, a reconocer estas dificultades y a resolver estos conflictos, que son los que están en la base de lo que el niño empieza a conocer y valorar de sí mismo.

El estilo educativo de los padres no se relaciona con el nivel socio-económico de los padres; sí lo hace en lo que refiere al nivel de estudios, en concreto con los de la madre. Se comprueba que, a menor nivel de estudios de la madre hay una mayor tendencia a emplear estrategias educativas propias de estilos autoritarios. No ocurre lo mismo en lo que respecta al padre. Podemos concluir, que los estudios cursados de la madre y el hecho de que trabaje, influyen en su forma de educar y en la conflictividad que el niño percibe en su relación con ella; no ocurre así con el padre. Para los niños, el hecho de que su madre trabaje, les lleva a percibir una mayor conflictividad en las relaciones. Sin embargo, no se ha encontrado una relación significativa en función del número de horas que trabaja.

Sí hemos encontrado significativa la relación entre la edad de adopción y los conflictos que la madre percibe en su relación con el niño. Es de destacar el haber podido constatar que, cuanto más pequeño ha sido adoptado el niño, menos problemas percibe el niño en la relación con la madre; una vez más, no existe esta relación con el padre. La consolidación del apego a edades más tempranas favorece una mejor aceptación y relación de la madre con el niño.

El que el niño haya sido hospitalizado o esté tomando habitualmente medicación se relaciona con el estilo de la madre y con la percepción de conflictos en la relación por parte del niño, independientemente del sexo, propiciando el que los padres tiendan a un estilo autoritario. Este tipo de autoritarismo puede entenderse, lógicamente, más que como autoritarismo, como una forma de sobreprotección ante la falta de salud del niño. Por su parte, el niño interpreta esta tendencia al autoritarismo, o sobreprotección de la madre y del padre, como una falta de aceptación por parte de los padres. Esto se refleja en el hecho de que perciben fundamentalmente conflictos internos y externos en la relación de sus padres con ellos, es decir, los relacionados con ser aceptado y valorada su forma de actuar en las nuevas situaciones, en este caso, la enfermedad.

La conclusión educativa derivada de esta constatación es que los padres no deben sobreproteger a los hijos por el hecho de que éstos estén enfermos. Los padres, en la mayoría de las ocasiones, no perciben su cambio de actitud hacia los niños, pero los niños sí la perciben claramente y la interpretan como rechazo hacia ellos y falta de confianza.

Hemos encontrado que a las madres les preocupa más el que el niño, independientemente del sexo, tenga dificultades para caminar, mientras que al padre le preocupa la dificultad para saltar. La interpretación de estos resultados nos remite a que a la madre le preocupa, dentro del desarrollo motor, sobre todo el caminar, hito adaptativo y de logro de autonomía. Al padre, por el contrario, le preocupa más la dificultad para saltar, que se asocia a una mayor destreza y osadía. El saltar se relaciona también con el factor del temperamento *surgencia/extraversión*, es decir, los niños que puntúan alto en este factor son más atrevidos, más osados. Será así la figura del padre la que impulse mejor los rasgos positivos de este factor del temperamento. Por otra parte, el hecho de que los niños perciban una diferencia entre el estilo de los padres y el tipo de conflictos que les transmiten, nos remite a que el padre, como figura masculina, es la que el niño relaciona con una mayor apertura hacia el exterior y con valentía y osadía.

Los hábitos básicos de autonomía, el sueño, la higiene y la alimentación se relacionan con los diferentes estilos de los padres. Las madres tienden a tener un estilo más permisivo cuando los niños, independientemente del sexo, son caprichosos con la comida, tienen problemas de sueño o no se visten solos. Por el contrario, los padres tienden, en todos estos casos, hacia estilos autoritarios. Volvemos a plantearnos si el autoritarismo que los padres, varones, asocian a su forma de educar, lo es realmente, o están confundiendo exigencia con autoritarismo.

Como síntesis, ante las dificultades en el desarrollo o enfermedades del niño y en relación a los hábitos básicos de autonomía a estas edades, las madres parece que reaccionan de forma general tendiendo hacia el estilo educativo permisivo, con los problemas que ello ocasiona para el niño, según se ha visto en el Capítulo 1. Por el contrario, los padres en estas situaciones tienden hacia estilos más autoritarios, con la consiguiente falta de coherencia entre el estilo de ambos progenitores. Habría que tener muy en cuenta esta realidad para poder asesorar adecuadamente a las madres, reducir los niveles de ansiedad que la enfermedad o dificultad conllevan, y no ceder en la exigencia adecuada al niño, según sea su estado de salud o de desarrollo. En ningún caso el permisivismo favorecerá un mejor desarrollo o salud en el niño, y sí, como se ha comprobado, puede ocasionar el que el niño perciba una mayor conflictividad en la relación, que él interpretará como rechazo, dado que aún no es capaz de entender lo que supone la enfermedad o las dificultades de desarrollo. A su vez, la tendencia hacia el autoritarismo del padre, no sólo no compensa el permisivismo de la madre, sino que acentuará la conflictividad en la relación entre la pareja, de forma que el niño se convierte en protagonista de los problemas de los padres, independientemente de los que éstos puedan tener por otras circunstancias personales entre ellos.

El tiempo que los niños pasan con sus padres es importante para la calidad de la relación y, si este tiempo no puede ser aumentado, los padres deberán procurar no tratar de compensar con una menor exigencia, que es la relación que se ha encontrado, dado que el niño lo interpreta como mayor conflictividad en la relación con él. La cantidad y la calidad de tiempo de convivencia, con niños de edades hasta los seis años, están muy relacionadas.

El resto de variables definidas, número de hermanos, lugar que ocupa entre éstos, etc., no influye de forma significativa, ni en el estilo educativo de los padres ni en la percepción del niño de conflictos en la relación con los padres.

Para concluir, dado que sólo habíamos hallado relaciones concretas entre el estilo educativo del padre y el niño, se ha realizado un estudio más específico que nos pudiera explicar la importancia del padre en la relación educativa familiar. Para ello, se ha realizado un análisis mediacional, en que el estilo del padre se proponía como variable mediadora entre el estilo de la madre y la percepción del hijo de este estilo. Efectivamente, hemos podido corroborar esta hipótesis: el papel del padre es mediador en dicha relación. Se constata que el papel del padre media en la relación entre la madre y el hijo, y a través de ello, con todo el resto de relaciones que el niño establece con el mundo que le rodea. La trascendencia de este descubrimiento es esencial a la hora de explicarles a los padres, tanto padres como madres, que ambos tienen un papel esencial en la educación del hijo; que la madre no es más importante que el padre en su influencia educativa, ni puede ésta delegar la exigencia en el padre, o el padre delegar en la madre la educación de los hijos mientras éstos son tan pequeños. El padre tiene un papel sustancial, pero se comprueba que dicho papel, en lo que al hijo se refiere, requiere de la intervención de ambos, ninguno puede considerarse sujeto pasivo en la educación de los hijos. La coherencia en la exigencia entre los padres es sustancial para que el niño perciba la aceptación y la seguridad que necesita, primero, dentro de los límites de su hogar, y más tarde, en el mundo de nuevas relaciones que completen la construcción de su identidad, autoestima y su socialización.

3. Estudiar la relación entre el temperamento del niño y el estilo educativo familiar, del padre y de la madre por separado. Estudiar el temperamento del niño y los perfiles temperamentales resultantes.

En este tercer objetivo nos habíamos planteado descubrir si el temperamento del niño influía y cómo en el estilo educativo de los padres, y viceversa, si el estilo educativo de los padres influía en el temperamento del niño.

Para comprobar si el estilo educativo de los padres influye en el temperamento del niño, se ha procedido a realizar un análisis de regresión por pasos. Las variables dependientes introducidas han sido los tres factores del CBQ, *surgencia*, *control con esfuerzo* y *afectividad negativa*, las variables independientes introducidas han sido el estilo educativo de la madre, del padre y los respectivos conflictos encontrados en cada uno de estos estilos.

Los resultados nos permiten afirmar que los estilos educativos de los padres, del padre y el de la madre, así como los conflictos presentes en la relación de la madre con el hijo, son predictores de los rasgos que integran el factor *surgencia*. Por su parte, el factor *control con esfuerzo* sólo se vincula a los conflictos presentes en la relación del padre con el hijo. La influencia del padre en el temperamento del niño pasa, como se vuelve a comprobar, no tanto por el estilo educativo concreto que posee, sino por el tipo de problemas de relación que tiene con el niño, y se refuerza la idea de la importancia que tiene el padre para favorecer el desarrollo de hábitos en el niño, en cuanto que éstos son la consecuencia de la capacidad de autocontrol del niño. El factor *control con esfuerzo*, básico para desarrollo de la adaptabilidad, el autocontrol y la focalización de la atención, dependen más del padre que de la madre, y no se asocian a estilos concretos. Por último, el factor *afectividad negativa* se ve predicho por el estilo educativo de la madre, sin entrar otros factores en el modelo de predicción.

El temperamento del niño influye en el estilo educativo de la madre, induciéndole a tratar de compensar, desde su forma de relacionarse con el niño,

aquellos factores de su temperamento que le dificultan más la relación. Se ha podido comprobar que las madres autoritarias, sin ser significativa la relación al 95% de confianza, se relacionan con puntuaciones más altas en *surgencia*, es decir, cuando los niños son más impulsivos y tienen un mayor nivel de actividad, las madres tienden a ser más autoritarias. En el factor *control con esfuerzo* hallamos que las puntuaciones más altas se corresponden con el estilo equilibrado en madres, es decir, cuando los niños puntúan alto en autotranquilización/adaptabilidad, control inhibitorio, focalización de la atención, etc., las madres tienden a un estilo más equilibrado, porque la relación con este tipo de temperamento resulta más fácil y la respuesta del niño a las demandas de la madre es más eficaz. Por el contrario, cuando los niños puntúan bajo en los rasgos de *control con esfuerzo*, las madres tienden a ser más autoritarias, dada la falta de autocontrol del niño. Por último, podemos comprobar cómo cuando el factor *afectividad negativa* tiende a puntuaciones altas, las madres tienden a ser más permisivas. La *afectividad negativa*, que se puede interpretar como malestar habitual del niño y tristeza, lleva a las madres a tratar de compensar esta realidad, malinterpretada, con una mayor relajación en la exigencia para evitar la percepción de negatividad en el hijo. El asesoramiento adecuado, ante estas constataciones, es esencial.

Los resultados que hemos obtenido sobre la percepción de una mayor o menor dificultad en el temperamento del niño, sin ser significativos, indican una tendencia a apreciar que, a mayor edad el temperamento es más fácil; no ocurre así en relación con el sexo. Este resultado resulta coherente con el dato anteriormente explicado de que el mayor desarrollo del lenguaje facilita la interacción y la comunicación. A medida que el niño maneja mejor el lenguaje y comienza a manejarse mejor dentro de su mundo, las relaciones con él, aún dentro de una lógica prelógica, mágica, resultan más fáciles, porque las demandas de sentido son crecientes y (en muchas ocasiones, no bien entendido por los padres) su forma de razonar hace que los padres piensen que la comunicación es mucho más fácil. Esta realidad tiene como consecuencia, si los padres no entienden bien el sentido de la lógica prelógica del niño, que le puedan atribuir una intencionalidad a sus acciones que, en la mayoría de las ocasiones, no es real. El niño aún no es capaz de separar adecuadamente realidad y fantasía, causas y

efectos, con lo que sus argumentos son reflejo de su forma de conocer, y no de la realidad de sus acciones o de las consecuencias de sus actos.

La madre, los padres, deben aprender a aceptar al niño como es, y ayudarlo a que sea él el que aprenda a controlar su propia emocionalidad y reactividad ante las diversas situaciones. Estas reacciones de compensación por parte de los padres, el único efecto que producen es el refuerzo de esos rasgos; justo lo contrario de lo que era su propósito.

Para terminar, hemos procedido a comprobar si podíamos definir unos perfiles temperamentales que nos permitan categorizar grupos consistentes en función de la agrupación de los rasgos del temperamento. El resultado nos ha permitido definir cuatro perfiles, con diferente número de niños en cada uno de ellos. Los resultados obtenidos concuerdan con la percepción inicial solicitada a los padres sobre si consideraban que el temperamento de su hijo era fácil o difícil. Salvo el perfil 2, los otros perfiles se asocian a temperamentos fáciles.

El perfil 2 representa a 175 niños de la muestra y se caracteriza por puntuaciones medias y altas en el factor *surgencia*, puntuaciones medias en el factor *control con esfuerzo* y puntuaciones medias o bajas en el factor *afectividad negativa*. Destaca la puntuación en impulsividad y la más baja en miedo. Se trata de niños con un alto nivel de actividad, medio alto en impulsividad, con una capacidad de autotranquilización/adaptabilidad media baja, al igual que el control inhibitorio y la focalización de la atención. Se trata de niños activos, movidos, pero que no presentan problemas por ello. Puede deducirse que, para los padres, lo determinante del grado de dificultad en el temperamento del niño, se asocia al alto nivel de actividad, a la impulsividad y a la poca focalización de la atención. Este resultado, alarmantemente parecido al criterio diagnóstico del TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad), nos lleva a plantearnos si muchos de los niños diagnosticados con este trastorno, no serán simplemente niños con estos rasgos temperamentales concretos. El TDAH es un trastorno en el que intervienen tanto factores genéticos como ambientales. En la etiología del TDAH se pueden encontrar tanto factores congénitos, ya sean genéticos o perinatales, como también psicosociales. Aunque el

debate está abierto (desde la propia terminología a emplear, como la propia etiología), y no es el objeto de este estudio, habría que tener en consideración estos resultados obtenidos para no evaluar como niños con un potencial TDAH, a niños cuyo temperamento se caracteriza por esos rasgos de una forma predominante.

En el perfil cuarto, en el que el nivel de actividad también es muy alto, al ser la impulsividad baja, parece que no lleva a asociar este perfil a difícil. En cualquier caso, la focalización baja de la atención, se asocia a dificultad del temperamento en todos los análisis.

Podemos afirmar, tras los resultados presentados, que la relación entre el estilo educativo de los padres y el temperamento del niño tiene ese carácter bidireccional que pretendíamos comprobar.

4. Estudiar las habilidades adaptativas del niño y ver la relación entre los resultados obtenidos desde los padres y desde los profesores.

Para la evaluación de las habilidades adaptativas y sociales de los niños se han utilizado las escalas de habilidades adaptativas del BASC. El cuestionario completo, también las escalas clínicas (que no se han utilizado en este estudio), lo han contestado los padres y los maestros. Hemos encontrado una relación significativa entre los resultados de ambos grupos. Podemos, de esta forma, afirmar que la percepción de los padres y profesores es consistente y que no es necesario, salvo casos muy concretos, que lo contesten ambas partes para una ayuda eficaz desde la tutoría⁵⁷.

En lo que se refiere a la exteriorización de problemas de conducta hemos constatado que se relaciona también con las conductas que reflejan la autonomía del niño, como es el sueño, el control de esfínteres, la comida y, por descontado, con la obediencia. El análisis de regresión efectuado nos pone de manifiesto que el hecho de

⁵⁷ Este dato es de relevancia para los centros educativos, por el abaratamiento del coste económico que supondría en el estudio de cada familia.

que el niño tenga problemas con el sueño y no sea obediente, son los factores predictores básicos para la detección de problemas de exteriorización en su conducta. Sin embargo, en la interiorización de problemas sólo los problemas de sueño resultan buenos predictores. La ansiedad del niño parece que se manifiesta en nuestro estudio en una mala calidad de su sueño. Como era lógico esperar, el índice de síntomas comportamentales (ISC) se relaciona sólo con los problemas de sueño y la obediencia.

Las habilidades adaptativas del niño se reflejan en la percepción de los padres de que sus hijos presentan problemas de relación generales en la familia y fuera del colegio. Dentro del colegio el niño se mueve en un entorno reglado, con unas normas claras y unas consecuencias conocidas, por lo que es más difícil que haya problemas de relación.

La adaptabilidad se relaciona con las relaciones que establece el niño con los otros niños dentro de la escuela. Lógicamente, en el centro educativo es donde el niño tiene más oportunidades de vivir experiencias nuevas y desarrollar su capacidad de adaptación. Pero, si antes en la familia no se ha trabajado este aspecto, mediante límites y normas de convivencia y exigencia afectuosa de obediencia, el niño tendrá mayores probabilidades de presentar problemas de adaptabilidad en el ámbito educativo.

Uno de los factores que se pone de manifiesto es el cómo les afecta a los niños la separación de los padres en el desarrollo de sus habilidades adaptativas. Los niños presentan problemas de habilidades sociales, de interiorización de conductas, y se encuentran índices más altos de síntomas comportamentales (ISC). La separación de los padres afecta siempre de forma negativa al niño (salvo situaciones patológicas familiares, como maltrato, etc.).

De forma sintética, para terminar las conclusiones de este objetivo, hemos podido constatar que los padres perciben que el temperamento de su hijo es fácil si tiene una buena adaptabilidad, unas buenas habilidades sociales y no presenta problemas ni de interiorización ni de exteriorización en sus comportamientos.

5. Estudiar la relación entre el estilo educativo familiar y las habilidades adaptativas del niño, tanto desde la percepción familiar como escolar

Los resultados obtenidos en este apartado están en consonancia con los hallados anteriormente. Se comprueba una correlación negativa entre el estilo permisivo de las madres y las habilidades adaptativas del niño. A su vez, se confirma que el estilo equilibrado se correlaciona positivamente con las HHSS y con las habilidades adaptativas. Es decir, contra la tendencia a la creencia de que, a mayor afecto y menor exigencia el niño será más feliz y se adaptará mejor (que se entiende, a su vez, por dotar de mayor libertad), se constata justamente lo contrario.

Esto tiene un enorme interés de cara a explicar a los padres la necesidad de que en la familia haya unas normas coherentes y una exigencia cálida y afectuosa pero rigurosa. Las normas le dan al niño estabilidad, seguridad, y favorecen la adaptabilidad. Se comprueba que cuanto más tiende el estilo de la madre al equilibrio entre exigencia y comunicación afectiva, mejores son las habilidades adaptativas y las HHSS del hijo. Los conflictos en el estilo educativo de la madre no se relacionan de forma significativa con ninguna de las escalas adaptativas. La conclusión es que la madre influye a través de su estilo educativo, y no a través de los conflictos que cree tener en la relación con su hijo.

El estilo educativo del padre, como venimos comprobando, se relaciona de forma significativa con adaptabilidad. La adaptabilidad del niño se muestra menor cuando el estilo del padre es permisivo; y lo mismo se constata en lo referente a sus HHSS. En esta misma línea de discurso sobre lo que el padre representa para el hijo y el desarrollo de sus habilidades adaptativas, los conflictos internos en la relación del padre con el hijo se relacionan con problemas de peor adaptabilidad del niño, mayor exteriorización de problemas de conducta y mayor puntuación en el ISC. Hay que recordar en este momento del análisis, que los conflictos relacionados con la transgresión de normas en el padre no se relacionaban con ninguna de las variables del temperamento, y no podía considerarse predictora de ninguna de ellas. Sin embargo, la relación significativa con el ISC nos indica que sí puede vivirse por parte

del niño como un problema que distorsiona sus conductas, hasta el punto de manifestarse como potencial índice de síntomas comportamentales.

Como se ha puesto de manifiesto, el estilo educativo del padre influye en dimensiones básicas de las relaciones sociales, y además es importante en esta relación el tipo de conflictos que el padre pone de manifiesto en su forma de educar. La constatación de que los conflictos internos, es decir, aquellos que se basan en la falta de aceptación de cómo es él, influyan en la adaptabilidad, la exteriorización de problemas y el ISC, nos hacen pensar que el estilo educativo del padre tiene un papel fundamental en la forma de relacionarse el niño con el exterior, incluso en la potencialidad de manifestaciones clínicas en sus conductas.

La influencia del estilo educativo del padre, como podemos comprobar, se orienta a facilitar en el niño la capacidad para adaptarse a situaciones y personas nuevas y al desarrollo de las habilidades sociales básicas. La influencia del estilo adecuado en el padre, podría decirse que pone al niño en condiciones de relacionarse adecuadamente con el mundo que le rodea.

Desde la óptica del niño comprobamos los mismos resultados. El niño presenta problemas en sus HHSS y en sus habilidades adaptativas cuando percibe en el padre conflictos externos, es decir, cuando siente que el padre no acepta su forma de reaccionar ante situaciones nuevas. La relación con el padre, a través de la percepción de conflictos, y no de forma general con su estilo educativo, es básica para el establecimiento de su seguridad frente al mundo.

El estudio de las relaciones con los diferentes hábitos de convivencia en la familia nos muestran que la mayor autonomía (en el vestirse, en el dormir, y sobre todo en la obediencia) obtiene mejores resultados en HHSS. Unas buenas habilidades sociales parecen facilitar un ambiente de mejor convivencia y una relajación que facilita el que no haya problemas de sueño, al haberse vivido este hábito como una parte más de la convivencia cotidiana regulada por normas. De la misma forma, la obediencia, o capacidad de aceptar las limitaciones, reglas o normas en la familia, facilita las relaciones sociales con adultos e iguales. La obediencia, no sólo no

perjudica la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones o personas, y la forma de relacionarse adecuadamente con los demás, sino que lo facilita. Autonomía y obediencia, en esta edad, van de la mano. No es posible una adecuada adquisición de hábitos de autonomía sin que la exigencia cariñosa de obediencia sea una dinámica habitual en la familia y algo asumido por el niño y que se refleje en su comportamiento. Y la obediencia, en última instancia, no depende del niño, sino de la exigencia de los padres. La obediencia, o capacidad de aceptar las limitaciones, reglas o normas en la familia, facilita las relaciones sociales con adultos e iguales; no sólo no perjudica a la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones o personas y a la forma de relacionarse adecuadamente con los demás, sino que lo facilita.

El permisivismo, o la falta de percepción de que la exigencia al niño es una necesidad básica para éste, dificulta el desarrollo de unas adecuadas habilidades sociales y adaptativas en la edad infantil, y también dificulta el que el niño sea capaz de aprender hábitos de autonomía y de innovación, al no favorecer la adaptabilidad. La falta de exigencia ocasionará al niño, lo hace ya en este momento evolutivo, un gran sufrimiento debido a que no se le ha enseñado a tolerar la frustración, controlar sus impulsos y emociones y posponer las recompensas.

En la misma línea de resultados, se comprueba que las variables predictoras de problemas de exteriorización de conducta son la obediencia y el sueño. La interiorización de problemas sólo viene predicha por los problemas de sueño en nuestro estudio. También el ISC se relaciona con la obediencia.

La separación de los padres se relaciona con las HHSS y con los problemas de interiorización de conducta. El niño vive la separación como un duelo, y la falta de madurez para expresar lo que siente le dificulta las relaciones con los demás.

Para terminar este objetivo se ha comprobado que las habilidades adaptativas no están relacionadas con la percepción por parte de los padres sobre si el temperamento es fácil o difícil. En cualquiera de los casos, la percepción de un temperamento difícil es inevitable que se transmita al niño como motivo de conflictividad en las relaciones con él, y que el niño asuma que es un niño “difícil”, pasando a formar parte esta negatividad de la imagen que se está forjando de sí

mismo. En esta etapa evolutiva, el autoconcepto y la autoestima de construyen en “espejo” a través de la información que los niños reciben de las figuras que son referentes de autoridad y de afecto para él, básicamente los padres y profesores. Por tanto, habrá que incidir en el desarrollo de esas habilidades, tanto desde la familia como desde la escuela, para evitar que esa percepción negativa del temperamento sea asumida por el propio niño y se convierta en “profecía autocumplida”, desde la asunción de un autoconcepto negativo y, por consiguiente, de una baja autoestima.

Objetivo 6: Relación entre el temperamento del niño y las habilidades adaptativas

El temperamento del niño es el primer factor responsable de cómo se relaciona el niño con el mundo. La primera relación, la que tiene con la madre, ya está mediada por su temperamento y, si éste influye en el estilo educativo de la madre, como se ha comprobado, también las respuestas de los padres influyen en la forma en que reacciona el niño en las sucesivas situaciones, reforzando sus respuestas iniciales o facilitando que se modifiquen.

El factor del temperamento *control con esfuerzo* se muestra clave en la forma de relacionarse el niño. De hecho, los niños con un alto control inhibitorio, baja timidez, alta sonrisa y risa, alto placer de baja intensidad y buena focalización de la atención, es más probable que tengan unas buenas HHSS.

Lo mismo ocurre con las habilidades adaptativas, los rasgos predictores de éstas son un buen control inhibitorio, una baja timidez, una buena sonrisa y risa, una buena capacidad de autotranquilización/adaptabilidad y una alta sensibilidad perceptiva. La consecuencia inmediata de estos resultados es que una acción educativa directa sobre los factores integrantes de *control con esfuerzo*, así como, minimizar el impacto de la impulsividad, la falta de control de la ira/frustración, el miedo y la timidez, redundará en unas mejores habilidades adaptativas del niño.

Por otra parte, el temperamento en sí mismo no es ni bueno ni malo, pero sí es condicionante para que se desarrollen con mayor facilidad problemas de exteriorización o de interiorización de conducta, sobre todo si los padres no saben comprender esos rasgos, aceptarlos, y darles una respuesta educativa adecuada que configure su carácter.

Los rasgos que se muestran como predictores de problemas de interiorización de conducta han resultado ser una alta tristeza, ira/frustración alta, miedo alto, malestar alto, baja focalización de la atención y baja capacidad de autotranquilización/adaptabilidad. La tristeza, el miedo, el malestar y la ira/frustración se agrupan dentro del factor *afectividad negativa*; la focalización de la atención y la autotranquilización/adaptabilidad lo hacen en el factor *control con esfuerzo*. Es decir, los padres y educadores deberán estar especialmente alertas ante niños que manifiesten en su forma de ser estos rasgos de una forma notable. Como ya se puso de manifiesto, la *afectividad negativa* se relaciona con estilos educativos permisivos en la madre, lo que no hace sino consolidar aún más esos rasgos. Por otra parte, también hay que tener en cuenta que la plasticidad del temperamento es una importante baza para los padres para la prevención e intervención temprana de los potenciales problemas que se pueden derivar de la propia configuración del temperamento. El perfil 4 que hemos encontrado, en el que lo característico es precisamente una alta puntuación general en el factor *afectividad negativa*, es considerado por los padres como un perfil difícil. Los 262 niños incluidos en este perfil, un 37,7% de la muestra, son niños con riesgo de padecer problemas de interiorización de conducta. Los perfiles 1 y 3 también presentan una relación significativa con la interiorización de problemas. En el caso del perfil 1 la causa es la presencia de bajas puntuaciones generales en todos los rasgos del temperamento, incluidos los del factor *control con esfuerzo*; en el perfil 3 lo es la alta puntuación en miedo y el bajo nivel de actividad. En cualquiera de estos casos, la educación que estos niños reciban en la familia será clave para que el desarrollo de una personalidad estable y que le permita una adaptación y ajuste adecuados.

Los rasgos de temperamento que se nos han mostrado como potenciales predictores de problemas de exteriorización han sido un bajo control inhibitorio, alta

ira/frustración, baja autotranquilización/adaptabilidad, baja aproximación, baja focalización de la atención, alta impulsividad y bajo placer de baja intensidad. La exteriorización de problemas, como se puede comprobar, se relaciona más con todos aquellos rasgos que se asocian a cómo reacciona el niño ante los estímulos, ya sean derivados de situaciones en su entorno o sociales, unidos a una baja capacidad del niño para recuperarse, tranquilizarse, después de una sensación máxima de malestar, excitación, entusiasmo, etc. Los perfiles 3 y 4 se relacionan con la potencialidad de presentar problemas de exteriorización en la conducta en el niño.

De los perfiles 3 y 4 se comprueba que pueden derivarse tanto problemas de interiorización como de exteriorización de las conductas. La interpretación de esta constatación, aparentemente paradójica, hay que buscarla en que en ambos casos se trata de perfiles que no favorecen una relación fluida con el niño y, dependiendo de la forma de actuar los padres, más represiva o más permisiva, los niños tenderán a manifestar hacia fuera la conflictividad o se encerrarán en su interior. Se trata de temperamentos con los que no es fácil interactuar y ello, unido a un clima familiar duro e inconsistente, o permisivo o sobreprotector, aumenta la irritabilidad del niño o la sensación de falta de aceptación; si sus padres, por el contrario, son comprensivos y consistentes, la conducta difícil del niño disminuye

En el ISC hemos encontrado que los rasgos que predicen potenciales problemas comportamentales son la focalización de la atención, la ira/frustración, la tristeza, el control inhibitorio y la autotranquilización/adaptabilidad.

Para asegurar un buen ajuste el adulto debe ser capaz de crear un clima familiar que reconozca el estilo temperamental del niño y fomente su ajuste y adaptación. Una misma conducta materna, por ejemplo, una alta estimulación, puede hacer que un niño inhibido se abra a explorar su entorno, baje su nivel de miedo y aumente su capacidad de aceptar y adaptarse a nuevas situaciones; por el contrario, en niños activos e impulsivos, puede entorpecer su curiosidad espontánea y su capacidad de autotranquilización.

.....ooo0ooo.....

Como síntesis y conclusión final, y aunque parezca una obviedad ponerlo de manifiesto, cada niño es diferente, cada padre es diferente y cada relación en la familia es diferente. No se puede pretender educar a dos niños, a dos hijos, de la misma manera, porque cada niño tiene necesidades diferentes. Un mismo perfil temperamental puede dar lugar a personalidades diferentes y manifestar problemas diferentes, a veces aparentemente contradictorios, en función del clima familiar en el que se haya desarrollado el niño. El poseer un rasgo de temperamento en una mayor o menor medida no es sino un potencial facilitador, o lo contrario, para el desarrollo de diferentes competencias personales. No hay rasgos buenos o malos de temperamento, hay rasgos bien o mal aceptados y educados de temperamento. Pero, a la vez, es cierto que el temperamento puede ser predictor de ciertas patologías, y la educación es el camino para minimizar ese riesgo. La influencia del estilo educativo de la madre tiene una influencia directa en el temperamento del niño, pero el papel del padre no es menos importante. El hecho de que se haya podido constatar su papel de mediador entre el niño y la madre y viceversa, le otorga una relevancia no bien conocida y en donde deberá profundizarse para medir todas sus consecuencias. Por otra parte, el hecho de haber comprobado cómo influyen en el niño los diferentes tipos de conflictos que el padre manifiesta en su relación con el hijo, nos debe llevar a reflexionar sobre cómo ayudar y orientar de una manera diferente a la madre y al padre en su función educadora. La aceptación real y efectiva de cómo es el niño no es un proceso tan espontáneo como pudiera parecer. El niño percibe claramente los principales conflictos que sus padres tienen en la relación con él, sobre todo los del padre y, en muchas ocasiones, las manifestaciones del niño ante las diversas situaciones no son sino una llamada de atención. La falta de aceptación de cómo es el niño, o más bien de rasgos concretos de su forma de actuar, no conduce sino a reforzar estos rasgos, con el consiguiente descontento tanto de los padres como de los propios niños.

Las hipótesis planteadas han podido ser contrastadas, con la importante matización de la forma concreta de influencia del padre en el niño y en la propia forma de educar la madre. Indirectamente, este hallazgo nos remite a la importancia que tienen ambos progenitores en la educación del niño y a que ambos son igual y complementariamente necesarios para el niño. Los padres influyen en el

temperamento de sus hijos y, a su vez, el temperamento de cada niño influye en la forma de educar de los padres.

El carácter bidireccional de la relación entre el temperamento del niño y el estilo educativo de los padres se constata y amplía su significación y relevancia a través de la comprobación de la importancia que tienen los diferentes tipos de conflictos presentes en la relación con el niño y cómo éste es capaz de percibirlos, y que, al no poder entenderlos, le llevan a reafirmarse en conductas que no le benefician y que reafirman a los padres en sus impresiones y dificultades educativas. También se comprueba que ambos factores influyen en las habilidades adaptativas del niño. El estilo educativo favorece, o dificulta, la forma de relacionarse el niño con su entorno y el padre adquiere en este proceso una especial relevancia. La obediencia se convierte en el factor clave para poder lograr un buen ajuste y adaptación del niño.

Desde la perspectiva de la influencia del temperamento del niño sobre los padres y sobre el desarrollo de sus habilidades adaptativas y sociales, el factor *control con esfuerzo* se comprueba que se relaciona con todos los principales factores educativos. La nueva agrupación de factores obtenida le dota a este factor de una mayor relevancia de la que ya tenía de por sí, al integrar en él también los rasgos autotranquilización/adaptabilidad, (originariamente integrado en el factor de *afectividad negativa*) y sonrisa y risa (originariamente integrado en el factor *surgencia*). El que la autotranquilización/adaptabilidad forme parte del factor con esfuerzo se muestra como una forma más de constatar cómo el niño es capaz de aprender a regular su capacidad de recuperación tras una sensación máxima, positiva o negativa. Por otra parte, la timidez, en nuestra nueva agrupación de rasgos, se integra en el factor *afectividad negativa* (originariamente lo estaba en el factor *surgencia*). La timidez, como rasgo temperamental tiene en nuestro contexto cultural una fuerte connotación negativa, y los padres se esfuerzan por rechazar las manifestaciones de este rasgo del niño en las diferentes situaciones sociales.

Creemos que los resultados aportados en este estudio, y sus implicaciones, son de interés para la ayuda a los padres a la educación de los hijos, para que los padres entiendan mejor su forma de educar y las consecuencias que esta forma de

educar tiene para cada hijo, tanto en lo que al desarrollo de su personalidad se refiere como al desarrollo de sus habilidades adaptativas y sociales; y también para ellos mismos como padres, en la medida en que se vean capaces de crear el clima familiar que toda familia desea.

El estudio de las relaciones familiares es un campo siempre abierto y necesario, pero los resultados obtenidos nos llevan a plantearnos que es necesario diseñar futuras investigaciones que profundicen en el papel del padre en la relación familiar, en cómo ayudar a educar cada perfil temperamental concreto o las diferentes combinaciones de rasgos temperamentales. También nos proponemos profundizar en las relaciones de las escalas clínicas con el estilo educativo de los padres y con los diferentes rasgos y factores del temperamento.

Los resultados de este estudio se pueden utilizar de diversas formas, todas ellas complementarias e igualmente necesarias. Por una parte, le permite a los centros educativos optimizar el proceso de tutoría, de forma que, si no existen problemas, se optimice la educación, familiar y escolar; esta optimización de la acción educativa tiene un valor preventivo evidente. Por otra parte, facilita la detección precoz de problemas, con la consiguiente posibilidad de una intervención temprana eficaz.

Por último, sería de un especial interés poder realizar el seguimiento de las familias estudiadas. El hecho de haberse presentado y realizado toda la investigación a través del programa “Conóceme, Edúcame”, el que la primera parte ha incluido la formación de los profesores y de los propios padres, y se ha utilizado como base de la tutoría durante un curso completo, mediante un estudio longitudinal nos permitiría comprobar la eficacia del programa y proceder a su validación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abela, A. (2007). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach* (Vol. 2). M. E. Daly (Ed.). Council of Europe.
- Achenbach, T.M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, 80, 1-37.
- Achenbach, T.M., y Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Aguilar Ramos, M^a C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En Aguirre, E. y Durán, E. (Ed) *Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D.C.: CES - Universidad Nacional de Colombia.
- Ahadi, S. A., Rothbart, M. K., y Ye, R. (1993). Children's Temperament in the U.S. and China: Similarities and differences. *European Journal of Personality*, 7, 359-378.
- Ahadi, S. y Rothbart, M. (1994). Temperament, development and the Big Five. En Halverson, C.F., Kohnstamm, G. y Martin, R. (Eds.) *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (189-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Ainsworth, M. (1985). Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*. 61, 792-812.
- Ainsworth, M. (1994). La teoría del apego y su relación con el niño maltratado. *Psicología Iberoamericana*. 2, 1, 37-44.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Albores-Gallo, L., Márquez-Caraveo, M. y Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud Mental*. 26 (3): 16-26. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=5823263>
- Allport, G.W. (1985). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Ed. Herder.
- Alonso García, J y Román Sánchez, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3067>
- Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2003). PEF: *Escalas de identificación de «prácticas educativas familiares»*. Madrid: CEPE.
- Alvira, R. (1998). *El lugar al que se vuelve*. Pamplona: EUNSA
- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 4^a edición, texto revisado (DSM-IV-TR)*. (Edición original, 2000). Barcelona: Masson.

- Amodio, D., Master, S., Yee, C., y Taylor, S. (2008). Neurocognitive components of the behavioral inhibition and activation systems: Implications for theories of self-regulation. *Psychophysiology*, 45, 11–19.
- Argyle, M. (1978). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza
- Armsden, G. C., y Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Arranz, F.E. (2004). Un modelo teórico para la comprensión de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico modelo contextual-ecológico, interactivo-bidireccional y sistémico. En F.E. Arranz (Ed.): *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 32-68). Madrid: Pearson Educación.
- Ato, E., Galián, M^a. D. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 33-40.
- Auerbach, J.G., Faroy, M., Ebstein, R., Kahana, M. y Levine, J. (2001). The association of the dopamine D4 receptor gene (DRD4) and the serotonin transporter promoter gene (5-HTTLPR) with temperament in twelve months old infants. *Child Psychology Psychiatry*, 42 (6), 777-83.
- Aunola, K., Stattin, H y Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Baldwin, A. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Baldwin, A. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*, 20, 40-61.
- Baldwin, A. L.; Kalthorn, J.; Breese, F. H. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58 (3).
- Ballespí, S. y Jané, M. (2002). ¿Cómo evaluar la inhibición conductual? Una revisión de instrumentos. *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*, 1, 69-81.
- Ballespí, S., Jané, M., Riba, M., y Domènech-Llaberia, E. (2003). Escala de Inhibición Conductual para Preescolares, versión de Maestros (EICP-M): propiedades psicométricas. *Psicothema*, 15(2), 205-210.
- Bandura, A. (1977). Self.efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barber, B. L. y Lyons, J. M. (1994). Family processes and adolescent adjustment in intact and remarried families. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 421-436
- Barranco, L., Rodarte, B., Medina, Y., y Solís-Cámara, P. (2009). Evaluación psicométrica de los sistemas de activación e inhibición del comportamiento en adultos mexicanos. *Anales de psicología*, 25(2). 358-367.

- Bates, J.E., Maslin, C.A. y Frankel, K.A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior-problems ratings at age three years. In I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing's points of attachment theory and research. Monographs of Society for Research in Child Development*, 50 (1-2 Serial N° 209).
- Bates, J.E. (1994). Parents as a scientific observers of their children's development. In S.L. Friedman, y H.C. Haywood (Eds.), *Developmental follow up: Concepts, demands, and methods* (pp. 197-216). New York: Academic Press.
- Bates, J.E., Wachs, T.D. y Ende, R.N. (1994). Toward practice uses for biological concepts or temperament. En J.E. Bates y T.D. Wachs (Eds.), *Temperament; individual differences at the interface of biology and behavior* (pág. 275-306). Washington DC: American Psychological Association.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37 (4), 887-907
- Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns o preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (2, Pt. 2).
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35(7), 639.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner y A.C. Petersen (Eds.). *The encyclopedia on adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-414.
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2(4), 321-335.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Beauregard, M, Levesque P. y Paquette V. (2004). Neural basis of conscious and voluntary self-regulation of emotion. In: Beauregard M, (Ed.) *Consciousness, emotional self-regulation and the brain* (pp. 163-194). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (Eds.). *Review of child development research, vol. 1. Cap. 9*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bell, R. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.

- Bell, R. y Harper L. (1977). *Child effects on adults*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belsky, J. y Isabella, R. (1988). Maternal, infant and social-contextual determinants of attachment security. In J. Belsky y T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 41-94). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Belsky, J. y Rovine, M. (1987). Temperament and attachment security in the strange situation: an empirical rapprochement. *Child Development*, 787-795.
- Belsky, J., Hsieh, K., y Crnic, K. (1998). Mothering, fathering, and infant negativity as antecedents of boys' externalizing problems and inhibition at age 3 years: differential susceptibility to rearing experience? *Development and Psychopathology*, 10, 301-319.
- Belsky, J., Jaffee, S., Sligo, J., Woodward, L., y Silva, P. (2005). Intergenerational Transmission of Warm-Sensitive-Stimulating Parenting: A Prospective Study of Mothers and Fathers of 3-year Olds. *Child Development*, 76, 384-396.
- Berk, L.E. (2001). *Desarrollo del Niño y del Adolescente*. 4ª edición. Madrid: Prentice Hall.
- Bernal, A. y Gualandí, M.G. (2009). Autoridad, familia y educación. *Revista Española de Pedagogía*, año LXVII, nº 244, 511-528.
- Bishop, G., Spence, S., y McDonald, C. (2003). Can Parents and Teachers Provide a Reliable and Valid Report of Behavioral Inhibition? *Child Development*, 74(6), 1899-1917.
- Blair R.J. (2003). Neurobiological basis of psychopathy. *Journal Psychiatry*, 182, 5-7.
- Block, J.H. (1981). *The Child Rearing Practices Report (CRPR): A set of items for the description of parental socialization attitudes and values*. Institute of Human Development, Berkeley: University of California. Recuperado de <http://faculty.tru.ca/wlroberts/block,1965.pdf>
- Bobes Bascarán, M^aT. (2012). Interacción madre-hijo en el desarrollo del temperamento infantil. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Bohlin, G., Hagekull, B., y Andersson, K. (2005). Behavioral inhibition as a precursor of peer social competence in early school age: the interplay with attachment and nonparental care. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(1), 1-19.
- Bond, A.J. (2001). Neurotransmitters, temperament and social functioning. *Eur Neuropsychopharmacol*, 11 (4), 261-74.
- Bornstein, D. (2007). *How to change the world: Social entrepreneurs and the power of new ideas*. Oxford University Press.
- Bornstein, L. y Bornstein MH. (2010). Estilos parentales y el desarrollo social del niño. In: Tremblay R.E., Barr R.G., Peters R..De.V, Boivin M, (Eds). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development;:1-4. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BornsteinESPxp.pdf>

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*, Vol. 1: Attachment. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1988). *Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones a la teoría del apego*. Barcelona: Paidós
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1997). *La pérdida afectiva: tristeza y depresión*. Barcelona: Paidós
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida 1: El apego*. Barcelona: Paidós
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida 2: La separación*. Barcelona: Paidós
- Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33(4), 199-212.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brozina, K. y Abela, J. (2006). Behavioural inhibition, anxious symptoms, and depressive symptoms: A short-term prospective examination of a diathesis-stress model. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1337-1346.
- Brunnquell, D., Cricton, L. y Egeland, B. (1981). Maternal personality and attitudes in disturbances of child-rearing. *Journal of Orthopsychiatry*, 51, 680-691.
- Buri, J. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.
- Buss, A. y Plomin R., (1975). *Temperament theory of personality*. New York: John Wiley y Sons.
- Buss, A. y Plomin, R., (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale, NJ, Earbaum.
- Buss, A. y Goldsmith H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development* 69 (2), 359-374.
- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernandez y Ballesteros, J.A. Carrobes (Eds.), *Evaluación conductual: Metodológica y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas culturas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Caballo, V. (2009). *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos. Estrategias de evaluación, problemas infantiles y trastornos de ansiedad*. Madrid: Pirámide
- Calkins, S. y Fox, N. (1992). The relations among infant temperament, security of attachment, and behavioral inhibition at twenty-four months. *Child Development* 63(6):1456-1472.

- Calkins, S. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59 (2-3):53-72.
- Calkins, S., Smith, C., Gill, K. y Johnson, M. (1998). Maternal interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioral, and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development* 7(3): 350-369.
- Calkins, S. (2002). Does aversive behavior during toddlerhood matter? The effects of difficult temperament on maternal perceptions and behavior. *Infant Mental Health Journal* 23(4): 381-402
- Calkins, S. Dedmon, S., Gill, K., Lomax, L. y Johnson L. (2002) Frustration in infancy: Implications for emotion regulation, physiological processes, and temperament. *Infancy* 3(2):175-197.
- Calkins, S. y Howse, R. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment (pp. 307-332). En Philippot, P. y Feldman, R. (Eds). *The regulation of emotion*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calkins, S. (2005). The self in scientific psychology. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. ISSN: 1578-8946.
- Calkins, S. (2011). El temperamento y su impacto en el desarrollo infantil: Comentarios sobre Rothbart, Kagan y Eisenberg. En: Tremblay, R., Boivin, M. y Peters, RDeV, (Eds.) *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development: 1-6. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/CalkinsESPxp1.pdf>.
- Campbell-Sills, L., Liverant, G. y Brown, T. (2004). Psychometric Evaluation of the Behavioral Inhibition/Behavioral Activation Scales in a Large Sample of Outpatients With Anxiety and Mood Disorders. *Psychological Assessment*, 16 (3), 244-254.
- Campos, J. (2006). Prelude to a theme on emotion and gratitude. *Journal of Personality*, 74(1), 3-7.
- Cano de Escoriaza, J. (2001). El apego, factor clave en las relaciones interpersonales. *Interpsiquis*. (2). Recuperado de www.psiquiatria.com/articulos/psicologia/2161/
- Capaldi, D. M., y Rothbart, M. K. (1992). Development and validation of an early adolescent temperament measure. *The Journal of Early Adolescence*, 12(2), 153-173.
- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Ed. Rialp. Madrid.
- Carey, W. y McDevitt S. (Eds.). (1994). *Prevention and early intervention: individual differences as risk factors for the mental health of children*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Carranza, J.A. y González Salinas, C. (2003). *Temperamento en la infancia. Aspectos conceptuales básicos*. Barcelona: Ariel.

- Carrasco, M.A. y del Barrio, M.V. (2007). Temperamental and personality variables in child and adolescent depressive symptomatology. *Psicothema*, 19, 1, 43-48.
- Carrasco, M.A., Holgado, F.P., Rodríguez, M.A. y del Barrio, M.V. (2009). Concurrent and across-time relations between mother/father hostility and children's aggression: a longitudinal study. *Journal of Family Violence*, 24, 4, 213-220.
- Caso Espina, M.E. (2006). La sobreprotección parental como factor asociado en el asma bronquial en niños. *Psicología y Salud*, 16, 33-39.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. En W. Damon (Ed.), *The handbook of child psychology* (pp. 311-375). New York: Brunner/Mazel.
- Cassidy, J. y Berlin L. (1994) The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development*, 65: 971-991.
- Castañedo, C. (2001). *Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e intervención*. Madrid: CCSS.
- Castells, P. (2008). *Psicología de la familia*. Barcelona: CEAC.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: el diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE*, V.12, n.1, 33-47. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm
- Ceballos, E. y Rodrigo, M^a. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos, en Rodrigo, M^a J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza Editorial.
- Ceballos, E., y Rodrigo, M. J. (1992). *Cuestionario Situacional de Metas y prácticas Educativas*. Universidad de la Laguna.
- Champney, H. (1941). The measurement of parent behavior. *Child Development*, 12. 131-166.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Chao, R.K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1.832-1.843.
- Chen, X., Chen, H., Li, D. y Wang, L. (2009). Early Childhood Behavioral Inhibition and Social and School Adjustment in Chinese Children: A 5-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 80(6), 1692-1704.
- Chess, S. y Thomas, A. (1984). *Origins and evolution of behavior disorders*. New York: Bruner/Mazel.
- Chess, S. y Thomas, A. (1989). Issues in the clinical application of temperament. In G. A.Kohnstamm, J. E. Bates, y M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 378-386). Chichester: Wiley
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford.

- Clohessy, A. B., Posner, M. I., y Rothbart, M. K. (2001). Development of the functional visual field. *Acta Psychologica*, 106 (1-2), 51-68.
- Cloninger, C.R. (1986). A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. *Psychiatry Development*, 3: 167-226.
- Cloninger, C.R. (1987). A systematic method form clinical description and classification of personality variants. *Archives Generals Psychiatry*, 44: 573-588.
- Cloninger, C.R., Svrakic, D.M. y Przybeck, T.R. (1991). A psychobiological model of temperament and character. *Archives Generals Psychiatry*, 50: 975-990.
- Cloninger, S.C. (1996). *Personality: description, dynamics and development*. Nueva York: Freeman.
- Cloninger, S.C. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.
- Cogswell, A., Alloy, L., Van Dulmen, M. y Fresco, D. (2006). A psychometric evaluation of behavioral inhibition and approach self-report measures. *Personality and Individual Differences*, 40, 1649-1658.
- Cohn, D. A. (1990). Child-Mother attachment of six year olds and social competence at school. *Child Development Journal*, 61. 152-162.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J. y Solé, I. (1998). *Psicología de la educación*. Barcelona: Edhasa.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. y Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Coloma Medina, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J.M. Quintana Cabanas, (Coord.) *Pedagogía familiar* (pp. 41-43). Madrid: Narcea.
- Comellas, M.J. (2000). *Los hábitos de autonomía, proceso de adquisición*. Barcelona: Ceac. Educación Primaria.
- Comellas, M.J. (Coord.) (2003). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- Comellas, M.J. (2003). *Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos*. Recuperado de <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>
- Comellas, M.J. (2008). *Educación en la comunidad y en la familia*. Valencia: Nau Llibres.
- Cooper, A., Gomez, R. y Aucote, H. (2007). The Behavioural Inhibition System and Behavioural Approach System (BIS/BAS) Scales: Measurement and structural invariance across adults and adolescents. *Personality and Individual Differences*, 43, 295-305.
- Coopersmith, S. (1987). *Self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Coplan, R., Wilson, J., Frohlick, S. y Zelenski, J. (2006). A person-oriented analysis of behavioral inhibition and behavioral activation in children. *Personality and Individual Differences*, 41, 917-927.

- Cornell, A. y Frick, P. (2007). The Moderating Effects of Parenting Styles in the Association Between Behavioral Inhibition and Parent-Reported Guilt and Empathy in Preschool Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 305-318.
- Crockenberg, S. C. y Leerkes, E.M. (2004). Infant and Maternal Behaviors Regulate Infant Reactivity to Novelty at 6 Months. *Developmental Psychology*, 40(6), 1123-1132.
- Cruts, A.A.N. (1991): *Folk Developmental Psychology: An Empirical Inquiry into social Constructionism*. Rijks University of Utrecht.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113,487-496.
- De Ussel, J. I., y Flaquer, L. (1993). Familia y análisis sociológico: El caso de España. *Reis*, 57-75.
- Dekovic, M., Janssens J.M. y Guerris, J.R. (1991). Factor structure and construct validity of the Block child rearing practices report. *Psychological assessment* 3.2: 182-187.
- Del Barrio, M. V. y Carrasco, M. A. (2005). Confluencia y discrepancia percibida por los hijos en los hábitos de crianza paternos y maternos. *En Simposium: Familia y problemas infantiles. 2º Congreso Hispano Portugués de Psicología. Comunicación*. Iber Psicología. Lisboa, 2004.
- Del Barrio, M.V. y Capilla, M.L. (2005). Prácticas de crianza, personalidad materna y clase social. *En Simposium: Familia y problemas infantiles. 2º Congreso Hispano Portugués de Psicología. Comunicación*. Iber Psicología. Lisboa, 2004
- Demaree, H., Robinson, J., Everhart, D. y Youngstrom, E. (2005). Behavioral inhibition system (bis) strength and trait dominance are associated with affective response and perceptiveness when viewing dyadic interactions. *International Journal of Neuroscience*, 115, 1579–1593.
- Depue, B. E., Banich, M. T., y Curran, T. (2006). Suppression of Emotional and Nonemotional Content in Memory Effects of Repetition on Cognitive Control. *Psychological Science*, 17(5), 441-447.
- Derryberry D, y Rothbart M. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology* 9(4):633-652.
- Derryberry, D., y Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 958-966.
- Derryberry, D., y Rothbart, M. K. (2001). Early temperament and emotional development. In A. F. Kalverboer & A. Gramsbergen (Eds.), *Brain and behavior in early development*(pp. 967-990). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publications.
- Diamond, S. (1957). *Personality and temperament*. Nueva York: Harper,

- Díaz, A., Pérez, J., Martínez, M.T., Herrera, T. y Brito, A. (2000). Influencias de la personalidad materna sobre el estilo conductual infantil: implicaciones para la atención temprana. *Anales de Psicología*, 16 (1), 100-109.
- Dowling, E. y Osborne, E. (Comp.) (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, E. (1895): Representations collectives. *Revue de metaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserfe, R., y Farah, A. (2006). Parenting styles, individuation, and mental health of Arab adolescents: A third cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 262-272.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., y Reiser, M (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R.A., Guthrie, I.R., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S.A., Poulin, R., y Padgett, S.J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 183-205.
- Eisenberg N., Zhou, Q., Losoya S.H., Fabes R.A., Shepard S.A., Murphy, B.C., Reiser, M., Guthrie, I.K., y Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Development*, 74(3), 875-895.
- Eisenberg N, Smith CL, Sadovsky A, Spinrad TL. (2007). Effortful Control. En: Baumeister RF, Vohs KD. *Handbook of self-regulation*. Nueva York: The Guilford Press.
- Elkind, D. (1999). *La educación errónea. Niños preescolares en peligro*. México: F.C.E.
- Ellis, L. K., Rothbart, M. K., y Posner, M. I. (2004). Individual differences in executive attention predict self-regulation and adolescent psychosocial behaviors. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 337-340.
- Eraso, J., Bravo, Y., 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.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Estévez, E., Murgu, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161.

- Eysenck, H.J. (1985). *Personality and individual differences; a natural science approach*. Nueva York: Plenum.
- Farr, R. y Moscovici, S. (Eds.) (1984). *Social representation*. Cambridge University Press.
- Feng, X., Shaw, D., Kovacs, M., Lane, T., O'Rourke, F., y Alarcon, J. (2008). Emotion regulation in preschoolers: the roles of behavioral inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 132-141.
- Ferguson, L.R. (1970). *Personality development*. Belmont: Brooks/California.
- Fernández Vilar, M.A. (2009). *Relaciones del temperamento del niño con su ajuste y rendimiento escolar a los 11 años de edad*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31762/TMAFV.pdf?sequence=1>
- Forman, D.R., O'Hara, M.W., Larse, K., Coy, K.C., Gorman, L.L. y Stuart, S. (2003). Infant emotionality: observational methods and the validity of maternal reports. *Infancy*, 4, 541-565.
- Fox, N., Nichols, K., Henderson, H., Rubin, K., Schmidt, L., Hamer, D., Ernst, M., y Pine, D. (2005). Evidence for a Gene-Environment Interaction in Predicting Behavioral Inhibition in Middle Childhood. *Psychological Science*, 16(12), 921-926.
- Freud, A. (1985). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. España: Paidós.
- Fuentes, M. J., Motrico, E., y Bersabé, R. M. (1999). *Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres*. Universidad de Málaga.
- Furnham, A. y Cheng, H. (2004). Perceived parental behaviour and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 463-470.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 510-521.
- García Linares, M. C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, 79-95.
- García, C. (1999). Diversidad e inclusión. En Sánchez, A. et al. (Coor.). *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI* (pp. 11-29). Almería. Universidad de Almería.
- Gartstein, M. A., y Rothbart, M. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 26(1), 64-86.
- Gesell, A. (1928). *Infancy and human growth*. Nueva York: Macmillan,
- Gladstone, G. y Parker, G. (2006). Is behavioral inhibition a risk factor for depression? *Journal of Affective Disorders*, 95, 85-94.

- Goldsmith, H. H., y Campos, J. J. (1986). Fundamental issues in the study of early temperament: The Denver twin temperament study. In M. E. Lamb, A. L. Brown, y B. Rogoff (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 4, pp. 231–283). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Goldsmith, H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A., McCall, R.B. (1989). Roundtable: what is temperament? Four approaches. *Child Development* 58(2).505-529.
- Goldsmith, H. H. y Rothbart, M. (1991). Contemporary instruments for assessing early temperament by questionnaires and in the laboratory. En A. Angleitner y J. Strelau (Eds.), *Explorations in temperament* (pp. 249-272). Nueva York: Plenum.
- Goldsmith, H. H. (1996). Studying temperament via construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire. *Child Development*, 67, 218-235.
- González Peña, P. (2011). *Temperamento y crianza como moduladores de la aparición y mantenimiento de las conductas agresivas proactivas y reactivas en población infantil de 0 - 6 años*. (Tesis doctoral). Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. UNED.
- González Peña; P., Carrasco Ortiz, M.A., Gordillo Rodríguez, R., del Barrio, Gándara, V. y Holgado Tello, F. (2011). *La agresión infantil de cero a seis años*. Madrid: Visión Libros.
- González Tornaría, M.L. (2000), “*Familia y educación en valores*”, Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores, Recuperado de <http://www.campus-oei.org/valores/tornaria.htm>
- Goodnow, J.J. (1980): Everyday concepts of intelligence and its development. In N. Warren (Ed.) *Studies in cross-cultural psychology. Vol.2*. London Pergamon.
- Goodnow, J.J. (1985). Change and variation in ideas about childhood and parenting, In Sigel, I.E. (Ed.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (235-270). Hillsdale, Erlbaum,.
- Goodnow, J.J. y Collins, W.A. (1990): *Development according to parents: The nature, sources and consequences of parents ideas*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Gracia Fuster, E., Murillo, L., y García, F. (2008). *Socialización familiar y ajuste psicosocial: un análisis transversal desde tres disciplinas de la psicología*. Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Grau, C. (1998). *Educación Especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- Gray, J. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition y Emotion*, 4(3), 269–288.
- Gray, P. H. (1958). Theory and evidence of imprinting in human infants. *The Journal of Psychology*, 46(1), 155-166.
- Greenstein, T. N. (2001). *Methods of family research*. Thousand Oaks CA: Sage.

- Guerin, D.W., Gotfried, A.W., y Thomas, C.W. (1997). Difficult temperament and behavioral problems: A longitudinal study from 1.5 from to 12 years. *International Journal of Behavioral Development*, 65, 1541-1545
- Guerra, P., Martín, M., y Arnaiz, A. (2011) La inhibición conductual: El estado de la investigación. *Revista de Psicología – Universidad Viña del Mar* Vol. 1, Nº 1, 88
- Gumpel, T. (1994). Social Competence and social skills training for persons with mental retardation: An expansion of a behavioral paradigm. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(3), 194-201.
- Hagekull, B. (1994). Infant temperament and early childhood functioning: Possible relations to the five-factor model. *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*, 227-240.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., y Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79–119.
- Halverson, C.F., Kohnstamm, G.A. y Martin, R.P. (1994). *The developing structure of temperament from infancy to adulthood*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates,
- Hamill, S., Scott, W., Dearing, E., y Pepper, C. (2009). Affective style and depressive symptoms in youth of a North American Plains tribe: The moderating roles of cultural identity, grade level, and behavioral inhibition. *Personality and Individual Differences*, 47, 110–115.
- Harring, C., Barratt, M. y Hawkins, D. (2002). *Explaining challenging behavior in early childhood*. Lansing, MI: Michigan Public Policy Initiative.
- Harris, R.J. (1995) Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 3, 458-489.
- Harris, R.J. (1999). *El mito de la educación. Por qué los padres pueden influir muy poco en sus hijos*. Barcelona: Grijalbo.
- Hertfelder, C. (2005). *Cómo se educa una autoestima familiar sana*. Madrid: Palabra.
- Hess, R., Kashiwagi, H., Azuma, H., Price, G. y Dickson, W. (1980). Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the Unit States. *International Journal of Psychology*, 15, 259-271
- Hindin, M. J. (2005). Family dynamics, gender differences and educational attainment in Filipino adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 299-316.
- Hoffman, M. (1976). Parental discipline and moral internalization. *Development Report* 85. Michigan: University of Michigan.
- Hoffman, M. L. (1971). Father absence and conscience development. *Child Development*, 4. 90-126.
- Holden, G., y Edwards, L. (1989). Parental Attitudes Toward Child Rearing: Instruments, Issues, and Implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- Holden, G.W. y Miller, P.C. (1999). Enduring and different: a meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin*, 125(2), 223-254.

- Hundt, N., Mitchell, J., Kimbrel, N., y Nelson-Gray, R. (2010). The Effect of Behavioral Inhibition and Approach on Normal Social Functioning. *Individual Differences Research*, 8(4), 246-256.
- Hwang, J., y Rothbart, M. (2003). Behavior genetics studies of infant temperament: Findings vary across parent-report instruments. *Infant Behavior y Development*, 26 (1), 112-114.
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de la crianza...ayer y hoy. *Liberabit. Revista de Psicología*. 15 (2), 109-115. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/686/68611924005.pdf>.
- Jones, L.B, Rothbart, M., y Posner, M.I (2003). Development of executive attention in preschool children. *Developmental Science*, 6 (5), 498-504.
- Jones, N., Field, T., y Almeida, A. (2009). Right frontal EEG asymmetry and behavioral inhibition in infants of depressed mothers. *Infant Behavior y Development*, 32, 298–304.
- Joussement, M., Landry, R. y Koestner, R. (2008). A Self-Determination Theory Perspective on Parenting. *Canadian Psychology Vol. 49, No 3*, 194-200.
- Kagan, J, Snidman N. (1991). Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46(8), 856-862.
- Kagan, J. (2005). Temperamento. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, (Eds.) *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-4. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/KaganESPxp1.pdf>
- Kagan, J., y Snidman N.C. (2004). *The long shadow of temperament*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Kagan, J. (1982). The construct of difficult temperament: A reply to Thomas, Chess and Korn. *Merril-Palmer Quaterly*, 28, 21-24.
- Kagan, J., Reznick, S., y Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240, 167-171.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- Katz, J. (1988). *Seductions of crime: Moral and sensual attractions in doing evil*. Basic Books.
- Kauffman, D., Gesten, E. L., Santa Lucia, R. A., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., y Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parent's perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 231-245.
- Kendler, K. S., Prescott, C. A., Myers, J., y Neale, M. C. (2003). The structure of genetic and environmental risk factors for common psychiatric and substance use disorders in men and women. *Archives of general psychiatry*, 60(9), 929.
- Keogh, B.K., Pullis, M.E., y Cadwell, J. (1982). A short of the teacher temperament questionnaire. *Journal of Educational Measurement*, 19,4, 323-327

- Keogh, B.K. (1982). Children's temperament and teacher's decisions. In R. Porter y G.M. Collins (Eds.), *Temperamental Differences in infants and young children* (pp. 269-285) London: Pitman.
- Keogh, B.K. (1983). Temperament and school performance of preschool children. Project REACH, University of California. Los Angeles.
- Keogh, B.K. (2006). *Temperamento y rendimiento escolar*. Madrid, Narcea.
- Kessen, W. (1979): The american child and other inventions. *American Psychologist*, 34, 815-820.
- Kiang, L., Moreno, A.J. y Robinson, J. L. (2004). Maternal Preconceptions About Parenting Predict Child Temperament, Maternal Sensitivity, and Children's Empathy. *Developmental Psychology*, 40(6), 1081-1092.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mothers' discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- Kochanska, G., Murray, K. T., y Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental psychology*, 36(2), 220.
- Kochanska, G., y Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of personality*, 71(6), 1087-1112.
- Kretschmer, (1927). *Der sensitive Beziehungswahn*, 2ª ed. Berlín: Springer,
- Kuczynski, L. y Dali, K. (2003). Qualitative methods for inductive (theory-generating) research. In Kuczynski, L. (ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Lacunza, A. (2010,). *Habilidades sociales y comportamiento prosocial en los niños. Propuestas de evaluación e intervención*. Trabajo presentado en el Vº Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva, Buenos Aires. Recuperado de [http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/1%20articulo%20prosocial%20y%20psic%20positiva\(4\).pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/1%20articulo%20prosocial%20y%20psic%20positiva(4).pdf)
- Lahey, B. B., Van Hulle, C. A., Keenan, K., Rathouz, P. J., D'Onofrio, B. M., Rodgers, J. L. et al. (2008). Temperament and parenting during the first year of life predict future child conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1139-1158.
- Laible, D.J. y Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescence social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 759-782
- Lamb, M.; Hwang, C.P.; Frodi, A. y Frodi, M. (1982): Security of mother and father-infant attachment and its relationship to sociability with strangers in traditional and nontraditional Swedish families, *Infant Behavior and Development* 5, 355-367.

- Laporte, D. (2003). *Autoimagen, autoestima y socialización. Guía práctica con niños de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea.
- Laptook, R., Klein, D., Durbin, E., Hayden, E., Olino, T., y Carlson, G. (2008). Differentiation between low positive affectivity and behavioral inhibition in preschool-age children: A comparison of behavioral approach in novel and non-novel contexts. *Revista de psicología UVM. Vol. 1 Núm. 1-1er semestre 2011*. 758-767.
- Laws, G. (1927). Parent-child relationships. *Teachers College Contributions to Education*, 283, pp. 57.
- Le Senne, R. (1946). *Traité De Caractérologie*, Paris, P.U.F
- Ledingham, J.E., Schwartzman, A.E. y Serbin, L.A. (2006). Current adjustment and family functioning of children behaviorally at risk for adult schizophrenia. *Child and Adolescent Development. Volume 1984, Issue 24*, pages 99–112.
- Leen-Feldner, E., Zvolensky, M., Feldner, M., y Lejuez, C. (2004). Behavioral inhibition: relation to negative emotion regulation and reactivity. *Personality and Individual Differences*, 36, 1235–1247.
- Lengua, L.J. (2006). Growth in Temperament and Parenting as Predictors of Adjustment During Children's Transition to Adolescence. *Developmental Psychology*, 42(5), 819-832.
- Lerner, R., Brennan, A.I., Noh, E.R. y Wilson, C. (1995). The Parenting of Adolescents and Adolescents as Parents: A Developmental Contextual Perspective. *Parenthood in America*. University of Wisconsin-Madison General Library System [En línea] Recuperado de <http://parenthood.library.wisc.edu/Lerner/Lerner.html>
- Lewin, K. (1914/1981) Die Verwechslung von Wissenschaftssubjekt un psychischem Bewusstsein in ihrer Bedeutung für die Psychologie. En C.F Graumann (Ed.), *Kurt Lewin Werkausgabe*. Wissenschafttheorie I. Berna: Hans Huber.
- Lickona, T. (1993). The Return of Character Education. *Educational Leadership* 51(3). Recuperado de www.ascd.org/readingroom/edlead/9311/lickona.html .
- Llopis, D. y Llopis, R. (2001). Estilos educativos y relaciones sociales. En *Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global. VII Congreso Español de Sociología. Comunicación*. Salamanca, 20-22 Septiembre de 2001
- López Soler, C., Puerto, J.C., López Pina, J.A. y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*. V. 25, nº 1, 70-77.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A. et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- MacCoby, E. (1980). *Social development. Psychological growth and the parentchild relationship*. Harcourt Brace Joyanovich, Publishers.

- MacCoby, E. y Jacklin, C. N. (1987). Sex segregation in childhood. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 20, pp. 239-288). New York: Academic Press
- MacCoby, E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mansager, E., y Volk, R. (2004). Parent's prism. Three dimensions of effective parenting. *Journal of Individual Psychology*, 60(3), 277-293.
- Marchetti, B. (1997). Concetto di sé-relazioni familiari e valori. (Tesis de Master no publicada). Università degli Studi di Bologna, Italy.
- Mardaga, S. y Hansenne, M. (2007). Relationships between Cloninger's biosocial model of personality and the behavioral inhibition/approach systems (BIS/BAS). *Personality and Individual Differences*, 42, 715-722.
- Marina, J. A. (2009). *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Barcelona: Ed. Versátil.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del Apego. Un enfoque actual*. España: Psimática.
- Martin, R. (1988). *The temperament assessment battery for children*. Clinical Psychology Publishing Company.
- Martin, R. P., Olejnik, S., y Gaddis, L. (1994). Is temperament an important contributor to schooling outcomes in elementary school? Modeling effects of temperament and scholastic ability on academic achievement. In Graham McClowry, S, The temperament profiles of school-age children. *Journal of Pediatric Nursing, Volume 17, Issue 1, February 2002, Pages 3-10*.
- Martin, R. P., y Bridger, R. C. (1999). Temperament Assessment Battery for Children-Revised: A tool for the assessment of temperamental traits and types of young children. Unpublished manual.
- Martin, R.P (1983). Temperament: a review of research with implications for the school psychologist. *School Psychology Review*, 12, 3, 266-273.
- Martin, R.P (1994). Child temperament and common problems in schooling: Hypotheses about casual connections. *Journal of School Psychology*, 32, 2, 119-134.
- Martin, R.P. (1989). Activity level, distractibility, and persistence: critical characteristics in early schooling, en G.A Kohnstamm, J.E. Bates y M.K Rothbart (Eds.), *Temperament in Childhood*, (pp 451-461). New York: Wiley.
- Martin, R.P., y Holbrook, J. (1985). Relationship of temperament characteristics to the academic achievement of first-grade children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 3, 131-140.
- Martínez, I., García, J. F. y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.

- Martínez, I., Musitu, G., García, J.F. y Camino, L. (2003). Un análisis transcultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicología, Educação e Cultura*, 7, 239-258.
- Marysko, M., Finke, P., Wiebel, A., Resch, F., y Moehler, E. (2010). Can Mothers Predict Childhood Behavioral Inhibition in Early Infancy? *Child and Adolescent Mental Health*, 15(2), 91-96.
- McClowry, S. G., Rodriguez, E., y Koslowitz, R. (2008). Temperament-based intervention: Re-examining goodness-of-fit. *European Journal of Developmental Science*, 2, 120-135.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V., Sigel, I. E. y Johnson, J.E. (1979): The family as a system of mental influences. Parental beliefs, distancing behaviors, and children's representational thinking. In *Child and it's family*. Michael Lewis and Leonard A. Rosenblum (Eds.). Plenum Publishing Corporation.
- Meca Rodríguez, R. y Polaino-Lorente, A. (1997). Apego y trastornos de aprendizaje. *Comunidad Educativa* 244, 26-30.
- Medina Siguero S. y Polaino-Lorente A. (1997). Estilos de apego y diferencias entre las figuras materna y paterna. *Comunidad Educativa* 244, 22-25
- Meece, Judith L. (2000). “La teoría de Piaget en el momento actual” y “Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky”, en *Desarrollo del niño y el adolescente* (pp. 120-127 y 127-138). *Compendio para educadores*, México: McGraw-Hill/SEP.
- Mestre, M.V., Tur, A., Samper, P., y Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Mestre, V., Samper, P., Nácher, M. J., Cortés, M. y Tur, A. (2005). Estilos de crianza y agresividad en la infancia. En *2º Congreso Hispano Portugués de Psicología*. Iber Psicología.
- Miranda, J., Bernal, G., Lau, A., Kohn, L., Hwang, W., y LaFromboise, T. (2005). State of the science on psychosocial interventions for ethnic minorities. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 113-142.
- Moehler, E., Kagan, J., Oelkers-Ax, R., Brunner, R., Poustka, L., Haffner, J., y Resch, F. (2008). Infant predictors of behavioural inhibition. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 145-150.
- Molpeceres, M.A.; Llinares, L.I. y Musitu, G. (2001). Internalización de valores sociales y estrategias educativas parentales. En M. Ros y V.V. Gouveia (Coords): *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 197-218). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Monjas Casares ,I. (1993).Habilidades de interacción social para niños/as en edad escolar. Ed. Monjas: Valladolid.
- Monjas, Mª I. (1992). *La competencia social en la edad escolar*. Diseño, aplicación y validación del «Programa de Habilidades de Interacción Social». Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca.

- Montero, D. (2005). La Conducta Adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Intervención Psicosocial*, 14(3), 277-293.
- Moos, R. H. (1974). *Family Environment Scale*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Moreno, M^a. C. y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (pp.219-232). Madrid: Alianza Editorial.
- Muris, P. y Dietvorst, R. (2006). Underlying Personality Characteristics of Behavioral Inhibition in Children. *Child Psychiatry and Human Development*, 36, 437-445.
- Muris, P., Bos, A., Mayer, B., Verkade, R., Thewissen, V., y De'll Avvento, V. (2009). Relations among behavioral inhibition, Big Five personality factors, and anxiety disorder symptoms in non-clinical children. *Personality and Individual Differences*, 46, 525-529.
- Musitu Ochoa, G., Román Sánchez, J.M^a. y Gracia Fuster, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Musitu Ochoa, G., Román Sánchez, J.M^a. y Gutiérrez Sanmartín, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Neill, A. S. (1969). *Summerhill: a radical approach to education*. V. Gollancz.
- Núñez López, A. (Coord.) (2008). *Consenso en Adopción Internacional. Guía breve para pediatras y otros profesionales sanitarios*, 2008. Madrid: CORA, Noviembre 2008. Recuperado de http://www.aepap.org/sites/default/files/guia_adopcion_cora_2009.pdf
- Ochaita, E. (1995). Desarrollo de las relaciones padres/hijos (Development of parent/child relationships). *Infancia y Sociedad*, 30, 207-227.
- Ochsner, K.N. y Gross, J.J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R.F. Baumeister y K.D. Vohs (Eds). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229-255). New York: Guilford Press.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En Arriaz, E. (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico*. (pp. 96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez Queija y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, nº 1, 49-56.
- Oliver, R. (2002). The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 86(1), 97-111.

- Olson, D. H. y et. al. (1985). *Family Inventories*. Universidad de Minnesota (A. Hernández, Trad.). Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Olson, D.H., Sprenkle, D.H. y Russell, C.S. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family Process*, 18, 3-28.
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46, 1-48.
- Palacios, J. (1987): Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.
- Palacios, J. (1994). *Escala de Evaluación de Estilos Educativos (4E)*. Universidad de Sevilla.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Parker, G., Tupling, H., y Brown, L.B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470
- Pavlov, I.P. (1925/1967). *Tipología de la inhibición en el sistema nervioso de los perros*. En I.P.Pavlov, *Psicopatología y psiquiatría* (pp. 83-88). Madrid: Morata.
- Pederson, D.R; y Moran, G. (1996). Expressions of the attachment relationship outside of the Strange Situation. *Child Development*, 67, 915-967.
- Pellegrini, A.D. and Glickman, Carl D. (1990). Measuring Kindergartners' Social Competence. *Young Children* (May, 1990): 40-44.
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pervin, L.A. y Oliver, P.J. (1999). *Personalidad: teoría e investigación*. México: El Manual Moderno.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Batest, J. E. y Criss, M. (2001). Antecedents and Behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in Early Adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.
- Piaget, J. (1995). *Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky*, Apéndice de *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ed. Fausto.
- Pinillos, J.L. (1975). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza Universidad
- Polaino Lorente, A. (1996). Cómo hacerse sin deshacerse. *Arvo*, 150, 1-4.
- Polaino, A. y Meca, R. (1998). ¿A qué se llama psicopatología del apego? En Domenech-Llaveria, E. (Ed.) *Actualizaciones en psicopatología infantil II (de 0 a 6 años)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Polaino-Lorente, A. (2003). Los constructos personales de Kelly. En A. Polaino-Lorente, J. Cabanyes Truffino y A. del Pozo Armentia (Dirs.). *Fundamentos de Psicología de la Personalidad* (pp. 281-305). Navarra: Instituto de Ciencias para la Familia.
- Polo, L. (1987). Tener y dar. Reflexiones en torno a la segunda parte de la encíclica *Laborem Exercens*, en *Estudios sobre la Laborem Exercens*, Bac, Madrid,
- Polo, L. (1999). *Antropología trascendental I. La persona humana*. Pamplona: EUNSA
- Polo, L. (2006). *Persona y libertad*. Pamplona: EUNSA.
- Posner, M.I. y Rothbart, M.K. (1992). Attentional mechanisms and conscious experience. In: Milner AD, Rugg MD, (Eds.) *The neuropsychology of consciousness. Foundations of neuropsychology* (pp. 91-111) San Diego, Calif: Academic Press.
- Posner, M.I. y Rothbart, M.K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.
- Posner, M.I. y Rothbart, M.K. (2002). Attention, self-regulation, and consciousness. In JT Cacioppo, GG Berntson, et al. (Eds.), *Foundations in social neuroscience: Social neuroscience series* (pp. 189-243). Cambridge, MA : MIT Press
- Posner, M.I., Rothbart, M.K., Vizueta, N., Thomas, KM, Levy, KN, Fossella, J., Silbersweig, D. Stern, E., Clarkin, J., y Kernberg, O. (2003). An approach to the psychobiology of personality disorders. *Development and Psychopathology*, 15 (4), 1093-1106.
- Posner, M.I., Rothbart, M.K., y Rueda, M. R. (in press). Brain mechanisms of high level skills. In A. M. Battro, K. W. Fischer, y P. LÃ©na (Eds.), *Mind, brain, and education*. New York: Cambridge University Press.
- Preacher, K.J. y Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research Methods*, 40, 879-891
- Prior, M. (1992). Childhood temperament. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 33, 259-279.
- Prior, M., Sanson, A., y Oberklaid, F. (1989). The Australian Temperament Project. In G. Kohnstamm, J. Bates y M. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 537-556). New York: John Wiley.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A. y Oberklaid, F. (2000). Does shy-inhibited temperament in childhood lead to anxiety disorder in adolescence? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 4, 461-468.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., y Rothbart, M. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. In A. Elias y A. Angleitner (Eds.) *Advances/proceedings in research on temperament* (pp. 165-182). Germany: Pabst Scientist Publisher.

- Putman, S. y Stifter, C. (2005). Behavioral Approach–Inhibition in Toddlers: Prediction From Infancy, Positive and Negative Affective Components, and Relations With Behavior Problems. *Child Development*, 76(1), 212-226.
- Putman, S.P. y Rothbart, M.K. (2006). Development of the short and very short forms of the children's behavior questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87, 102-112.
- Putman, P. (2011). Resting state EEG delta–beta coherence in relation to anxiety, behavioral inhibition, and selective attentional processing of threatening stimuli. *International Journal of Psychophysiology*, 80, 63-68.
- Radke-Yarrow, M. y Zahn-Waxler, C. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47, 118-125.
- Radke-Yarrow, M.y Zahn-Waxler, C. (1986). The role of familial factors in the development of prosocial behavior: Research findings and questions. *Development of antisocial and prosocial behavior*, 207-234.
- Ramírez, M.A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos XXXI*, 2, 167-177.
- Ramos Martín J. M., Sancho García M^a J., Cachero Sanz P., Vara Arias M^a T., Iturria Matamala B.(2009). El Temperamento Infantil en el Ámbito de la Prevención Primaria: Relación con el Cociente de Desarrollo y su Modificabilidad. *Clínica y Salud.*; 20(1): 67-78.
- Ramos Crespo, M. G. (2002). *Para educar en valores. Teoría y práctica*. El Hatillo, Venezuela: Ed. Miranda.
- Ramos, C. (2004). Valores y autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo de otros. *Revista Educación en Valores*. Año 1 / Vol. 1 / N° 1. Valencia, Enero – Junio.
- Randles, D., Flett, G., Nash, K., McGregor, I., y Hewitt, P. (2010). Dimensions of perfectionism, behavioral inhibition and rumination. *Personality and Individual Differences*, 49, 83-87
- Raya Trenas, A.F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. (Tesis doctoral). Departamento de psicología, área de personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos. Universidad de Córdoba.
- Reeb-Sutherland, B., Vanderwert, R., Degnan, K., Marshall, P., Pérez-Edgar, K., Chronis-Tuscano, A., Pine, D., y Fox, N. (2009). Attention to novelty in behaviorally inhibited adolescents moderates risk for anxiety. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1365-1372.
- Reitman, D., Rhode, P.C., Hupp, D.A. y Altobello, C. (2002). Development and validation of the Parental Authority Questionnaire – Revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. Vol. 24.N° 2, 119-127. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1015344909518>

- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *BASC: Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: manual*. TEA Ediciones. Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (1992). Behavior Assessment System for Children. Manual Circle Pine, Mn: American Guidance Service. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 14 (2), 65-85.
- Ribeiro, L. (2009). Construction and validation of a four parenting styles scale. Parenting Scenario Scale. (Tesis Doctoral) Recuperado de http://humboldt-dspace.calstate.edu/xmlui/bitstream/handle/2148/522/Livia_Ribeiro.pdf?sequence=1
- Rinn y Marke (1979), Citado en John, D. R. (1999). Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of consumer research*, 26(3), 183-213.
- Roa, L. y Del Barrio, M.V. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8(1), 37-51.
- Rodrigo López, M^a J. (1995). Los mensajes educativos de los padres desde la perspectiva de los hijos. *Infancia y Sociedad*. 30: 151-163.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (coord.) (2010) *Familia y desarrollo humano*. (1^a Ed, 1998) Madrid: Ed. Alianza.
- Rodrigo, M.J. (2010). Promoting positive parenting in Europe: new challenges for the European Society for Developmental Psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 7, 281-294.
- Rodríguez Testal, J. F., Carrasco Ortiz, M. A., Del Barrio Gándara, M. V., y Lozano Oyola, J. F. (2002). Psicopatología infantil y características temperamentales de la madre. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 14(2), 65-85.
- Rodríguez, M.A., del Barrio, M.V. y Carrasco, M.A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2, 10-18.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rof Carballo, J. (1964). Los factores biológicos del futuro del hombre. *Medicina e Historia*, (5), 3-15.
- Rof Carballo, J. (1964). Medicina y actividad creadora. *Revista de Occidente*.
- Rojas, L. (2008). *Convivir. El laberinto de las relaciones de pareja, familiares y laborales*. Madrid: Aguilar.
- Ross, H. S., y Conant, C. L. (1992). The social structure of early conflict: Interaction, relationships, and alliances. *Conflict in child and adolescent development*, 153-185.
- Ross, S., Millis, S., Bonebright, T., y Bailey, S. (2002). Confirmatory factor analysis of the Behavioral Inhibition and Activation Scales. *Personality and Individual Differences*, 33, 861-865.

- Rotge, J., Grabot, D., Aouizerate, B., Péliissolo, A., Lépine, J., y Tignol, J. (2011). Childhood history of behavioral inhibition and comorbidity status in 256 adults with social phobia. *Journal of Affective Disorders*, 129, 338-341.
- Rothbart, M. y Maccoby, E. E. (1966). Parents' differential reactions to sons and daughters. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 237-243.
- Rothbart, M. y Derryberry, D. (1981). Development of Individual Differences in Temperament, In. M.E Lamb y A.L. Brown (Eds.). *Advances in Developmental Psychology. Vol 1*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rothbart, M. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52(2): 569-578.
- Rothbart, M. (1988). Temperament and the development of inhibited approach. *Child Development*, 59, 1241-1250.
- Rothbart, M. (1989). Temperament and development. In: Kohnstamm GA, Bates JE, Rothbart MK, eds. *Temperament in childhood* (pp.187-247). Oxford, England: John Wiley and Sons.
- Rothbart, M. y Ye, R. (1993). Children's Temperament in the US and China: Similarities and differences. *European Journal of Personality*, 7, 359-378.
- Rothbart, M. y Ahadi, S.A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 55-66.
- Rothbart, M., Derryberry, D., y Posner, M.I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. En J.E. Bates y T.D. Wachs (Eds.), *Temperament; individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 83-116). Washington DC: American Psychological Association.
- Rothbart, M., Ahadi, S. A., y Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 21-39.
- Rothbart, M. y Bates, J.E (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 105-176). New York: Wiley. Temperament-Part 1 (pgs. 105-139) & Temperament-Part 2 (pgs. 140-176).
- Rothbart, M., Ahadi, SA, Hershey, K., y Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire . *Child Development*, 72 (5), 1394-1408.
- Rothbart, M. y Hwang, J. (2002). Measuring infant temperament. *Infant Behavior and Development*, 25 (1), 113-116.
- Rothbart, M., Ellis, L.K, Rueda, M.R, y Posner, MI (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control . *Journal of Personality*, 71, 1113-1143.
- Rothbart, M. (2004). Commentary: Temperament and the pursuit of an integrated developmental psychology. 50th anniversary special issue - *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (4), 492-505.

- Rothbart, M. y Hwang, J. (2005). Temperament. In AJ Elliot, CS Dweck (Eds.), *Handbook of competence y motivation* (pp. 167-184). Nueva York New York : Guilford Press.
- Rothbart, M. y Rueda, M. R. (2005). *The development of effortful control*. In U. Mayr, E. Awh, y S. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp. 167-188). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rothbart, M. y Bates, J. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). New York: Wiley.
- Rothbart, M., Ellis, L.K, y Posner, M.I. (2007). Temperament and self-regulation. In: Baumeister RF, Vohs KD, (Eds.) *Handbook of self-regulation*. Nueva York: The Guilford Press.
- Rothbart, M., Derryberry D, y Hershey K. (2008). *Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years* (pp. 85-119). In: Molfese VJ, Molfese DL, (Eds). *Temperament and personality development across the life span*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rothbart, M. (2011). *Becoming who we are: Temperament, personality and development*. New York: Guilford Press.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., y Rothbart, M. (2004). Attentional control and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 283-300). New York: Guilford Press.
- Rueda, M.R, Posner, M.I., Rothbart, M. y Davis Stober, C. (2004). Development of the time course for processing conflict: An event-related potentials study with 4 year olds and adults. *BMC Neuroscience*, 5, 39.
- Rueda, M. R. y Rothbart, M. (2009). The influence of temperament on the development of coping: The role of maturation and experience. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2009: 19–31. Doi: 10.1002/cd.240.
- Ryan, K., y McLean, G.F. (Eds.) (1987). *Character development in schools and beyond*. New York: Praeger.
- Sameroff, A. (1979): Theoretical and empirical issues in the operationalization of transactional research. *Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development*. San Francisco.
- Sanson, A.V., Smart, D.F., Prior M., Oberklaid, F, Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from age 3 to 7 years: Age, sex, and sociodemographic influences. *Merrill Palmer Q.* 40, 233–52

- Sanson, A., y Prior, M. (1999). Temperamental and behavioural precursors to Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder. In H. C. Quay y A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behaviour disorders*. (pp. 397-418). New York: Plenum Press.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schaefer, E., y Bell, R. Q. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.
- Schaefer, E.S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal Psychology*. Sep ;59 :226-35
- Schaffer, R. (1981). *Ser madre*. España: Morata.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., y Shogren, K. A. et al. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45 (2), 116-124
- Schofield, C., Coles, M., y Gibb, B. (2009). Retrospective reports of behavioral inhibition and young adults' current symptoms of social anxiety, depression, and anxious arousal. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 884-890.
- Schwartz, J., Barton-Henry, M., y Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors: A comparison of ratings made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462 – 479.
- Schwartz, C. E., Snidman, N., y Kagan, J. (1999). Adolescent social anxiety as an outcome of inhibited temperament in childhood. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 38, 1008–1015.
- Schwartzman, L. y Ledingham, D. (1991). Aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children in adolescence: Into the next generation. *The development and treatment of childhood aggression*, 55.
- Sears, R.R., Maccoby, E.C. y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson and Company.
- Seifer, R., Schiller, M. et al (1996). Attachment, maternal sensitivity and infant temperament during the first year of life. *Developmental Psychology*, 32, 12-35.
- Severa, M. (2007). *Traducción al español del APQ, Versión para padres y versión para niños*. Recuperado de <http://devpsy.wordpress.com/2008/09/18/traduccion-al-espanol-del-apq/>
- Shatz, S. (2005). The psychometric properties of the behavioral inhibition scale in a college-aged sample. *Personality and Individual Differences*, 39, 331-339.
- Sheldon, W.H. (1972). *Las variedades del temperamento: psicología de las diferencias constitucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Shiner, R.L., Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: measurement, development, and consequences. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 44, 2-32.

- Shiner, R.L. (2011). El impacto del temperamento en el desarrollo infantil: Comentarios sobre Rothbart, Kagan y Eisenberg. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, (Eds.) *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-5. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/ShinerESPxp1.pdf>
- Sigel, I.E. (1985). A Conceptual Analysis of Beliefs. In I.E. Sigel (Ed.) *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Silva, P.A. (1990). The Dunedin Multidisciplinary Health and developmental Study: a fifteen year longitudinal study. *Pediatric and Perinatal Epidemiology*, 4, 96-127.
- Siverio, M. A. y García, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de Psicología*, 23, 41-48.
- Skinner, B. F. (1938). The behavior of organisms: An experimental analysis.
- Solé I Gallart, I. (1998). Las prácticas educativas como contextos de desarrollo (pp.137-216). En Coll, C. (Coord.). *Psicología de la educación*. Barcelona: Edhasa.
- Solís Cámara, P., Díaz, M., Medina Cuevas, Y. (2008). Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, V. 40, nº 2, 305-319
- Spitz, R. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.
- Sptiz, R. (1981). *El primer año de vida del niño*. México: F. C. E.
- Sptiz, R. (2001). *No y sí. Sobre la génesis de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.
- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21, 67-74.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Adolescent-parent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. y Dorbusch, S. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Stevenson, J. (1998) "Parents in different cultures: time to focus". *Developmental Psychology*, Vol. 34. No. 4.
- Stogdill, R. (1936). Experiments in the measurement of attitudes toward children: 1899 – 1935. *Child Development*, 7, 31-36

- Stormshak, E., Bierman, K., McMahon, R. y Lengua, L. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.
- Strelau, J (1987). The concept of temperament in personality research. *European Journal of Personality*, 1, 107-117.
- Strelau, J. (1998): *Temperament. A psychological perspective*. N. York, Plenum Press.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*.
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Takahashi, Y., Yamagata, S., Kijima, N., Shigemasu, K., Ono, Y., y Ando, J. (2007). Continuity and change in behavioral inhibition and activation systems: A longitudinal behavioral genetic study. *Personality and Individual Differences*, 43, 1616-1625.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H. y cols. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. Nueva York: University Press.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H. (1968). *Temperament and behavior: disorders in children*. Nueva York: University Press.
- Thomas A, Chess S, Birch HG. (1970). The origin of personality. *Scientific American* 223(2):102-109. .
- Thomas, A. y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A. y Chess, S. (1984). *Genesis and evolution of behavioral disorder: from infancy to early adult life*. New York: University Press.
- Thomas, A., y Chess, S. (1986). The New York longitudinal study: From infancy to early adult life. *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges*, 39-52.
- Thompson, R.A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol 3. Social, emotional and personality development*, (pp. 25-104). New York: Wiley.
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V. y Rodríguez Menéndez, M^a del C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151 – 178.
- Torres M., Alvira F., Blanco F. y Sandi M. (1994). *Relaciones padres/hijos*, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- Trianes, M.V., Infante, L. (2003). Intervención Temprana en la competencia social. En A. Gómez, P. Viguer y M.J. Cantero (Comps.). *Intervención temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años*, (pp. 155-174). Madrid: Pirámide.
- Tur, A. M., Mestre, M. V., & Barrio, M. V. D. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y estrés*, 10(1), 75-88.

- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿Es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 2012. Vol. 24, n°2, pp. 284-288. Recuperado de www.psycothema.com
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La esfera de los libros.
- Vargas Aldecoa, T. y Polaino Lorente, A. (1997). Evaluar el apego en el aprendizaje temprano. *Comunidad Educativa* 244, 15-20.
- Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de LA Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. *Siglo Cero*, 2003, 34 (1), 5-19.
- Villalobos, J. A., Cruz, A. V. y Sánchez, P. R. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, 119-129.
- Villanueva Suárez, C. y Sanz Rodríguez, L.J. (2009). Ansiedad de separación: delimitación conceptual, manifestaciones clínicas y estrategias de intervención. *Revista de Pediatría. Atención Primaria*, II: 457-469.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Ed. Colihüe.
- Wagner, K. V. (2009). *Parenting styles: The four styles of parenting*.
- Wang, Q. y Li, J. (2003). Chinese children's self-concepts in the domains of learning and social relations. *Psychology in the Schools*, 40(1), 85-101.
- Webster-Stratton, C., Taylor, T. (2001) Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 Years). *Prevention Science*, Vol. 2, No. 3, 165-192.
- Wegner, D.M. y Vallacher, R.R. (1977): *Implicit psychology: An introduction to social cognition*. New York: Oxford University Press.
- Whiting, B.B. (1974): Folk wisdom and child rearing. *Merrill-Palmer Quarterly*. 20, 9-19.
- Williams, L., Degnan, K., Perez-Edgar, K., Henderson, H., Rubin, K., Pine, D., Steinberg, L., y Fox, N. (2009). Impact of Behavioral Inhibition and Parenting Style on Internalizing and Externalizing Problems from Early Childhood through Adolescence. *Abnormal Child Psychology*, 37(8), 1063-1075.
- Wintre, M. G. y Yaffe, M. (2000). First year students' adjustment to university life as function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.
- Wolfradt, U., Hempel, S. y Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.

- Wright, L., Hardie, S., y Wilson, K. (2009). Handedness and behavioral inhibition: Left-handed females show most inhibition as measured by BIS/BAS self-report. *Personality and Individual Differences*, 46, 2024
- Zayas, V. (2003). *Personality in context: an interpersonal systems perspective*. Washington: University of Washington.
- Zentner, M.y Bates, J.E. (2008). Child Temperament: an integrative review of concepts, research programs, and measures. *European Journal of Developmental Science*. (Vol.2). N° 1/2, 7-37.

ANEXOS

ANEXO 1. Instrumentos de medida del estilo de crianza o del estilo educativo familiar

Basadas en la definición del estilo global de educación familiar, la mayoría en base a las tipologías de Diana Baumrind						
Nombre	Año	Ítems	Infor- mante	Método	Mide	Propiedades psicométricas
The Parental Bonding Instrument PBI Parker, Tupling y Brown	1979	25	Hijos	Cuestionario sobre el recuerdo que el adolescente o adulto tiene de lo que fue su relación con sus padres durante sus primeros 16 años de vida.	Mide las dimensiones “ <i>cuidado</i> ”, (lo que hemos venido denominando calidez, afecto) y “ <i>sobreprotección</i> ”, (control intrusivo en las relaciones con el niño).	$\alpha = .72$ para cuidado para la madre $\alpha = .70$ para cuidado para el padre $\alpha = .63$ para sobreprotección para la madre $\alpha = .60$ para sobreprotección para el padre
Parental Authority Questionnaire PAQ Buri. PAQ – R Reitman, D., Rhode, P.C., Hupp, D.A. y Altobello, C	1991 2002	30	Hijos	Cuestionario de recuerdo de la percepción de los hijos sobre el estilo educativo de sus padres.	Mide los estilos clásicos de D. Baumrind, permisivo y autoritario.	$\alpha = .56$ para estilo autoritativo en chicos de clase media $\alpha = .77$ para clase alta
The Parenting Style Inventory Steinberg, Lamborn, Darling, Moyunts y Dornbusch, Última revisión, Darling y Toyokawa	1994 1997	32	Hijos	Recuerdo de la percepción de los hijos sobre las conductas de los padres hacia ellos en su infancia.	Existen varias versiones y adaptaciones a contextos diversos. En todas ellas se incluyen escalas que miden: implicación/aceptación, rectitud/supervisión y fomento de la autonomía.	$\alpha = .72$ para rectitud/supervisión $\alpha = .74$ para implicación/aceptación $\alpha = .75$ para fomento de la autonomía Ha mostrado una buena validez predictiva para problemas de conducta.
Escala de Evaluación de los Estilos Educativos 4E Palacios	1994	20	Padres	Autoinforme para padres sobre su percepción del estilo educativo empleado.	Mide cuatro subescalas: comunicación, afecto, nivel de exigencia y grado de control.	$\alpha = .53$ para comunicación $\alpha = .56$ para afecto $\alpha = .52$ para nivel de exigencia $\alpha = .56$ para grado de control
Parenting Practices Questionnaire PBQ Robinson,	1995	62	Padres	Se trata de un autoinforme para padres y madres por separado que mide	Mide los estilos clásicos de D. Baumrind, autoritativo,	

Mandleco, Frost Olsen y Hart PSDQ (PBQ revisado) PBQ – HS (adaptado para población afroamericana de bajo nivel cultural y social) Coolahan, McWayne, Fantuzzo y Grim	2001 2002			su percepción sobre su propio estilo educativo con hijos menores de 6 años.	permisivo y autoritario. Aunque hay adaptaciones para numerosos países, no hay adaptación para España.	Para el PSDQ α =.91 para padres autoritativos α =.86 para padres autoritarios α =.75 para padres permisivos
Escala de Afecto EA Bersabé, Fuentes y Motrico	1999	20	Padres Hijos	Se presenta en una versión para hijos, para evaluar su percepción del estilo educativo de sus padres, y en la versión para padres, para evaluar su percepción sobre su propio estilo educativo.	Mide dos factores: 1. Afecto – comunicación 2. Crítica – rechazo.	α de la escala de afecto para hijos es de .92 para padres y .90 para madres. α para padres está entre .60 y .78
Escala de Normas y Exigencias ENE Fuentes, Motrico y Bersabé	1999	28	Padres Hijos	Se presenta en una versión para hijos, para evaluar su percepción del estilo educativo de sus padres, y en la versión para padres, para evaluar su percepción sobre su propio estilo educativo.	Mide tres factores: 1. Forma inductiva 2. Forma rígida 3. Forma indulgente	α Es de .60 y .85 para padres y madres respectivamente
Escala de Socialización Parental ESPA29 Musitu y García	2001	29	Hijos.	Cuestionario dirigido a chicos de entre doce y dieciocho años. Percepción de los estilos de padre y madre por separado	Mide: 1. Aceptación/implicación: afecto + indiferencia + Diálogo + Disciplina 2. Coerción/Imposición: Coerción verbal + coerción física + Privación	α superior a .9 en todas dimensiones, salvo en disciplina, tanto para madres (= .84, como para padres = .82)
Escalas de Identificación de Prácticas Educativas Familiares PEF Alonso García y Román Sánchez	2003	75	Padres Hijos	Mide la percepción que la madre y el padre tienen sobre su propio estilo educativo y la percepción que el hijo tiene del estilo de sus padres. Para niños de hasta seis años. Se presenta en una versión completa (valoración de cinco situaciones	Mide: 1. Estilo equilibrado (autoritativo) 2. Estilo autoritario 3. Estilo permisivo Dentro de cada estilo proporciona una puntuación para: 1. Conflictos	α global de .86 α =.89 para equilibrado madres α =.87 para equilibrado padres α =.81 para permisivo madres α =.83 para permisivo padres α =.85 para

EMBU-89 Herrero, Musitu, García y Gómez (adaptada a población española).	1991			padres.	La versión española es más extensa y mide seis escalas: Sobreprotección, Comprensión y apoyo, Castigo, Presión hacia el logro, Rechazo y Reprobación	bajas las referidas a trato de favor, entre .45 y .66
The Child Rearing Practices Report Block	1981		Padres	Evalúa las prácticas de crianza.	Mide ocho dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> Independencia, Control, Disfrutar con el niño, Afecto negativo, Expresión de afecto, Énfasis en el logro, Guía razonada, Castigo no físico 	
Adolescent – Adult Parenting Inventory AAP Bavolek	1984	32	Padres	Evalúa algunas prácticas y creencias sobre la educación familiar. Mide el grado de acuerdo con patrones parentales. Se desarrolló con fines de diagnóstico de prácticas negligentes.	Mide: <ol style="list-style-type: none"> Expectativas inapropiadas sobre el desarrollo del niño Falta de empatía y sensibilidad hacia las necesidades del niño Roles familiares invertidos Creencia en el castigo físico 	α original general de .76 α entre .61 y .84 para las diferentes escalas, en una revisión de 2006 llevada a cabo por Kimonis con preescolares agresivos.
Management of Children's Behavior Scale MCBS Kazdin y Rogers	1985	38	Padres	Su propósito es medir diversas prácticas parentales inadecuadas en un mismo instrumento.	Mide ocho subescalas: <ol style="list-style-type: none"> Comunicación coercitiva Prácticas disciplinarias disfuncionales Control parental inconsistente Castigo físico Castigo riguroso Refuerzo negativo de conductas inadecuadas Actitud parental negativa Agradecimiento hacia los buenos comportamientos 	α =.84 general (según la última validación, de 2004)
Inventory of Parent	1987	12	Padres	Se trata de un	Se trata de uno de	α =.88 para todos

and Peer Attachment IPPA Armsdem y Greenberg			Hijos	autoinforme para adolescentes y adultos que evalúa el apego a padres e iguales.	los cuestionarios más usados fuera de España en la etapa adolescente que evalúa la percepción del adolescente de la relación de afecto en las tres escalas: comunicación, sinceridad y alienación, con su madre, su padre y con un amigo.	los ítems
Escala de Clima Social de Moos (Con una Escala de Clima social en la familia FES) Adaptación española, Seisdedos, de la Cruz, Cordero, Fernández-Ballesteros y Sierra	1987		Padres	El FES mide el clima social en la familia.	Mide tres dimensiones: 1. Relaciones Cohesión, Expresividad y Conflicto 2. Desarrollo Autonomía, Actuación, Intelectual – cultural, Social – recreativa 3. Estabilidad familiar Organización, Control	α para la adaptación española de entre .68 y .86
The Parenting Practices Scale PPS Strayhorn y Weidman	1988	34	Padres	Evalúa la aprobación o desaprobación de los padres hacia las conductas de sus hijos, sus formas de castigo, etc.	Proporciona una puntuación global de la práctica parental, y una para prácticas positivas y otra para prácticas negativas. Mide cuatro factores: 1. Interacción positiva 2. Hostilidad 3. Consistencia 4. Control punitivo	α entre .57 para control punitivo y .81 para interacción positiva
The Parenting Behavior Checklist PBC Achembach Adaptada al idioma español por Solís-Cámara, Díaz, Medina, Barranco, Montijano y Tiscareño para población mejicana	1991 2002	100	Padres	Mide los comportamientos de los padres con hijos entre uno y cinco años.	Consta de tres escalas: 1. Expectativas de desarrollo 2. Disciplina 3. Crianza	α = .95 para el cuestionario completo α = .96 para expectativas α = .89 para disciplina α = .80 para crianza
Cuestionario Situacional de	1992	255	Padres	Cuestionario para medir prácticas y		

Metas y Prácticas Educativas Ceballos y Rodrigo				metas educativas con hijos entre siete y once años.		
The Parenting Scale Arnold, O'Leary, Wolf y Acker	1993	30	Padres	Cuestionario para los padres para evaluar su disciplina con hijos hasta los seis años.	Mide tres dimensiones a las que se denominan: 1. Verbosidad 2. Sobrerreactividad 3. Laxitud	$\alpha = .50$ para verbosidad $\alpha = .81$ para sobrerreactividad $\alpha = .86$ para laxitud
Adaptación de Collett, Gimpel, Greenson y Gunderson	2001	26	Padres	Se amplía la edad de los niños hasta los doce años.	Se reduce a dos dimensiones: 1. Sobrerreactividad 2. Laxitud	Mejores propiedades psicométricas $\alpha = .86$ para sobrerreactividad $\alpha = .81$ para laxitud
Parent-Child Relationship Questionnaire PCRQ Furman y Giberson	1995	40	Padres	Valora la percepción sobre la calidad de la relación padres – hijos.	Mide cinco factores: 1. Afecto 2. Afecto – Disciplina 3. Firmeza 4. Relación Personal 5. Posesión	α general superior a .80
The Child-rearing Practices Questionnaire CRPQ Sansón	1996	27	Padres	Evalúa la frecuencia con la que los padres utilizan ciertas prácticas educativas.	Mide tres escalas: 1. Afecto 2. No castigo y razonamiento inductivo 3. Afirmación de poder	
Alabama Parenting Questionnaire APQ Shelton y varios	1996	42	Padres Hijos	Consta de una escala para padres y otra para hijos.	Mide los siguientes factores: 1. Implicación 2. Estilo parental positivo 3. Supervisión pobre 4. Disciplina inconsistente 5. Castigo corporal	α oscilan entre .63 y .80
Adaptación al español de Severa	2007			Su efectividad se ha demostrado sobre todo con niños con conductas disruptivas.		α en estudio
Perfil de Estilos Educativos PEE Magaz y García	1998		Padres Profesores	Mide ideas, creencias, actitudes y valores sobre la educación.	Mide los factores: 1. Estilo Sobreprotector 2. Estilo inhibicionista 3. Estilo punitivo 4. Estilo asertivo	
Escala de Socialización Familiar SOC-30 Musitu (Para población española)	2000	30	Hijos	Mide la percepción del adolescente sobre el estilo educativo de sus padres. Está desarrollada a partir de la escala EMBU.	Mide los siguientes factores: 1. Apoyo 2. Castigo/coerción 3. Sobreprotección/control 4. Reprobación	$\alpha = .803$ para todos los elementos
The Family Relationship Measure Tolan, Gorman-Smith y Henry	2001	35	Padres	Información sobre el funcionamiento de la familia y las creencias sobre este funcionamiento. Especialmente	Mide seis escalas: 1. Cohesión 2. Creencias sobre la familia 3. Creencias	

				destinado a familias urbanas de bajo nivel socio-cultural con una clara finalidad de diagnóstico de patologías	desviadas 4. Organización 5. Apoyo 6. Comunicación	
Parenting-Child Relationship Inventory PCRI-M Roa y del Barrio Se trata de una adaptación a población española del original de Gerard (1994)	2001	78	Padres	Mide el estilo de crianza para niños entre tres y quince años.	Consta de las escalas: 1. Apoyo 2. Satisfacción con la crianza 3. Compromiso 4. Comunicación 5. Disciplina 6. Autonomía 7. Distribución de rol 8. Deseabilidad social	α oscila entre .48 y .68
Parent-Child Relationship Inventory PCRI-H Roa y del Barrio Se trata de una adaptación a población española del original de Gerard (1994).	2002	62	Hijos entre 9 y 14 años	Mide la percepción de los hijos sobre las prácticas de crianza de sus padres.	Consta de las escalas: 1. Apoyo 2. Compromiso 3. Comunicación 4. Disciplina 5. Autonomía 6. Distribución de rol 7. Deseabilidad social	α oscila entre .42 y .84
Escala de Competencia Parental Percibida para Padres y Madres ECPP-p Bayot, Hernández y de Julián	2005	22	Padres	Cuestionario para medir la competencia parental en situaciones concretas.	Mide cinco factores: 1. Implicación escolar 2. Dedicación personal 3. Ocio compartido 4. Asesoramiento – orientación 5. Asunción del rol de padre o madre	$\alpha = .86$ para el total del cuestionario, variando entre .52 para asunción de rol y .76 para implicación escolar

ANEXO 2: Instrumentos de medida del temperamento

NOMBRE		AÑO	AUTORES	Nº de Ítems	Modelo Conceptual
0 a 12 meses					
RITQ	Revised Infant Temperament Questionnaire	1978	Carey y McDevitt	95	CP
ICQ	Infant Characteristics Questionnaire	1979	Bates, Freeland, & Lounsbury	24	Otros
IBQ	Infant Behavior Questionnaire	1981	Rothbart	94	ND
EITQ	Early Infancy Temperament Questionnaire	1993	Medoff – Cooper, Carey y MvDevitt	76	CP
IBQ-R	Infant Behavior Questionnaire Revised	2003	Gartstein & Rothbart	184	ND
De 13 a 36 meses					
CCTI	Colorado Childhood Temperament Inventory	1977	Rowe & Plomin	30	CB
ICQ	Infant Characteristics Questionnaire	1979	Bates, Freeland, & Lounsbury	32	Otros
TTS	Toddler Temperament Scale	1984	Fullard, McDevitt, & Carey	97	CP
EAS	EAS Temperament Survey for Children	1984	Buss & Plomin	20	CB
TBAQ	Toddler Behavior Assessment Questionnaire	1996 2000	Goldsmith	108	ES
ECBQ	Early Childhood Behavior Questionnaire	2006	Putnam, Gartstein, & Rothbart	267	ND
De 3 a 7 años					
PTQ	Parent and Teacher Temperament Questionnaire	1977	Thomas & Chess		CP
CCTI	Colorado Childhood Temperament	1977	Rowe & Plomin	30	CB
BSQ	Behavioral Style Questionnaire	1978	McDevitt & Carey	100	CP
PTQ y TTQ	Parent and Teacher Temperament Questionnaire – Short Form	1982	Keogh, Pullis & Cadwell	23	CP

DOTS-R	Dimensions of Temperament Survey	1986	Windle & Lerner	54	CP
EAS	EAS Temperament Survey for Children	1984	Buss & Plomin	20	CB
TAB	Temperament Assessment Battery	1999	Martin	35	BIS/BAS
TABS	Temperament and Atypical Behavior Scales	1999	Bagnato, Neisworth, Salvia & Hunt	55	Otros
CBQ	Children's Behavior Questionnaire	2001 2011	Rothbart, Ahadi, & Hershey	195	NB
JTCI	Junior Temperament and Character	2002	Constantino et al.	86	TC
BIQ	Behavioral Inhibition Questionnaire	2003	Bishop, Spence, & McDonald	30	BT
De 8 a 12 años					
MCTQ	Middle Childhood Temperament	1982	Hegvik, McDevitt, & Carey	99	CP
STTQ	Shortened Teacher Temperament Questionnaire	1983	Keogh, Pullis, & Caldwell	23	CP
DOTS-R	Dimensions of Temperament Survey Revised	1986	Windle & Lerner	54	CP
SATI	School-Age Temperament Inventory	1995	McClowry	38	CP
De 12 años en adelante					
EAS	Emotionality, Activity, Socialability Inventory	1975	Buss & Plomin	20	CB
DOTS	Dimensions of Temperament Survey	1982	Lerner, Palermo, Spiro & Nesselroade		Otros
ATQ	Adult Temperament Questionnaire	1995	Chess & Thomas	54	CP

Principales pruebas de medida del temperamento, según la edad y el modelo conceptual. Elaboración propia basada en Zentner, M. y Bates, J. 2008 y Keogh, B. (2006).

- El modelo de Thomas y Chess: CP
- El modelo de Buss y Plomin: CB
- El modelo de la emoción de Goldsmith y Campos: ES
- El modelo neurobiológico del desarrollo de Rothbart: ND
- El modelo biotipológico de Kagan: BT
- El modelo de inhibición de la conducta de Gray: BIS/BAS
- El modelo de temperamento y carácter de Cloninger: TC

ANEXO 3. Carta informativa a colegios

Presentación del Programa “CONÓCEME, EDÚCAME”

Este Programa tiene como objeto poder ofrecer desde cada colegio a cada familia y a cada profesor tutor un conocimiento más profundo de cada niño y poder establecer las medidas educativas, tanto familiares como personales, con cada niño que faciliten una óptima escolarización posterior en Primaria y el mejor rendimiento de cada niño, así como una alta satisfacción familiar al conocer las medidas educativas que pueden aplicarse, tanto desde la familia como desde la propia escuela.

Con los datos obtenidos en este estudio se analizan variables familiares y personales de niños de 2º Ciclo de Educación Infantil, 4 y 5 años, como posibles predictoras y/o condicionantes de conductas adaptativas o desadaptativas en este periodo. Se estudian las variables: **estilos educativos familiares, temperamento y conductas de adaptación escolar y familiar** en niños de 4 y 5 años.

Al final del proceso a cada familia se le entregará un informe con los resultados obtenidos por su hijo/os y las recomendaciones necesarias para poder optimizar el desarrollo de cada niño así como las pautas para adecuar de la mejor forma posible su estilo educativo familiar.

El informe final que se entregará a cada familia y a cada tutor debe servir de base para una orientación personalizada y adecuada a cada familia y a cada niño.

Los resultados obtenidos de las pruebas que se aplicarán servirán para un estudio de Tesis Doctoral que permita dar un mayor valor al Programa que se propone.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN POSTERIOR

- **INDIVIDUAL:**
 - **Informe escrito** para cada familia con las recomendaciones adecuadas a cada hijo, caso de haber varios hermanos en esa edad.
 - **Consejo de Derivación** a un especialista adecuado, desde el Departamento de Orientación, si fuera necesario.
 - **Tutoría personal** con las familias para la devolución de la información y el asesoramiento personal.
- **GRUPAL:**
 - Para las familias: Elaboración de un Plan de Escuela de Padres que facilite a éstos una ayuda en la educación de sus hijos y que dé respuesta general a las necesidades detectadas.
 - Para los profesores: informe sobre las necesidades individuales detectadas.

PRUEBAS DE EVALUACIÓN:

- **PEF: ESCALA PARA PADRES Y PARA NIÑOS**

Para ello, se evaluarán los estilos Educativos Familiares con el PEF (CEPE) según lo perciben los propios padres y el niño. Esta prueba permite conocer a los padres si su estilo educativo es preferentemente equilibrado, autoritario o permisivo, así como si el niño tiene la misma percepción que ellos sobre su forma de ser educado.

A cada familia se le entregarán dos cuestionarios idénticos del PEF, uno para la madre y otro para el padre, caso de convivir el niño con ambos progenitores, que los padres deberán entregar cumplimentado.

Cada niño será evaluado por la profesora del aula de forma individual para comprobar su percepción del estilo familiar y contrastar la efectividad de la comunicación familiar.

- **CUESTIONARIO CBQ**

El temperamento infantil, percibido por las madres, se evaluará con el cuestionario CBQ, que nos permite conocer al niño según se manifiesta en el ámbito familiar desde las siguientes dimensiones: Nivel de actividad, Ira/frustración, aproximación, focalización de la atención, malestar, autorrealización, miedo, placer de alta intensidad, sensibilidad perceptiva, tristeza, timidez, sonrisa y risa.

- **BASC (SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES)**

El BASC (TEA), en la escala para 4 y 5 años, para poder obtener una medida objetiva de la conducta adaptativa o desadaptativa del niño, tanto en la familia como en el aula. El BASC mide escalas adaptativas y escalas clínicas, que permitirán una adecuada atención individual a cada niño que lo necesite. Los factores que mide el BASC, tanto en la escala para padres como para profesoras, a esta edad son:

- Exteriorización de problemas:
 - Agresividad
 - Hiperactividad
 - Problemas de conducta
- Interiorización de problemas:
 - Ansiedad
 - Depresión
 - Somatización
- Problemas escolares:
 - Problemas de atención
- Otros problemas:
 - Atipicidad
 - Retraimiento
- Habilidades adaptativas:
 - Adaptabilidad
 - Habilidades sociales

Al igual que con el PEF, los padres deberán rellenar un cuestionario sobre las conductas del niño en casa.

Las profesoras deberán evaluar de la misma medida a cada niño.

PLAN DE ACCIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

<ul style="list-style-type: none"> • Información a los directores y orientador/a. • Sesión de preparación de las profesoras de Infantil de 4 y 5 años. • Entrega de la documentación al colegio. • Conferencia a padres de 4 y 5 años de motivación y entrega de documentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • A los padres que no hayan asistido a la conferencia las profesoras les explicarán el programa y ofrecerán el servicio • Rellenan las profesoras los cuestionarios y se recogen los cuestionarios de los padres. • Fin de recogida de los últimos cuestionarios Entrega informes a colegios 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de formación a las profesoras sobre cómo hacer la devolución de la información y elaborar un plan de mejora para cada familia. • Sesión para padres introductoria al PAT
---	--	--

PRUEBAS QUE SE UTILIZAN

PRUEBA	CONTESTAN	TIEMPO	MIDE
Cuestionario de hábitos familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Padres 	<ul style="list-style-type: none"> • En casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos familiares y socio-demográficos
PEF	<ul style="list-style-type: none"> • Padres Alumnos en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • En casa • 30 min/niño aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo equilibrado • Estilo permiso • Estilo autoritario
CBQ	<ul style="list-style-type: none"> • Madre 	<ul style="list-style-type: none"> • En casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Temperamento:
BASC	<ul style="list-style-type: none"> • Padres • Profesoras 	<ul style="list-style-type: none"> • En casa • 90 min. por aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas adaptativas
Informe final	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad 		

A cada familia se le entregará una carta explicativa y una de solicitud de su consentimiento en la participación de este Programa, sin coste para ellos, como servicio del Departamento de Orientación de cada colegio, para un mejor conocimiento de cada hijo/alumno y para la ayuda a cada familia, a través de la tutoría, en una educación óptima de sus hijos, que dé la respuesta más adecuada a las necesidades de cada hijo.

Una vez recibida la carta, y firmado su consentimiento, se le entregarán los cuestionarios a cada familia, para tras la recepción de los cuestionarios cumplimentados, proceder a su corrección y tratamiento para la elaboración de los informes.

Cynthia Hertfelder

ANEXO 4. Carta presentación a padres

Madrid, X de marzo de 2011

Logo colegio

Estimados padres,

Tengo el gusto de ponerme en contacto con vosotros para presentaros el nuevo **Programa “CONÓCEME, EDÚCAME”** que estamos seguros de será de vuestro interés y de gran utilidad para una mejor educación de vuestros hijos. Dicho proyecto, **para padres de 2º y 3º de E. Infantil II (aulas de 4 y 5 años)**, estará dirigido por la profesora **Cynthia Hertfelder** (U.R.J.C.) y contará con la colaboración de nuestro Departamento de Orientación.

Como respuesta a la demanda de muchos de vosotros de cómo poder conocer mejor a vuestros hijos y educarles mejor desde la familia, os brindamos la oportunidad de participar en este Programa que dirige la Universidad Rey Juan Carlos.

Este Programa tiene como objeto conocer la relación que tiene el estilo familiar de cada una de las familias, el temperamento del propio niño/a y las conductas que se observan, tanto en la familia como en el Colegio. Al conocer esta relación se os podrá ayudar a conocer mejor a cada niño/a y se os podrá orientar, desde el propio Colegio, sobre cómo optimizar la educación de vuestros hijos.

A las familias que deseen participar en este Programa se les pedirá que dediquen un poco de su tiempo a rellenar unos cuestionarios sobre cómo son sus hijos (su temperamento), cómo se comportan y cómo suelen ustedes manejar en la familia los conflictos que pueden surgir (su estilo educativo familiar). En el Colegio, las tutoras, harán otro tanto, con lo que la información sobre cada niño será muy completa.

Los cuestionarios permitirán realizar un informe individual para cada familia, sobre cada niño/a, que podrá servir de base a la tutoría y a la orientación familiar más

adecuada en cada caso, así como permitirá una intervención preventiva de absoluta calidad y especializada, siempre que sea necesaria.

Se os garantiza que los datos obtenidos serán tratados de una forma absolutamente confidencial y anónima tanto desde la universidad como desde el mismo Colegio.

Estamos seguros de que valoraréis los resultados que obtendréis sobre el conocimiento de vuestros hijos/as y os será de una enorme ayuda a la hora de abordar los conflictos habituales que la educación de cada hijo/a plantea.

La presentación del Programa “*Conóceme, Edúcame*” será el día X de marzo a las 16.00h. en (el comedor, salón de actos, etc.,) del Colegio, y la realizará la profesora Cynthia Hertfelder. Quedamos a vuestra entera disposición para cualquier aclaración adicional.

Recibid un cordial saludo

Director/a

ANEXO 5. Consentimiento informado

Programa: “CONÓCEME, EDÚCAME”

Logo colegio

DESEO PARTICIPAR EN EL PROGRAMA “CONÓCEME, EDÚCAME”
QUE SE OFRECE EN EL COLEGIO _____

Nombre de la madre: _____

Nombre del padre: _____

Nombre del niño/a: _____

Edad del niño/a (en años y meses): _____

Si debe responder a estos cuestionarios sobre más de un hijo/a, deberá rellenar uno por cada niño/a y cambiar sólo aquellas casillas que diferencian a ambos hijos/as.

El colegio le garantiza que los datos que proporcionan en estos cuestionarios sólo se utilizarán para poder adecuar mejor la orientación que se les proporcione sobre su hijo/a o hijos/as, a la vez que se le solicita su permiso para que, de forma absolutamente anónima y confidencial, puedan ser utilizados en una investigación científica cuyo objeto es poder asesorar mejor a otras familias desde los colegios.

Al final de este estudio, la tutora le entregará un informe personalizado de su hijo/a y las orientaciones necesarias para poder educar de la mejor forma posible, en casa y en el colegio, a su hijo/a o hijos/as.

Fecha: _____

Nombre y Apellidos: _____

Firma:

ANEXO 6. Cuestionario Hábitos Familiares (CHF)

CUESTIONARIO DE HÁBITOS FAMILIARES

Este primer cuestionario debe ser rellenado sólo por la madre, o por la madre y el padre de forma conjunta.

No existen respuestas buenas o correctas ni malas o incorrectas. Cada familia es diferente y cada circunstancia influye de manera distinta. Les rogamos contesten, marcando con una “X” aquella casilla que mejor refleje su situación familiar actual, teniendo en cuenta los últimos seis meses.

Aquellas cuestiones que no reflejen a su familia déjelas en blanco.

NOMBRE DE LA MADRE: _____

NOMBRE DEL PADRE: _____

NOMBRE DEL NIÑO/A: _____

SEXO DEL NIÑO/A (M/Mujer, H/Hombre): _____

EDAD DEL NIÑO/A: _____

FECHA DE NACIMIENTO DEL NIÑO/A: _____

Este Cuestionario lo rellena (Indicar, por favor, nombre y apellidos):

LA MADRE	EL PADRE	MADRE Y PADRE JUNTOS	OTRA PERSONA (INDICAR RELACIÓN CON EL NIÑO/A)

- Si el niño/a tiene hermanos, por favor indique en la siguiente tabla la edad y sexo de cada uno:

	Hijo/a	Hijo/a	Hijo/a	Hijo/a	Hijo/a	Hijo/a	Hijo/a	Hijo/	Hijo/a	Más
EDAD										
SEXO										
H/ Hombre										
M/ Mujer										

2. El niño/a es adoptado:

SÍ

NO

3. Caso de ser adoptado, se le adoptó con ____ años y meses o con ____ meses.

4. El niño/a padece, o ha padecido, alguna enfermedad relevante (caso afirmativo, indique cuál, por favor):

(Prefiero no contestar:)

5. En caso afirmativo, señale si sigue tomando alguna medicación de forma habitual y para qué enfermedad:

SÍ

6. El niño/a ha estado hospitalizado alguna vez:

SÍ

NO

7. En caso afirmativo, señale, por favor, cuántas veces: _____

8. El niño/a, respecto a su peso y estatura, está según su médico pediatra:

En la media que le corresponde	Por debajo de la media que le corresponde	Por encima de la media que le corresponde

9. El niño/a controla ya bien esfínteres (se hace pipí o popó encima):

SÍ

NO

10. Si ya controla bien esfínteres, ¿a qué edad comenzó a hacerlo?:

	2 años	3 años	4 años	5 años
Controló Pipí				
Controló Popó				

11. En caso de no controlar bien, indique, por favor, en qué consiste:

Tiene aún “escapes” por la noche a veces	Hay que poner pañal por la noche para el pipí	Necesita pañal por el día y por la noche para el pipí	Hay que poner pañal por la noche para el pipí y/o el popó	Necesita pañal por el día y por la noche para el pipí y el popó

12. El niño/a ha vivido la separación (divorcio) de los padres:

- SÍ NO

13. En el caso de que los padres estén separados, indicar con cuántos años del niño/a se separaron:

De 0 a 1 años	De 1 a 2 años	De 2 a 3 años	De 3 a 4 años	De 4 a 5 años	De 5 a 6 años

14. El niño/a convive habitualmente:

- Con el padre y la madre
- Con la madre:
- Con la madre y otros familiares (abuelos, tíos, etc.)
 - Con la madre y su nueva pareja
 - Con la madre y su nueva pareja y los hijos de la nueva pareja
 - Con la madre y su nueva pareja y un/os nuevo/os hermano/os proveniente/es de la nueva pareja
- Con el padre:
- Con el padre y otros familiares (abuelos, tíos, etc.)
 - Con el padre y su nueva pareja
 - Con el padre y su nueva pareja y los hijos de la nueva pareja
 - Con el padre y su nueva pareja y un/os nuevo/os hermano/os proveniente/es de la nueva pareja
- Otros (Por favor, especifique quién): _____

15. La persona que más tiempo pasa habitualmente con el niño/a durante la semana es:

- La madre
- El padre
- Ambos por igual
- Otra persona, por favor, indique quién: _____

16. ¿Cuántas horas pasa habitualmente el niño/a cada día con:

	Menos de 1 hora	Entre 1 y 2 horas	Entre 2 y 3 horas	Más de 3 horas
La Madre				
El Padre				
Los abuelos				
Otros (indique, por favor, con quién)				

17. ¿Cuántas horas pasa habitualmente el niño/a a la semana con:

	Menos de 5 h.	Entre 5 y 10 h	Entre 10 y 15 h	Más de 15 h.
La Madre				
El Padre				
Los abuelos				
Otros (indique, con quién)				

18. Señale las actividades en la que el niño participa más frecuentemente junto a la familia (puede señalar varias):

Juegos	Comidas	Visitas familiares	Deportes	Viajes	Cine	TV	Actos religiosos	Conversaciones	Otros

19. ¿Considera que su hijo/a ahora duerme habitualmente bien?:

- SÍ
- NO

20. El niño/a duerme habitualmente:

Menos de 8 horas	Entre 8 y 9 horas	Entre 9 y 10 horas	Más de 10 horas

21. El niño/a duerme por la noche habitualmente en la cama con:

Solo/a en su cama	Un hermano	La madre y el padre (en la misma habitación)	La madre	Otros(Indicar)

22. El niño/a ha tenido alguno de los siguientes problemas durante los tres primeros años (puede señalar varios si es necesario):

Dificultad para caminar	Dificultad para aprender a saltar	Dificultad para hablar (comenzó después de los 2 años)	Poca claridad en el habla	Comer	Problemas de bajo peso	Problemas de sobrepeso	Cólicos	Dormir	Pataleta, rabieta, fuertes y frecuentes

23. ¿Considera que su hijo/a ahora come bien habitualmente?:

SÍ

NO

24. El niño/a desayuna habitualmente con:

El padre y la madre	La madre	El padre	Otra persona(Indicar con quién)

25. El niño/a come habitualmente con:

El padre y la madre	La madre	El padre	Otra persona(Indicar con quién)

26. El niño come de todo:

SÍ

NO

27. El niño es muy caprichoso con la comida:

- SÍ NO

28. El niño/a cena habitualmente con:

El padre y la madre	La madre	El padre	Otra persona(Indicar con quién)

29. El niño/a se viste solo:

- SÍ NO

30. El niño/a se baña solo:

- SÍ NO

31. El niño/a es habitualmente obediente en lo que se le manda:

- SÍ NO

32. El niño/a obedece habitualmente mejor:

- A la madre Otra persona
 Al padre (indicar
quién):__

33. El niño/a estuvo escolarizado en la etapa de 0 a 2 años:

- SÍ NO

34. Considera que su hijo/a tiene un temperamento que se podría definir de forma general como:

- Fácil Difícil

35. Señale cuáles de las siguientes características piensa que definen mejor, de forma habitual, a su hijo/a (señale todas las que piensa mejor definen a su hijo/a):

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Colaborador | <input type="checkbox"/> Impulsivo |
| <input type="checkbox"/> Caprichoso | <input type="checkbox"/> Demandante |
| <input type="checkbox"/> Molesto | <input type="checkbox"/> Egoísta |
| <input type="checkbox"/> Malhumorado | <input type="checkbox"/> Celoso |

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Difícil de manejar | <input type="checkbox"/> Peleón |
| <input type="checkbox"/> Generoso | <input type="checkbox"/> Miedoso |
| <input type="checkbox"/> Tranquilo | <input type="checkbox"/> Triste |
| <input type="checkbox"/> Tímido | <input type="checkbox"/> Testarudo |
| <input type="checkbox"/> Juguetón | <input type="checkbox"/> Risueño |
| <input type="checkbox"/> Curioso | <input type="checkbox"/> Fácilmente excitable |
| <input type="checkbox"/> Fácilmente irritable | |

36. Considera que el niño/a se relaciona bien con otros niños/as fuera del colegio:

- SÍ NO

37. Considera que el niño/a se relaciona bien con otros niños/as en el colegio:

- SÍ NO

38. Si considera que el niño/a tiene problemas de relación con otros niños, señale los que considera más importantes:

Se pelea con frecuencia con los otros niños	Prefiere jugar con niños más pequeños	Le cuesta empezar a jugar con otros niños/as	Prefiere jugar él/ella solo/a

39. Edad actual de la madre: _____

40. Nivel de estudios de la madre:

<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Bachillerato o FP
<input type="checkbox"/> Primarios	<input type="checkbox"/> Universitarios

41. ¿La madre trabaja actualmente?

- SÍ NO

42. ¿Cuál ha sido el trabajo u ocupación de la madre en los últimos años? _____

43. Aproximadamente, cuántas horas diarias dedica o ha dedicado la madre a su trabajo:

Entre 2 y 4 horas	Entre 4 y 6 horas	Entre 6 y 8 horas	Más

44. Edad actual del padre: _____

45. Nivel de estudios del padre:

- Ninguno Bachillerato o FP
 Primarios Universitarios

46. ¿El padre trabaja actualmente?

SÍ

NO

47. ¿Cuál ha sido el trabajo u ocupación del padre en los últimos años? _____

48. Aproximadamente, cuántas horas diarias dedica o ha dedicado el padre a su trabajo:

Entre 2 y 4 horas	Entre 4 y 6 horas	Entre 6 y 8 horas	Más

49. A las actividades o convocatorias complementarias o informativas que realiza el colegio habitualmente asisten:

- Ambos, padre y madre
- La madre
- El padre
- Ninguno

50. Añada aquí, si lo estima oportuno, alguna observación que considere relevante para un mejor conocimiento del niño y/o de sus circunstancias familiares:

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 7. (CBQ) FORMA BREVE

VERSIÓN I INFANTIL PARA PADRES (M. Rothbart)

A través de este Cuestionario podremos ayudarle a conocer cómo es el temperamento de su hijo/a.

INSTRUCCIONES:

En las páginas siguientes usted podrá ver la descripción de las reacciones de los niños ante determinadas situaciones.

Deseamos que usted nos indique qué reacción es la más probable de su hijo/a en estas situaciones. Sabemos que no existe una forma "correcta" de reaccionar; los niños se diferencian mucho en sus reacciones; son precisamente estas diferencias las que pretendemos conocer.

Este cuestionario lo pueden contestar la madre, el padre o ambos juntos.

Por favor, lea cada afirmación y decida si es verdadera o falsa en relación con la reacción más habitual de su hijo/a durante los últimos seis meses. Marque con una **X** la casilla que mejor se ajuste a la forma de ser y comportarse de su hijo/a.

Utilice la escala siguiente para indicar el grado en que cada una de las afirmaciones se adecúa al comportamiento de su hijo/a:

- 1.... **Totalmente falsa**
- 2.... **Bastante falsa**
- 3.... **Ligeramente falsa**
- 4.... **Ni falsa ni verdadera**
- 5.... **Ligeramente cierta**
- 6.... **Bastante cierta**
- 7.... **Totalmente cierta**
- N... **No aplicable (no aplicable a mi hijo/a)**
- A

POR FAVOR, CONTESTE CON ABSOLUTA SINCERIDAD, NO LO QUE CREE QUE DEBERÍA CONTESTARSE O CÓMO LE GUSTARÍA QUE SE COMPORTASE SU HIJO, PUES SI NO LOS RESULTADOS NO LE AYUDARÁN A CONOCER MEJOR CÓMO ES EL TEMPERAMENTO DE SU HIJO/A.

Este cuestionario lo rellena:

La madre: El padre: Ambos juntos:

1: Totalmente falso 2: Bastante falso 3: Ligeramente falso 4: Ni falso ni verdadero 5: Ligeramente cierto 6: Bastante cierto 7: Totalmente cierto NA: No aplicable		1	2	3	4	5	6	7	N
		1	2	3	4	5	6	7	A
1	Da la impresión de que siempre tiene prisa cuando se mueve de un sitio a otro.								
2	Se enoja cuando se le dice que es la hora de acostarse.								
3	No se molesta ante el dolor.								
4	Le gusta deslizarse por lugares altos o realizar otras actividades arriesgadas.								
5	Cuando toca los objetos, percibe la suavidad o aspereza de los mismos.								
6	Antes de un acontecimiento emocionante es tanta su excitación que tiene problemas para estarse quieto.								
7	Normalmente se lanza a una actividad sin "pensarlo."								
8	Llora desconsoladamente cuando uno de sus juguetes favoritos se pierde o se rompe.								
9	Se siente bastante incómodo cuando se moja o tiene frío.								
10	Le gusta jugar de forma tan salvaje y arriesgada que podría hacerse daño.								
11	Parece encontrarse cómodo/a con casi todo el mundo.								
12	Tiende a correr en vez de andar para ir de una habitación a otra.								
13	Se da cuenta cuando los padres usan ropa nueva.								
14	Hace rabietas cuando no consigue lo que quiere.								
15	Se entusiasma con las cosas que hace.								
16	Cuando realiza una actividad, le cuesta mantener la atención sobre ella.								
17	Tiene miedo de los ladrones y del "coco".								
18	Cuando está fuera de casa, a menudo se queda sentado tranquilo/a.								
19	Le gustan las historias divertidas, pero normalmente no se ríe con ellas.								
20	Tiende a ponerse triste si los planes familiares no se realizan.								
21	Cambia de una tarea a otra sin terminar ninguna de ellas.								
22	Cuando juega en casa es muy activo/a (corre, salta, trepa...).								
23	Le asustan los ruidos fuertes.								
24	Parece escuchar incluso los sonidos más bajos.								
25	Le cuesta calmarse después de una actividad excitante.								
26	Disfruta bañándose en agua caliente.								
27	Parece sentirse triste cuando no puede finalizar alguna tarea.								
28	Con frecuencia se lanza hacia nuevas situaciones.								
29	Se encuentra muy molesto por un pequeño corte o golpe								
30	Se siente bastante frustrado cuando se le impide hacer algo que quiere hacer.								

1: Totalmente falso 2: Bastante falso 3: Ligeramente falso 4: Ni falso ni verdadero 5: Ligeramente cierto 6: Bastante cierto 7: Totalmente cierto NA: No aplicable		1	2	3	4	5	6	7	N
31	Se disgusta cuando familiares o amigos queridos se disponen a irse después de una visita.								
32	Hace comentarios cuando uno de los padres cambia de aspecto o de apariencia.								
33	Le divierten actividades como "jugar a perseguir" y/o "dar vueltas con los brazos extendidos".								
34	Cuando se enoja por algo, suele estar molesto durante 10 minutos o más.								
35	No tiene miedo a la oscuridad.								
36	Le lleva mucho tiempo entrar en contacto con nuevas situaciones.								
37	A veces es tímido/a, incluso con gente que conoce desde hace tiempo.								
38	Puede esperar a emprender una nueva actividad si se le pide.								
39	Le gusta acurrucarse junto a cualquiera de sus padres o a otro cuidador.								
40	Se enoja cuando no encuentra algo con lo que quiere jugar.								
41	Tiene miedo del fuego.								
42	A veces se pone nervioso cuando habla con adultos a los que acaba de conocer.								
43	Es lento y no tiene prisa para decidir lo que a continuación tiene que hacer.								
44	Cambia de estar molesto/preocupado a sentirse mucho mejor en pocos minutos.								
45	Prepara los viajes y excursiones planificando las cosas que necesitará.								
46	Se entusiasma cuando se planean excursiones.								
47	Se da cuenta rápidamente de cualquier detalle nuevo en la sala.								
48	Con poca frecuencia, se ríe a carcajadas cuando juega con otros niños.								
49	No se molesta mucho por pequeños cortes o magulladuras.								
50	Prefiere las actividades tranquilas antes que los juegos activos.								
51	Tiende a decir lo primero que se le ocurre sin pararse a pensar sobre ello.								
52	Actúa de manera tímida con gente desconocida.								
53	Le resulta difícil permanecer sentado y callado cuando se le pide (en la iglesia, en el cine, etc.).								
54	Raramente llora cuando escucha una historia triste.								
55	Algunas veces sonríe o ríe tontamente cuando juega solo/a.								
56	Raramente le afectan los sucesos tristes que aparecen en televisión.								
57	Disfruta sólo con que le hablen.								

1: Totalmente falso 2: Bastante falso 3: Ligeramente falso 4: Ni falso ni verdadero 5: Ligeramente cierto 6: Bastante cierto 7: Totalmente cierto NA: No aplicable		1	2	3	4	5	6	7	N
88	Disfruta montando en triciclo o bicicleta de forma rápida y arriesgada.								
89	A veces se queda absorto/a mirando durante mucho tiempo un dibujo de un libro.								
90	Está bastante tranquilo/a mientras espera postres como un helado.								
91	Es muy raro que se queje cuando está enfermo/a con un resfriado.								
92	Espera con ilusión las salidas familiares, aunque es algo a lo que no le pone demasiado entusiasmo.								
93	Le gusta sentarse tranquilamente y ver a la gente hacer cosas.								
94	Disfruta con actividades rítmicas, como mecerse o balancearse.								

Por favor, asegúrese de que ha completado todas las páginas del cuestionario y contestado a todas las cuestiones.

MUCHAS GRACIAS

ANEXO 8. ESTADÍSTICOS

Tabla 8.1. Frecuencias: Edad y nivel de estudios de la madre

		Ninguno	Primarios	Bach. / FP	Universitarios	
Desde 24 años	Recuento	1	3	9	9	22
	% dentro de edad madre	5%	14%	41%	41%	100
	% en Nivel de estudios madre	7%	9%	4%	2%	3%
Desde 31 años	Recuento	3	9	61	87	160
	% dentro de edad madre	2%	6%	38%	54%	100
	% en Nivel de estudios madre	21%	28%	28%	20%	23%
Desde 36 años	Recuento	9	13	101	231	354
	% dentro de edad madre	3%	4%	29%	65%	100
	% en Nivel de estudios madre	64%	41%	47%	53%	51%
Desde 41 años	Recuento	1	7	39	87	134
	% dentro de edad madre	1%	5%	29%	65%	100
	% en Nivel de estudios madre	7%	22%	18%	20%	19%
Desde 46 hasta 53 años	Recuento	0	0	6	18	24
	% dentro de edad madre	0%	0%	25%	75%	100
	% en Nivel de estudios madre	0%	0%	3%	4%	3%
Totales	Recuento	14	32	216	432	694
	% dentro de edad madre	2%	5%	31%	62%	100
	% en Nivel de estudios madre	100	100%	100	100%	100

Tabla 8.2. Frecuencias: Edad y nivel de estudios del padre

		Ninguno	Primarios	Bach / FP	Universitarios	
Desde 24 años	Recuento	2	2	4	2	10
	% dentro de edad padre	20%	20%	40%	20%	100
	% en Nivel de estudios padre	13%	3%	2%	1%	1%
Desde 31 años	Recuento	3	12	52	42	109
	% dentro de edad padre	3%	11%	48%	39%	100
	% en Nivel de estudios padre	20%	17%	22%	11%	16%
Desde 36 años	Recuento	8	36	87	185	316
	% dentro de edad padre	3%	11%	28%	59%	100
	% en Nivel de estudios padre	53%	52%	37%	49%	45%
Desde 41 años	Recuento	2	11	60	116	189
	% dentro de edad padre	1%	6%	32%	61%	100
	% en Nivel de estudios padre	13%	16%	26%	31%	27%
Desde 46 años	Recuento	0	8	30	32	70
	% dentro de edad padre	0%	11%	43%	46%	100
	% en Nivel de estudios padre	0%	12%	13%	8%	10%
Total	Recuento	15	69	233	378	695
	% dentro de edad padre	2%	10%	34%	54%	100
	% en Nivel de estudios padre	100%	100%	100%	100%	100

Tabla 8.3. Frecuencias: Sexo, edad y control de esfínteres

Control de esfínteres																
		Sexo	¿A qué edad controló el pipí?				¿A qué edad controló el popó?				Cómo controla los esfínteres...			Total		
			2 años	3 años	4 años	5 años	2 años	3 años	4 años	5 años	Escapes nocturnos	Usa pañal por la noche para el pipí	Usa pañal por la noche para ambos		Sí controla	
Niña	¿Controla bien?	Sí	Recuento	220	30	4	1	220	34	1		18	8		229	255
			% ¿Controla?	86	12	2	0	86	13	0		7	3		90	100
			% en ¿Edad?	77	55	67	50	77	58	25		55	31		79	73
			% del total	63	9	1	0	63	10	0		5	2		66	73
	¿Controla bien?	No	Recuento	66	25	2	1	66	25	3		15	18		61	94
			% ¿Controla?	70	27	2	1	70	27	3		16	19		65	100
			% en ¿Edad?	23	45	33	50	23	42	75		45	69		21	27
			% del total	19	7	1	0	19	7	1		4	5		17	27
	Total	Recuento	286	55	6	2	286	59	4		33	26		290	349	
		% ¿Controla bien?	82	16	2	1	82	17	1		9	7		83	100	
		% del total	82	16	2	1	82	17	1		9	7		83	100	
	Niño	¿Controla bien?	Sí	Recuento	190	50	3	3	183	56	5	2	25	13	1	207
% ¿Controla?				77	20	1	1	74	23	2	1	10	5	0	84	100
% en ¿Edad?				74	63	50	75	74	62	83	67	60	25	100	82	71
% del total				55	14	1	1	53	16	1	1	7	4	0	60	71
¿Controla bien?		No	Recuento	66	30	3	1	64	34	1	1	17	38	0	45	100
			% ¿Controla?	66	30	3	1	64	34	1	1	17	38	0	45	100
			% en ¿Edad?	26	38	50	25	26	38	17	33	40	75	0	18	29
			% del total	19	9	1	0	18	10	0	0	5	11	0	13	29
Total		Recuento	256	80	6	4	247	90	6	3	42	51	1	252	346	
		% ¿Controla bien?	74	23	2	1	71	26	2	1	12	15	0	73	100	
		% del total	74	23	2	1	71	26	2	1	12	15	0	73	100	
Totales		¿Controla bien?	Sí	Recuento	410	80	7	4	403	90	6	2	43	21	1	436
	% ¿Controla?			82	16	1	1	80	18	1	0	9	4	0	87	100
	% en ¿Edad?			76	59	58	67	76	60	60	67	57	27	100	80	72
	% del total			59	12	1	1	58	13	1	0	6	3	0	63	72
	¿Controla bien?	No	Recuento	132	55	5	2	130	59	4	1	32	56	0	106	194
			% ¿Controla?	68	28	3	1	67	30	2	1	16	29	0	55	100
			% en ¿Edad?	24	41	42	33	24	40	40	33	43	73	0	20	28
			% del total	19	8	1	0	19	8	1	0	5	8	0	15	28
	Total	Recuento	542	135	12	6	533	149	10	3	75	77	1	542	695	
		% ¿Controla?	78	19	2	1	77	21	1	0	11	11	0	78	100	
		% del total	78	19	2	1	77	21	1	0	11	11	0	78	100	

Tabla 8.4. Frecuencias: edad y horas de trabajo de la madre

	Valores			
	2 a 4 h.	4 a 6 h.	6 a 8 h.	Más de 8 h.

Desde 24 años	Recuento	0	3	9	6	18
	% dentro de edad madre	0%	17%	50%	33%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	0%	2%	3%	4%	3%
Desde 31 años	Recuento	3	30	80	33	146
	% dentro de edad madre	2%	21%	55%	23%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	20%	23%	22%	24%	23%
Desde 36 años	Recuento	9	65	194	66	334
	% dentro de edad madre	3%	19%	58%	20%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	60%	49%	54%	48%	52%
Desde 41 años	Recuento	2	31	62	26	121
	% dentro de edad madre	2%	26%	51%	21%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	13%	23%	17%	19%	19%
Desde 46 años	Recuento	1	4	11	7	23
	% dentro de edad padre	4%	17%	48%	30%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	7%	3%	3%	5%	4%
Total	Recuento	15	133	356	138	642
	% dentro de edad madre	2%	21%	55%	21%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 8.5. Frecuencias: edad y horas de trabajo del padre

	Valores					
		2 a 4 h.	4 a 6 h.	6 a 8 h.	Más de 8 h.	
Desde 24 años	Recuento	1	0	2	6	9
	% dentro de edad padre	11%	0%	22%	67%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	8%	0%	1%	1%	1%
Desde 31 años	Recuento	1	0	37	67	105
	% dentro de edad padre	1%	0%	35%	64%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	8%	0%	18%	15%	15%
Desde 36 años	Recuento	2	5	97	208	312
	% dentro de edad padre	1%	2%	31%	67%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	17%	38%	48%	46%	46%
Desde 41 años	Recuento	6	5	49	129	189
	% dentro de edad padre	3%	3%	26%	68%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	50%	38%	24%	28%	28%
Desde 46 años	Recuento	1	3	19	45	68
	% dentro de edad padre	1%	4%	28%	66%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	8%	23%	9%	10%	10%
Total	Recuento	12	13	204	455	684
	% dentro de edad padre	2%	2%	30%	67%	100%
	% dentro de Horas de trabajo	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 8.6. ANOVA: Sexo*Ítems Cuestionario Hábitos Familiares

ANOVA Sexo*Ítems CHF						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Es adoptado?	Inter-grupos	,091	1	,091	6,465	,011
Toma alguna medicación	Inter-grupos	,096	1	,096	1,855	,174
¿El niño ha estado hospitalizado en alguna ocasión?	Inter-grupos	1,453	1	1,453	7,606	,006
Participa con los deportes	Inter-grupos	1,302	1	1,302	5,674	,017
Participa con los viajes	Inter-grupos	,125	1	,125	,506	,477
Participa en el cine	Inter-grupos	,006	1	,006	,025	,873
Participa con la televisión	Inter-grupos	,002	1	,002	,009	,927
Participa en los actos religiosos	Inter-grupos	1,367	1	1,367	5,753	,017
Participa en las conversaciones	Inter-grupos	,423	1	,423	1,790	,181
Participa en otras actividades	Inter-grupos	,080	1	,080	,606	,437
¿Duerme bien?	Inter-grupos	,199	1	,199	2,783	,096
Dificultad para caminar	Inter-grupos	,002	1	,002	,054	,816
Dificultad para saltar	Inter-grupos	,002	1	,002	,045	,831
Dificultad para hablar	Inter-grupos	,334	1	,334	4,458	,035
Poca claridad en el habla	Inter-grupos	1,002	1	1,002	8,978	,003
Problemas con la comida	Inter-grupos	,791	1	,791	5,290	,022
Problemas de bajo peso	Inter-grupos	,065	1	,065	,814	,367
Problemas de sobrepeso	Inter-grupos	,006	1	,006	,654	,419
Cólicos	Inter-grupos	1,024	1	1,024	10,771	,001
Problemas de sueño	Inter-grupos	,017	1	,017	,132	,716
Pataletas, rabietas fuertes	Inter-grupos	,348	1	,348	2,737	,098
¿El niño come bien ahora?	Inter-grupos	,351	1	,351	3,180	,075
¿Come de todo?	Inter-grupos	,040	1	,040	,215	,643
¿Es caprichoso con la comida?	Inter-grupos	,262	1	,262	1,885	,170
¿Se viste sólo?	Inter-grupos	,252	1	,252	1,333	,249
¿Se baña sólo?	Inter-grupos	,001	1	,001	,003	,959
¿Es obediente?	Inter-grupos	,503	1	,503	2,818	,094
¿A quién obedece?	Inter-grupos	3,166	1	3,166	1,876	,171
Temperamento	Inter-grupos	,000	1	,000	,002	,961
Colaborador	Inter-grupos	,402	1	,402	2,229	,136
Caprichoso	Inter-grupos	,002	1	,002	,011	,916
Molesto	Inter-grupos	,072	1	,072	3,408	,065
Malhumorado	Inter-grupos	,038	1	,038	,840	,360
Impulsivo	Inter-grupos	,360	1	,360	1,817	,178
Demandante	Inter-grupos	,828	1	,828	3,708	,055
Egoísta	Inter-grupos	,039	1	,039	,595	,441
Celoso	Inter-grupos	,389	1	,389	2,610	,107
Difícil de manejar	Inter-grupos	,007	1	,007	,106	,745
Generoso	Inter-grupos	,590	1	,590	2,427	,120
Tranquilo	Inter-grupos	,050	1	,050	,218	,641
Tímido	Inter-grupos	,006	1	,006	,026	,872
Juguetón	Inter-grupos	1,396	1	1,396	6,899	,009
Curioso	Inter-grupos	,035	1	,035	,163	,687
Irritable	Inter-grupos	,042	1	,042	,379	,538
Peleón	Inter-grupos	,847	1	,847	10,872	,001
Miedoso	Inter-grupos	,057	1	,057	,317	,574
Triste	Inter-grupos	,002	1	,002	,121	,728
Testarudo	Inter-grupos	,089	1	,089	,374	,541
Risueño	Inter-grupos	,006	1	,006	,026	,872
Excitable	Inter-grupos	,672	1	,672	4,127	,043
Se relaciona bien con los niños de fuera del colegio	Inter-grupos	,005	1	,005	,068	,794
Se relaciona bien con los niños de dentro del colegio	Inter-grupos	,001	1	,001	,059	,807
Problemas de relación	Inter-grupos	36,328	1	36,328	2,715	,100

Tabla 8.7. Frecuencias: Tiempo al día y a la semana con la madre, el padre, abuelos y otros.

Tiempo al día o semana con:	Tiempo	Recuento	Porcentaje
Tiempo al día con la madre	Menos de 1 hora	8	1,2%
	Entre 1 y 2 horas	14	2,1%
	Entre 2 y 3 horas	68	10,0%
	Más de 3 horas	591	86,8%
Tiempo al día con el padre	Menos de 1 hora	34	5,3%
	Entre 1 y 2 horas	123	19,3%
	Entre 2 y 3 horas	181	28,4%
	Más de 3 horas	300	47,0%
Tiempo al día con los abuelos	Menos de 1 hora	190	57,8%
	Entre 1 y 2 horas	75	22,8%
	Entre 2 y 3 horas	30	9,1%
	Más de 3 horas	34	10,3%
Tiempo al día con otros	Menos de 1 hora	24	15,3%
	Entre 1 y 2 horas	33	21,0%
	Entre 2 y 3 horas	25	15,9%
	Más de 3 horas	75	47,8%
A la semana con la madre	Menos de 5 horas	9	1,3%
	Entre 5 y 10 horas	6	,9%
	Entre 10 y 15 horas	13	1,9%
	Más de 15 horas	644	95,8%
A la semana con el padre	Menos de 5 horas	20	3,1%
	Entre 5 y 10 horas	25	3,9%
	Entre 10 y 15 horas	67	10,4%
	Más de 15 horas	533	82,6%
A la semana con los abuelos	Menos de 5 horas	231	48,2%
	Entre 5 y 10 horas	167	34,9%
	Entre 10 y 15 horas	36	7,5%
	Más de 15 horas	45	9,4%
A la semana con otros	Menos de 5 horas	61	33,0%
	Entre 5 y 10 horas	47	25,4%
	Entre 10 y 15 horas	21	11,4%
	Más de 15 horas	56	30,3%

Tabla 8.8. Frecuencias de participación del niño en actividades familiares

Forma de participación		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Moda	Desv. Típica
Participa en los juegos						
Válidos	Sí	613	88,2	88,2	0	,323
	No	82	11,8	100,0		
	Total	695	100,0			
Participa en las comidas						
Válidos	Sí	609	87,6	87,6	0	,330
	No	86	12,4	100,0		
	Total	695	100,0			
Participa en las visitas						
Válidos	Sí	551	79,3	79,3	0	,406
	No	144	20,7	100,0		
	Total	695	100,0			
Participa con los deportes						
Válidos	Sí	251	36,1	36,1	1	,481
	No	444	63,9	100,0		
	Total	695	100,0			
Participa con los viajes						
Válidos	Sí	393	56,5	56,5	0	,496
	No	302	43,5	100,0		
	Total	695	100,0			
Participa en el cine						
Válidos	Sí	225	32,4	32,4	1	,468
	No	470	67,6	100,0		
	Total	695	100,0			
Participa con la televisión						
Válidos	Sí	419	60,3	60,3	0	,490
	No	276	39,7	100,0		
	Total	695	100,0			
Participa en los actos religiosos						
Válidos	Sí	274	39,4	39,4	1	,489
	No	421	60,6	100,0		
	Total	695	100,0			
Participa en las conversaciones						
Válidos	Sí	429	61,7	61,7	0	,486
	No	266	38,3	100,0		
	Total	695	100,0			
Participa en otras actividades						
Válidos	Sí	109	15,7	15,7	1	,364
	No	586	84,3	100,0		
	Total	695	100,0			

Tabla 8.9. Correlaciones paramétricas y no paramétricas: Formas de convivencia del niño y obediencia

Correlaciones paramétricas Convivencia del niño con sus padres y obediencia								
		Sexo	¿Es adoptado?	¿Los padres están separados/divorciados?	¿Con quién vive el niño?	Pataletas, rabieta fuertes	¿Es obediente?	¿A quién obedece?
Sexo	Correlación de Pearson	1	,096*	-0,038	0,013	0,063	0,064	0,052
	Sig. (bilateral)		0,011	0,317	0,731	0,098	0,094	0,171
¿Es adoptado?	Correlación de Pearson	,096*	1	0,034	-0,027	-0,017	0,038	0,047
	Sig. (bilateral)	0,011		0,377	0,476	0,658	0,317	0,219
¿Los padres están separados/divorciados?	Correlación de Pearson	-0,038	0,034	1	-,528**	,081*	-0,009	-0,002
	Sig. (bilateral)	0,317	0,377		0	0,033	0,816	0,968
¿Con quién vive el niño?	Correlación de Pearson	0,013	-0,027	-,528**	1	-,086*	0,072	-0,001
	Sig. (bilateral)	0,731	0,476	0		0,023	0,059	0,988
Pataletas, rabieta fuertes	Correlación de Pearson	0,063	-0,017	,081*	-,086*	1	-,236**	0,035
	Sig. (bilateral)	0,098	0,658	0,033	0,023		0	0,35
¿Es obediente?	Correlación de Pearson	0,064	0,038	-0,009	0,072	-,236**	1	-,126**
	Sig. (bilateral)	0,094	0,317	0,816	0,059	0		0,001
¿A quién obedece?	Correlación de Pearson	0,052	0,047	-0,002	-0,001	0,035	-,126**	1
	Sig. (bilateral)	0,171	0,219	0,968	0,988	0,35	0,001	
Correlaciones No Paramétricas Tau_b de Kendall Convivencia del niño con sus padres y obediencia								
Sexo	Coefficiente de correlación	1	,096*	-0,038	0,039	0,063	0,064	0,049
	Sig. (bilateral)		0,011	0,317	0,299	0,098	0,094	0,168
¿Es adoptado?	Coefficiente de correlación	,096*	1	0,034	-0,04	-0,017	0,038	0,05
	Sig. (bilateral)	0,011		0,376	0,288	0,658	0,316	0,159
¿Los padres están separados/divorciados?	Coefficiente de correlación	-0,038	0,034	1	-,611**	,081*	-0,009	0,023
	Sig. (bilateral)	0,317	0,376		0	0,033	0,816	0,523
¿Con quién vive el niño?	Coefficiente de correlación	0,039	-0,04	-,611**	1	-,076*	0,053	-,082*
	Sig. (bilateral)	0,299	0,288	0		0,043	0,156	0,018
¿Quién pasa más tiempo con el niño durante la semana?	Coefficiente de correlación	0,063	-0,017	,081*	-,076*	1	-,236**	0,033
	Sig. (bilateral)	0,098	0,658	0,033	0,043		0	0,354
¿Es obediente?	Coefficiente de correlación	0,064	0,038	-0,009	0,053	-,236**	1	-,115**
	Sig. (bilateral)	0,094	0,316	0,816	0,156	0		0,001
¿A quién obedece?	Coefficiente de correlación	0,049	0,05	0,023	-,082*	0,033	-,115**	1
	Sig. (bilateral)	0,168	0,159	0,523	0,018	0,354	0,001	
Total	N	695	695	695	695	695	695	695

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 8.10. Correlaciones paramétricas CHF, ítems salud y dificultades en el desarrollo

		Correlaciones salud																			
		Género	Medicación	Hospitalización	Estado general	¿Controla bien esfínteres?	Cómo controla los esfínteres...	¿Dueme bien?	Dificultad para caminar	Dificultad para saltar	Dificultad para hablar	Poca claridad en el habla	Problemas con la comida	Problemas de bajo peso	Problemas de sobrepeso	Cólicos	Problemas de sueño	¿El niño come bien ahora?	¿Come de todo?	¿Es caprichoso con la comida?	
Género	Correlación de Pearson	1	-0,05	-,104**	-0,021	0,022	-,115**	-0,063	-0,009	-0,008	-,080*	-,113**	-,087*	0,034	0,031	-,124**	-0,014	-0,068	-0,018	0,052	
	Sig. (bilateral)		0,174	0,006	0,58	0,564	0,002	0,096	0,816	0,831	0,035	0,003	0,022	0,367	0,419	0,001	0,716	0,075	0,643	0,17	
Medicación	Correlación de Pearson	-0,052	1	-,218**	0,03	0,051	0,022	-0,048	-,203**	0,045	0,043	0,02	0,049	-,082*	-0,022	0,018	0,02	-0,042	-0,01	0,045	
	Sig. (bilateral)	0,174		0	0,437	0,18	0,56	0,202	0	0,239	0,253	0,592	0,197	0,031	0,555	0,629	0,596	0,273	0,785	0,235	
Hospitalización	Correlación de Pearson	-,104**	-,218**	1	-,081*	0,018	-,076*	-0,024	-,092*	0,073	0,038	-,093*	0,006	-,164**	0,016	0,047	0,047	0,019	0,017	0,042	
	Sig. (bilateral)	0,006	0		0,032	0,627	0,044	0,532	0,015	0,055	0,321	0,014	0,882	0	0,683	0,214	0,219	0,619	0,648	0,268	
Estado general	Correlación de Pearson	-0,021	0,03	-,081*	1	-0,02	0,06	-0,052	0,066	0,02	0,019	-0,02	-,208**	-,298**	-,086*	0,019	0,03	-,161**	-0,058	-,075*	
	Sig. (bilateral)	0,58	0,437	0,032		0,638	0,117	0,167	0,08	0,601	0,618	0,601	0	0	0,024	0,621	0,435	0	0,125	0,047	
¿Controla bien esfínteres?	Correlación de Pearson	0,022	0,051	0,018	-0,018	1	-,330**	-0,013	-0,028	0,034	-0,036	-0,008	-0,027	0,034	0,023	-0,03	-0,046	-,101**	0,071	-,083*	
	Sig. (bilateral)	0,564	0,18	0,627	0,638		0	0,735	0,456	0,376	0,342	0,825	0,476	0,366	0,538	0,404	0,23	0,008	0,061	0,029	
Cómo controla los esfínteres	Correlación de Pearson	-,115**	0,022	-,076*	0,06	-,330**	1	-,080*	0,044	0,044	0,047	-0,013	0,035	0,035	-0,008	0,047	0,033	-,107**	-0,044	-,080*	
	Sig. (bilateral)	0,002	0,56	0,044	0,117	0		0,036	0,243	0,248	0,215	0,731	0,352	0,357	0,842	0,213	0,384	0,005	0,25	0,036	
¿Dueme bien?	Correlación de Pearson	-0,063	-0,05	-0,024	-0,052	-0,01	-,080*	1	-,277**	0,034	0,008	0,016	-0,028	-0,005	0,027	-0,07	-,234**	-,132**	0,022	-0,029	
	Sig. (bilateral)	0,096	0,202	0,532	0,167	0,735	0,036		0	0,375	0,825	0,676	0,453	0,896	0,476	0,057	0	0	0,556	0,451	
Dif. caminar	Correlación de Pearson	-0,009	-,203**	-,092*	0,066	-0,03	0,044	-,277**	1	-,243**	-,179**	0,072	0,057	0,056	0,07	-,091*	0,033	-0,026	0,012	0,003	
	Sig. (bilateral)	0,816	0	0,015	0,08	0,456	0,243	0		0	0	0,056	0,131	0,138	0,066	0,016	0,392	0,489	0,758	0,927	
Dif. saltar	Correlación de Pearson	-0,008	0,045	0,073	0,02	0,034	0,044	0,034	-,243**	1	-,121**	-,112**	-,105**	-,139**	0,058	-,090*	0,011	-0,007	0,035	-0,016	
	Sig. (bilateral)	0,831	0,239	0,055	0,601	0,376	0,248	0,375	0		0,001	0,003	0,006	0	0,125	0,018	0,779	0,852	0,356	0,67	
Dif. hablar	Correlación de Pearson	-,080*	0,043	0,038	0,019	-0,04	0,047	0,008	-,179**	-,121**	1	-,322**	0,02	0,018	-,085*	0,048	0,032	-0,028	-0,001	0,021	
	Sig. (bilateral)	0,035	0,253	0,321	0,618	0,342	0,215	0,825	0	0,001		0	0,593	0,627	0,024	0,205	0,395	0,459	0,985	0,582	
Claridad habla	Correlación de Pearson	-,113**	0,02	-,093*	-0,02	-0,01	-0,013	0,016	0,072	-,112**	-,322**	1	0,016	0,062	-,103**	0,004	-0,058	-0,008	0,04	0	
	Sig. (bilateral)	0,003	0,592	0,014	0,601	0,825	0,731	0,676	0,056	0,003	0		0,679	0,102	0,007	0,917	0,129	0,838	0,292	0,995	
Prob. comida	Correlación de Pearson	-,087*	0,049	0,006	-,208**	-0,03	0,035	-0,028	0,057	-,105**	0,02	0,016	1	-,312**	-0,004	-,098**	-,168**	-,321**	-,230**	-,315**	
	Sig. (bilateral)	0,022	0,197	0,882	0	0,476	0,352	0,453	0,131	0,006	0,593	0,679		0	0,912	0,01	0	0	0	0	
Prob bajo peso	Correlación de Pearson	0,034	-,082*	-,164**	-,298**	0,034	0,035	-0,005	0,056	-,139**	0,018	0,062	-,312**	1	0,026	0,023	0,023	-,188**	-0,072	-,134**	
	Sig. (bilateral)	0,367	0,031	0	0	0,366	0,357	0,896	0,138	0	0,627	0,102	0		0,493	0,541	0,551	0	0,058	0	
Prob. sobrepeso	Correlación de Pearson	0,031	-0,02	0,016	-,086*	0,023	-0,008	0,027	0,07	0,058	-,085*	-,103**	-0,004	0,026	1	0,068	0,046	0,036	-0,055	0,042	
	Sig. (bilateral)	0,419	0,555	0,683	0,024	0,538	0,842	0,476	0,066	0,125	0,024	0,007	0,912	0,493		0,074	0,222	0,35	0,144	0,273	
Cólicos	Correlación de Pearson	-,124**	0,018	0,047	0,019	-0,03	0,047	-0,072	-,091*	-,090*	0,048	0,004	-,098**	0,023	0,068	1	-,173**	-0,063	-0,018	-,093*	
	Sig. (bilateral)	0,001	0,629	0,214	0,621	0,404	0,213	0,057	0,016	0,018	0,205	0,917	0,01	0,541	0,074		0	0,098	0,638	0,014	
Prob. sueño	Correlación de Pearson	-0,014	0,02	0,047	0,03	-0,05	0,033	-,234**	0,033	0,011	0,032	-0,058	-,168**	0,023	0,046	-,173**	1	-0,029	-0,008	0,066	
	Sig. (bilateral)	0,716	0,596	0,219	0,435	0,23	0,384	0	0,392	0,779	0,395	0,129	0	0,551	0,222	0		0,439	0,84	0,084	
Come bien?	Correlación de Pearson	-0,068	-0,04	0,019	-,161**	-,101**	-,107**	-,132**	-0,026	-0,007	-0,028	-0,008	-,321**	-,188**	0,036	-0,06	-0,029	1	-,438**	-,375**	
	Sig. (bilateral)	0,075	0,273	0,619	0	0,008	0,005	0	0,489	0,852	0,459	0,838	0	0	0,35	0,098	0,439		0	0	
¿Come de todo?	Correlación de Pearson	-0,018	-0,01	0,017	-0,058	0,071	-0,044	0,022	0,012	0,035	-0,001	0,04	-,230**	-0,072	-0,055	-0,02	-0,008	-,438**	1	-,499**	
	Sig. (bilateral)	0,643	0,785	0,648	0,125	0,061	0,25	0,556	0,758	0,356	0,985	0,292	0	0,058	0,144	0,638	0,84	0		0	
Caprichoso comida	Correlación de Pearson	0,052	0,045	0,042	-,075*	-,083*	-,080*	-0,029	0,003	-0,016	0,021	0	-,315**	-,134**	0,042	-,093*	0,066	-,375**	-,499**	1	
	Sig. (bilateral)	0,17	0,235	0,268	0,047	0,029	0,036	0,451	0,927	0,67	0,582	0,995	0	0	0,273	0,014	0,084	0	0		
		N	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 8.10.1. Correlaciones no paramétricas CHF, ítems salud y dificultades en el desarrollo

Tau-b Kendall		Género	Medicación	Hospitalización	Estado general	¿Controla bien esfínteres?	¿Cómo controla los esfínteres...	¿Duerme bien?	Dificultad para caminar	Dificultad para saltar	Dificultad para hablar	Poca claridad en el habla	Problemas con la comida	Problemas de bajo peso	Problemas de sobrepeso	Cólicos	Problemas de sueño	¿El niño come bien ahora?	¿Come de todo?	¿Es caprichoso con la comida?	
Género	Coefficiente de correlación	1	-0,052	-,104**	-0,02	0,022	-,113**	-0,063	-0,009	-0,008	-,080*	-,113**	,087	0,034	0,031	,124**	-0,014	-0,068	-0,018	0,052	
	Sig. (bilateral)		0,173	0,006	0,594	0,563	0,002	0,096	0,816	0,831	0,035	0,003	0,022	0,367	0,419	0,001	0,716	0,075	0,642	0,17	
Medicación	Coefficiente de correlación	-0,052	1	,218**	0,028	0,051	0,021	-0,048	,203**	0,045	0,043	0,02	0,049	,082*	-0,022	0,018	0,02	-0,042	-0,01	0,045	
	Sig. (bilateral)	0,173		0	0,447	0,18	0,564	0,202	0	0,238	0,252	0,592	0,197	0,031	0,554	0,629	0,595	0,273	0,784	0,235	
Hospitalización	Coefficiente de correlación	-,104**	,218**	1	,079*	0,018	,074*	-0,024	,092*	0,073	0,038	,095**	0,006	,164**	0,016	0,047	0,047	0,019	0,017	0,042	
	Sig. (bilateral)	0,006	0		0,032	0,627	0,046	0,532	0,016	0,055	0,321	0,014	0,882	0	0,683	0,214	0,219	0,618	0,648	0,267	
Estado general	Coefficiente de correlación	-0,02	0,028	,079*	1	-0,018	0,06	-0,049	0,061	0,019	0,015	-0,022	,194*	,274**	-,084*	0,019	0,029	-,151**	-0,056	,074*	
	Sig. (bilateral)	0,594	0,447	0,032		0,617	0,09	0,183	0,094	0,598	0,678	0,556	0	0	0,021	0,602	0,428	0	0,124	0,044	
¿Controla bien esfínteres	Coefficiente de correlación	0,022	0,051	0,018	-0,018	1	-,321**	-0,013	-0,028	0,034	-0,036	-0,008	-0,027	0,034	0,023	-0,032	-0,046	,101**	0,071	-,083*	
	Sig. (bilateral)	0,563	0,18	0,627	0,617		0	0,735	0,455	0,376	0,341	0,825	0,476	0,366	0,538	0,404	0,229	0,008	0,061	0,029	
¿Cómo controla los esfínteres	Coefficiente de correlación	-,113**	0,021	,074*	0,06	-,321**	1	-,077*	0,043	0,042	0,045	-0,01	0,037	0,038	-0,008	0,045	0,032	-,104**	-0,042	,077*	
	Sig. (bilateral)	0,002	0,564	0,046	0,09	0		0,037	0,246	0,25	0,219	0,791	0,319	0,308	0,838	0,219	0,388	0,005	0,257	0,037	
¿Duerme bien?	Coefficiente de correlación	-0,063	-0,048	-0,024	-0,049	-0,013	-,077*	1	-,277**	0,034	0,008	0,016	-0,028	-0,005	0,027	-0,072	-,234**	,132**	0,022	-0,029	
	Sig. (bilateral)	0,096	0,202	0,532	0,183	0,735	0,037		0	0,375	0,825	0,675	0,453	0,896	0,476	0,057	0	0,001	0,555	0,451	
Dif. caminar	Coefficiente de correlación	-0,009	,203**	,092*	0,061	-0,028	0,043	-,277**	1	,243**	,179**	0,072	0,057	0,056	0,07	,091*	0,033	-0,026	0,012	0,003	
	Sig. (bilateral)	0,816	0	0,016	0,094	0,455	0,246	0		0	0	0,057	0,131	0,138	0,066	0,016	0,392	0,488	0,758	0,927	
Dif. saltar	Coefficiente de correlación	-0,008	0,045	0,073	0,019	0,034	0,042	0,034	,243**	1	,121**	,112**	,105**	,139**	0,058	,090*	0,011	-0,007	0,035	-0,016	
	Sig. (bilateral)	0,831	0,238	0,055	0,598	0,376	0,25	0,375	0		0,001	0,003	0,006	0	0,125	0,018	0,779	0,852	0,356	0,669	
Dif. hablar	Coefficiente de correlación	-,080*	0,043	0,038	0,015	-0,036	0,045	0,008	,179**	,121**	1	,322**	0,02	0,018	,085*	0,048	0,032	-0,028	-0,001	0,021	
	Sig. (bilateral)	0,035	0,252	0,321	0,678	0,341	0,219	0,825	0	0,001		0	0,592	0,626	0,024	0,205	0,395	0,459	0,985	0,582	
Claridad habla	Coefficiente de correlación	-,113**	0,02	,093*	-0,022	-0,008	-0,01	0,016	0,072	,112**	,322**	1	0,016	0,062	,103**	0,004	-0,058	-0,008	0,04	0	
	Sig. (bilateral)	0,003	0,592	0,014	0,556	0,825	0,791	0,675	0,057	0,003	0		0,678	0,102	0,007	0,917	0,129	0,837	0,292	0,995	
Prob. comida	Coefficiente de correlación	,087*	0,049	0,006	,194**	-0,027	0,037	-0,028	0,057	,105**	0,02	0,016	1	,312**	-0,004	,098**	,168**	-,321**	-,230**	,315**	
	Sig. (bilateral)	0,022	0,197	0,882	0	0,476	0,319	0,453	0,131	0,006	0,592	0,678		0	0,912	0,01	0	0	0	0	
Prob. bajo peso	Coefficiente de correlación	0,034	,082*	,164**	,274**	0,034	0,038	-0,005	0,056	,139**	0,018	0,062	,312**	1	0,026	0,023	0,023	-,188**	-0,072	,134**	
	Sig. (bilateral)	0,367	0,031	0	0	0,366	0,308	0,896	0,138	0	0,626	0,102	0		0,493	0,541	0,55	0	0,058	0	
Prob. sobrepeso	Coefficiente de correlación	0,031	-0,022	0,016	-,084*	0,023	-0,008	0,027	0,07	0,058	,085*	,103**	-0,004	0,026	1	0,068	0,046	0,036	-0,055	0,042	
	Sig. (bilateral)	0,419	0,554	0,683	0,021	0,538	0,838	0,476	0,066	0,125	0,024	0,007	0,912	0,493		0,074	0,222	0,349	0,144	0,273	
Cólicos	Coefficiente de correlación	,124**	0,018	0,047	0,019	-0,032	0,045	-0,072	,091*	,090**	0,048	0,004	,098**	0,023	0,068	1	,173**	-0,063	-0,018	,093*	
	Sig. (bilateral)	0,001	0,629	0,214	0,602	0,404	0,219	0,057	0,016	0,018	0,205	0,917	0,01	0,541	0,074		0	0,098	0,638	0,014	
Prob. sueño	Coefficiente de correlación	-0,014	0,02	0,047	0,029	-0,046	0,032	-,234**	0,033	0,011	0,032	-0,058	,168**	0,023	0,046	,173**	1	-0,029	-0,008	0,066	
	Sig. (bilateral)	0,716	0,595	0,219	0,428	0,229	0,388	0	0,392	0,779	0,395	0,129	0	0,55	0,222	0		0,439	0,84	0,084	
come bien	Coefficiente de correlación	-0,068	-0,042	0,019	-,151**	,101**	-,104**	,132**	-0,026	-0,007	-0,028	-0,008	-,321**	-,188**	0,036	-0,063	-0,029	1	,438**	-,375**	
	Sig. (bilateral)	0,075	0,273	0,618	0	0,008	0,005	0,001	0,488	0,852	0,459	0,837	0	0	0,349	0,098	0,439		0	0	
¿Come de todo?	Coefficiente de correlación	-0,018	-0,01	0,017	-0,056	0,071	-0,042	0,022	0,012	0,035	-0,001	0,04	,230*	-0,072	-0,055	-0,018	-0,008	,438**	1	-,499**	
	Sig. (bilateral)	0,642	0,784	0,648	0,124	0,061	0,257	0,555	0,758	0,356	0,985	0,292	0	0,058	0,144	0,638	0,84	0		0	
caprichoso comida	Coefficiente de correlación	0,052	0,045	0,042	,074*	-,083*	,077*	-0,029	0,003	-0,016	0,021	0	,315**	,134**	0,042	,093*	0,066	-,375**	-,499**	1	
	Sig. (bilateral)	0,17	0,235	0,267	0,044	0,029	0,037	0,451	0,927	0,669	0,582	0,995	0	0	0,273	0,014	0,084	0	0	0	
N		695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 8.11. Tabla de frecuencias de tiempo de convivencia con la madre y participación del niño en actividades familiares

Tiempo de convivencia al día con la madre y participación en actividades con el niño																
Tipo de participación		Menos de 1 hora			Entre 1 y 2 horas			Entre 2 y 3 horas			Más de 3 horas			Total		
		Recuento	% dentro de Tiempo al día con la madre	% dentro de Participa en...	Recuento	% dentro de Tiempo al día con la madre	% dentro de Participa en...	Recuento	% dentro de Tiempo al día con la madre	% dentro de Participa en...	Recuento	% dentro de Tiempo al día con la madre	% dentro de Participa en...	Recuento	% dentro de Tiempo al día con la madre	% dentro de Participa en...
Participa en los juegos	Sí	4	50%	1%	10	71%	2%	58	85%	10%	532	90%	88%	604	89%	100%
	No	4	50%	5%	4	29%	5%	10	15%	13%	59	10%	77%	77	11%	100%
	Total	8	100%	1%	14	100%	2%	68	100%	10%	591	100%	87%	681	100%	100%
Participa en las comidas	Sí	8	100%	1%	12	86%	2%	55	81%	9%	528	89%	88%	603	89%	100%
	No	0	0%	0%	2	14%	3%	13	19%	17%	63	11%	81%	78	11%	100%
	Total	8	100%	1%	14	100%	2%	68	100%	10%	591	100%	87%	681	100%	100%
Participa en las visitas	Sí	7	88%	1%	11	79%	2%	48	71%	9%	480	81%	88%	546	80%	100%
	No	1	13%	1%	3	21%	2%	20	29%	15%	111	19%	82%	135	20%	100%
	Total	8	100%	1%	14	100%	2%	68	100%	10%	591	100%	87%	681	100%	100%
Participa con los deportes	Sí	4	50%	2%	7	50%	3%	27	40%	11%	208	35%	85%	246	36%	100%
	No	4	50%	1%	7	50%	2%	41	60%	9%	383	65%	88%	435	64%	100%
	Total	8	100%	1%	14	100%	2%	68	100%	10%	591	100%	87%	681	100%	100%
Participa con los viajes	Sí	2	25%	1%	5	36%	1%	33	49%	9%	348	59%	90%	388	57%	100%
	No	6	75%	2%	9	64%	3%	35	51%	12%	243	41%	83%	293	43%	100%
	Total	8	100%	1%	14	100%	2%	68	100%	10%	591	100%	87%	681	100%	100%
Participa en el cine	Sí	4	50%	2%	6	43%	3%	14	21%	6%	197	33%	89%	221	32%	100%
	No	4	50%	1%	8	57%	2%	54	79%	12%	394	67%	86%	460	68%	100%
	Total	8	100%	1%	14	100%	2%	68	100%	10%	591	100%	87%	681	100%	100%
Participa con la televisión	Sí	3	38%	1%	7	50%	2%	40	59%	10%	364	62%	88%	414	61%	100%
	No	5	63%	2%	7	50%	3%	28	41%	10%	227	38%	85%	267	39%	100%
	Total	8	100%	1%	14	100%	2%	68	100%	10%	591	100%	87%	681	100%	100%
Participa en los actos religiosos	Sí	5	63%	2%	6	43%	2%	21	31%	8%	239	40%	88%	271	40%	100%
	No	3	38%	1%	8	57%	2%	47	69%	11%	352	60%	86%	410	60%	100%
	Total	8	100%	1%	14	100%	2%	68	100%	10%	591	100%	87%	681	100%	100%
Participa en las conversaciones	Sí	3	38%	1%	8	57%	2%	30	44%	7%	384	65%	90%	425	62%	100%
	No	5	63%	2%	6	43%	2%	38	56%	15%	207	35%	81%	256	38%	100%
	Total	8	100%	1%	14	100%	2%	68	100%	10%	591	100%	87%	681	100%	100%
Participa en otras actividades	Sí	3	38%	3%	3	21%	3%	17	25%	16%	82	14%	78%	105	15%	100%
	No	5	63%	1%	11	79%	2%	51	75%	9%	509	86%	88%	576	85%	100%
	Total	8	100%	1%	14	100%	2%	68	100%	10%	591	100%	87%	681	100%	100%

Tabla 8.12. Correlaciones paramétricas entre sexo y formas de participación en la familia

Correlaciones												
		Sexo	Participa en los juegos	Participa en las comidas	Participa en las visitas	Participa con los deportes	Participa con los viajes	Participa en el cine	Participa TV	Participa en los actos religiosos	Participa en las conversaciones	Participa en otras actividades
Sexo	Correlación de Pearson	1	-0,02	0,019	0,073	-,090*	0,03	-0,01	0,004	,091*	0,051	-0,03
	Sig. (bilateral)		0,669	0,615	0,054	0,017	0,48	0,873	0,927	0,017	0,181	0,437
Participa en los juegos	Correlación de Pearson	-0,016	1	,201**	0,066	,089*	0,05	-0,04	,132**	-0,015	,125**	-,100**
	Sig. (bilateral)	0,669		0	0,081	0,019	0,2	0,264	0,001	0,688	0,001	0,008
Participa en las comidas	Correlación de Pearson	0,019	,201**	1	,164**	0,019	,085*	0,036	,115**	,098*	,091*	-0,03
	Sig. (bilateral)	0,615	0		0	0,622	0,03	0,345	0,002	0,01	0,017	0,427
Participa en las visitas	Correlación de Pearson	0,073	0,066	,164**	1	0,022	,290**	,119**	0,057	,129**	,109**	-0,043
	Sig. (bilateral)	0,054	0,081	0		0,559	0	0,002	0,135	0,001	0,004	0,256
Participa con los deportes	Correlación de Pearson	-,090*	,089*	0,019	0,022	1	,133**	,210**	,114**	,221**	,087*	,096*
	Sig. (bilateral)	0,017	0,019	0,622	0,559		0	0	0,003	0	0,022	0,011
Participa con los viajes	Correlación de Pearson	0,027	0,048	,085*	,290**	,133**	1	,303**	,101**	,190**	,146**	0,011
	Sig. (bilateral)	0,477	0,203	0,025	0	0		0	0,008	0	0	0,774
Participa en el cine	Correlación de Pearson	-0,006	-0,04	0,036	,119**	,210**	,303**	1	,216**	,121**	,089*	,099**
	Sig. (bilateral)	0,873	0,264	0,345	0,002	0	0		0	0,001	0,019	0,009
Participa TV	Correlación de Pearson	0,004	,132**	,115**	0,057	,114**	,101**	,216**	1	,143**	,166**	,075*
	Sig. (bilateral)	0,927	0,001	0,002	0,135	0,003	0,01	0		0	0	0,048
Participa en los actos	Correlación de Pearson	,091*	-0,02	,098*	,129**	,221**	,190**	,121**	,143**	1	,108**	,097*
	Sig. (bilateral)	0,017	0,688	0,01	0,001	0	0	0,001	0		0,004	0,01
Participa en las conversaciones	Correlación de Pearson	0,051	,125**	,091*	,109**	,087*	,146**	,089*	,166**	,108**	1	0,038
	Sig. (bilateral)	0,181	0,001	0,017	0,004	0,022	0	0,019	0	0,004		0,312
Participa en otras actividades	Correlación de Pearson	-0,03	-,100**	-0,03	-0,043	,096*	0,01	,099**	,075*	,097*	0,038	1
	Sig. (bilateral)	0,437	0,008	0,427	0,256	0,011	0,77	0,009	0,048	0,01	0,312	
	N	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 8.12.1. Correlaciones no paramétricas entre sexo y formas de participación en la familia

Correlaciones No paramétricas Participación												
Tau-b		Sexo	Participa en los juegos	Participa en las comidas	Participa en las visitas	Participa con los deportes	Participa con los viajes	Participa en el cine	Participa con la televisión	Participa en los actos religiosos	Participa en las conversaciones	Participa en otras actividades
Sexo	Coefficiente de correlación	1	-0,016	0,019	0,073	-,090*	0,027	-0,006	0,004	,091*	0,051	-0,03
	Sig. (bilateral)	.	0,668	0,615	0,054	0,018	0,477	0,873	0,926	0,017	0,181	0,436
Participa en los juegos	Coefficiente de correlación	-0,016	1	,201**	0,066	,089*	0,048	-0,042	,132**	-0,015	,125**	-,100**
	Sig. (bilateral)	0,668	.	0	0,081	0,019	0,203	0,263	0,001	0,688	0,001	0,009
Participa en las comidas	Coefficiente de correlación	0,019	,201**	1	,164**	0,019	,085*	0,036	,115**	,098*	,091*	-0,03
	Sig. (bilateral)	0,615	0	.	0	0,622	0,025	0,345	0,003	0,01	0,017	0,426
Participa en las visitas	Coefficiente de correlación	0,073	0,066	,164**	1	0,022	,290**	,119**	0,057	,129**	,109**	-0,043
	Sig. (bilateral)	0,054	0,081	0	.	0,558	0	0,002	0,135	0,001	0,004	0,256
Participa con los deportes	Coefficiente de correlación	-,090*	,089*	0,019	0,022	1	,133**	,210**	,114**	,221**	,087*	,096*
	Sig. (bilateral)	0,018	0,019	0,622	0,558	.	0	0	0,003	0	0,022	0,012
Participa con los viajes	Coefficiente de correlación	0,027	0,048	,085*	,290**	,133**	1	,303**	,101**	,190**	,146**	0,011
	Sig. (bilateral)	0,477	0,203	0,025	0	0	.	0	0,008	0	0	0,774
Participa en el cine	Coefficiente de correlación	-0,006	-0,042	0,036	,119**	,210**	,303**	1	,216**	,121**	,089*	,099**
	Sig. (bilateral)	0,873	0,263	0,345	0,002	0	0	.	0	0,001	0,019	0,009
Participa con la televisión	Coefficiente de correlación	0,004	,132**	,115**	0,057	,114**	,101**	,216**	1	,143**	,166**	,075*
	Sig. (bilateral)	0,926	0,001	0,003	0,135	0,003	0,008	0	.	0	0	0,048
Participa en los actos religiosos	Coefficiente de correlación	,091*	-0,015	,098*	,129**	,221**	,190**	,121**	,143**	1	,108**	,097*
	Sig. (bilateral)	0,017	0,688	0,01	0,001	0	0	0,001	0	.	0,004	0,01
Participa en las conversaciones	Coefficiente de correlación	0,051	,125**	,091*	,109**	,087*	,146**	,089*	,166**	,108**	1	0,038
	Sig. (bilateral)	0,181	0,001	0,017	0,004	0,022	0	0,019	0	0,004	.	0,312
Participa en otras actividades	Coefficiente de correlación	-0,03	-,100**	-0,03	-0,043	,096*	0,011	,099**	,075*	,097*	0,038	1
	Sig. (bilateral)	0,436	0,009	0,426	0,256	0,012	0,774	0,009	0,048	0,01	0,312	.
N		695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 8.13. Frecuencias Edad, sexo y hábitos y problemas de sueño

Hábitos y problemas de sueño																			
Sexo	Edad		¿Duerme bien?			¿Cuántas horas duerme?					¿Con quién duerme el niño?					Problemas de sueño			
			Si	No	Total	Menos de 8 horas	Entre 8 y 9 horas	Entre 9 y 10 horas	Más de 10 horas	Total	Solo en su cama	Con un hermano	Con los padres	Con la madre	Otros	Total	Si	No	Total
Niña	4 años	Recuento	140	20	160	9	18	87	46	160	123	20	7	8	2	160	33	127	160
		% dentro de Edad	88%	13%	100%	6%	11%	54%	29%	100%	77%	13%	4%	5%	1%	100%	21%	79%	100%
		% dentro de pregunta	44%	61%	46%	56%	42%	44%	50%	46%	42%	61%	64%	73%	50%	46%	63%	43%	46%
	5 años	Recuento	176	13	189	7	25	111	46	189	167	13	4	3	2	189	19	170	189
		% dentro de Edad	93%	7%	100%	4%	13%	59%	24%	100%	88%	7%	2%	2%	1%	100%	10%	90%	100%
		% dentro de pregunta	56%	39%	54%	44%	58%	56%	50%	54%	58%	39%	36%	27%	50%	54%	37%	57%	54%
	Total	Recuento	316	33	349	16	43	198	92	349	290	33	11	11	4	349	52	297	349
		% dentro de Edad	91%	9%	100%	5%	12%	57%	26%	100%	83%	9%	3%	3%	1%	100%	15%	85%	100%
		% dentro de pregunta	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Niño	4 años	Recuento	110	7	117	1	13	63	40	117	100	7	2	7	1	117	18	99	117
		% dentro de Edad	94%	6%	100%	1%	11%	54%	34%	100%	85%	6%	2%	6%	1%	100%	15%	85%	100%
		% dentro de pregunta	34%	33%	34%	17%	25%	32%	43%	34%	33%	44%	22%	37%	33%	34%	33%	34%	34%
	5 años	Recuento	215	14	229	5	39	131	54	229	199	9	7	12	2	229	37	192	229
		% dentro de Edad	94%	6%	100%	2%	17%	57%	24%	100%	87%	4%	3%	5%	1%	100%	16%	84%	100%
		% dentro de pregunta	66%	67%	66%	83%	75%	68%	57%	66%	67%	56%	78%	63%	67%	66%	67%	66%	66%
	Total	Recuento	325	21	346	6	52	194	94	346	299	16	9	19	3	346	55	291	346
		% dentro de Edad	94%	6%	100%	2%	15%	56%	27%	100%	86%	5%	3%	5%	1%	100%	16%	84%	100%
		% dentro de pregunta	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total edad	4 años	Recuento	250	27	277	10	31	150	86	277	223	27	9	15	3	277	51	226	277
		% dentro de Edad	90%	10%	100%	4%	11%	54%	31%	100%	81%	10%	3%	5%	1%	100%	18%	82%	100%
		% dentro de pregunta	39%	50%	40%	45%	33%	38%	46%	40%	38%	55%	45%	50%	43%	40%	48%	38%	40%
	5 años	Recuento	391	27	418	12	64	242	100	418	366	22	11	15	4	418	56	362	418
		% dentro de Edad	94%	6%	100%	3%	15%	58%	24%	100%	88%	5%	3%	4%	1%	100%	13%	87%	100%
		% dentro de pregunta	61%	50%	60%	55%	67%	62%	54%	60%	62%	45%	55%	50%	57%	60%	52%	62%	60%
Total	Recuento	641	54	695	22	95	392	186	695	589	49	20	30	7	695	107	588	695	
	% dentro de Edad	92%	8%	100%	3%	14%	56%	27%	100%	85%	7%	3%	4%	1%	100%	15%	85%	100%	

Tabla 8.15. Correlaciones paramétricas entre los rasgos de temperamento descritos por los padres

		Correlaciones rasgos de temperamento descrito por los padres																					
		Colaborador	Caprichoso	Molesto	Malhumorado	Impulsivo	Demandante	Egoísta	Celoso	Difícil de manejar	Generoso	Tranquilo	Tímido	Juguetón	Curioso	Irritable	Peleón	Miedoso	Triste	Testarudo	Risueño	Excitable	
Colaborador	Correlación de Pearson	1	-.097*	0,01	-0,07	.081*	-0,05	0,02	0,04	-.081*	.215**	.114**	-0,05	.122**	.146**	-.001	-0,02	-0	0	-0,05	.154**	0,01	
	Sig. (bilateral)		0,01	0,74	0,08	0,03	0,22	0,59	0,36	0,03	0	0	0,22	0	0	0,9	0,56	0,91	0,92	0,2	0	0,87	
Caprichoso	Correlación de Pearson	-.097*	1	0,07	0,07	.096*	.175**	.222**	.162**	.077*	-0,06	-.096*	-0,06	.082*	0,05	.154**	.169**	.091*	0,05	.175**	0,02	.081*	
	Sig. (bilateral)	0,01		0,06	0,07	0,01	0	0	0	0,04	0,13	0,01	0,11	0,03	0,19	0	0	0,02	0,2	0	0,6	0,03	
Molesto	Correlación de Pearson	0,01	0,07	1	0,06	0,04	-0	.114**	0,01	.112**	-.095*	-0,01	-0,04	0,03	0,02	.153**	.095*	-0,01	.158**	-.002	-.002	.120**	
	Sig. (bilateral)	0,74	0,06		0,11	0,26	0,97	0	0,86	0	0,01	0,82	0,27	0,46	0,68	0	0,01	0,75	0	0,68	0,61	0	
Malhumorado	Correlación de Pearson	-0,07	0,07	0,06	1	-0,05	0,04	.097*	0,07	.200**	-0,02	-0,06	0,02	-0,02	-0,01	.222**	.124**	0,04	.094*	.144**	.141**	0,07	
	Sig. (bilateral)	0,08	0,07	0,11		0,23	0,29	0,01	0,07	0	0,67	0,15	0,7	0,53	0,83	0	0	0,34	0,01	0	0	0,06	
Impulsivo	Correlación de Pearson	.081*	.096*	0,04	-0,05	1	.117**	.097*	0,05	.168**	0	-.338**	.170**	.199**	.124**	.189**	.238**	-0,03	.102**	.136**	.150**	.337**	
	Sig. (bilateral)	0,03	0,01	0,26	0,23		0	0,01	0,23	0	0,98	0	0	0	0	0	0	0,5	0,01	0	0	0	
Demandante	Correlación de Pearson	-0,05	.175**	-0	0,04	.117**	1	.112**	.134**	0,06	-0,04	-.113**	-0,04	.094*	.140**	.180**	.116**	0,06	0,03	.155**	0,02	.178**	
	Sig. (bilateral)	0,22	0	0,97	0,29	0		0	0	0,11	0,36	0	0,3	0,01	0	0	0	0,14	0,5	0	0,68	0	
Egoísta	Correlación de Pearson	0,02	.222**	.114**	.097*	.097*	.112**	1	.175**	.163**	-.188**	-0,04	0,01	-0,03	0,01	.185**	.155**	0,02	.118**	.083*	-.088*	.096*	
	Sig. (bilateral)	0,59	0	0	0,01	0,01	0		0	0	0	0,26	0,82	0,5	0,87	0	0	0,6	0	0,03	0,02	0,01	
Celoso	Correlación de Pearson	0,04	.162**	0,01	0,07	0,05	.134**	.175**	1	0,04	-0,03	-.076*	0,06	-0,01	-0,01	0,06	0,07	.081*	.111**	0,07	-0,03	0,02	
	Sig. (bilateral)	0,36	0	0,86	0,07	0,23	0	0		0,28	0,45	0,04	0,11	0,86	0,71	0,13	0,08	0,03	0	0,06	0,4	0,65	
Difícil de manejar	Correlación de Pearson	-.081*	.077*	.112**	.200**	.168**	0,06	.163**	0,04	1	-0,05	-.140**	-0,04	0,04	-.098**	.231**	.232**	-0,01	.165**	.158**	-0,04	.148**	
	Sig. (bilateral)	0,03	0,04	0	0	0	0,11	0	0,28		0,23	0	0,26	0,29	0,01	0	0	0,8	0	0	0,34	0	
Generoso	Correlación de Pearson	.215**	-0,06	-.095*	-0,02	0	-0,04	-.188**	-0,03	-0,05	1	0,06	-0,04	.136**	0,07	-.076*	-0,02	0,04	-.109**	-0,05	.096*	0,01	
	Sig. (bilateral)	0	0,13	0,01	0,67	0,98	0,36	0	0,45	0,23		0,15	0,31	0	0,07	0,05	0,61	0,26	0	0,2	0,01	0,72	
Tranquilo	Correlación de Pearson	.114**	-.096*	-0,01	-0,06	-.338**	.113**	-0,04	-.076*	-.140**	0,06	1	.144**	-.176**	-.003	.103**	-.124**	.107**	-0,01	.150**	0,01	-.234**	
	Sig. (bilateral)	0	0,01	0,82	0,15	0	0	0,26	0,04	0	0,15		0	0	0,44	0,01	0	0,01	0,86	0	0,76	0	
Tímido	Correlación de Pearson	-0,05	-0,06	-0,04	0,02	-.170**	-0,04	0,01	0,06	-0,04	-0,04	.144**	1	-.143**	-0,04	-.003	-.097*	.150**	0,05	-0,06	-.141**	-.080*	
	Sig. (bilateral)	0,22	0,11	0,27	0,7	0	0,3	0,82	0,11	0,26	0,31	0		0	0,31	0,48	0,01	0	0,15	0,11	0	0,04	
Juguetón	Correlación de Pearson	.122**	.082*	0,03	-0,02	.199**	.094*	-0,03	-0,01	0,04	.136**	-.176**	-.143**	1	.215**	0,06	0,04	0	-.097*	.086*	.216**	.179**	
	Sig. (bilateral)	0	0,03	0,46	0,53	0	0,01	0,5	0,86	0,29	0	0	0		0	0,14	0,36	0,93	0,01	0,02	0	0	
Curioso	Correlación de Pearson	.146**	0,05	0,02	-0,01	.124**	.140**	0,01	-0,01	-.098**	0,07	-0,03	-0,04	.215**	1	0,01	0,04	0,07	-0,03	.118**	.115**	.094*	
	Sig. (bilateral)	0	0,19	0,68	0,83	0	0	0,87	0,71	0,01	0,07	0,44	0,31	0		0,71	0,25	0,07	0,41	0	0	0,01	
Irritable	Correlación de Pearson	-0,01	.154**	.153**	.222**	.189**	.180**	.185**	0,06	.231**	-.076*	-.103**	-0,03	0,06	0,01	1	.271**	0,05	.149**	.121**	-0,06	.205**	
	Sig. (bilateral)	0,9	0	0	0	0	0	0	0,13	0	0,05	0,01	0,48	0,14	0,71		0	0,21	0	0	0,11	0	
Peleón	Correlación de Pearson	-0,02	.169**	.095*	.124**	.238**	.116**	.155**	0,07	.232**	-0,02	-.124**	-.097*	0,04	0,04	.271**	1	-0,03	.237**	.115**	0	.160**	
	Sig. (bilateral)	0,56	0	0,01	0	0	0	0	0,08	0	0,61	0	0,01	0,36	0,25	0		0,51	0	0	0,94	0	
Miedoso	Correlación de Pearson	-0	.091*	-0,01	0,04	-0,03	0,06	0,02	.081*	-0,01	0,04	.107**	.150**	0	0,07	0,05	-0,03	1	0,03	0,03	0,04	-0,01	
	Sig. (bilateral)	0,91	0,02	0,75	0,34	0,5	0,14	0,6	0,03	0,8	0,26	0,01	0	0,93	0,07	0,21	0,51		0,48	0,42	0,25	0,73	
Triste	Correlación de Pearson	0	0,05	.158**	.094*	.102**	0,03	.118**	.111**	.165**	-.109**	-0,01	0,05	-.097*	-0,03	.149**	.237**	0,03	1	0,01	-.106**	0,04	
	Sig. (bilateral)	0,92	0,2	0	0,01	0,01	0,5	0	0	0	0	0,86	0,15	0,01	0,41	0	0	0,48		0,71	0,01	0,34	
Testarudo	Correlación de Pearson	-0,05	.175**	-0,02	.144**	.136**	.155**	.083*	0,07	.158**	-0,05	-.150**	-0,06	.086*	.118**	.121**	.115**	0,03	0,01	1	-0,06	.110**	
	Sig. (bilateral)	0,2	0	0,68	0	0	0	0,03	0,06	0	0,2	0	0,11	0,02	0	0	0	0,42	0,71		0,11	0	
Risueño	Correlación de Pearson	.154**	0,02	-0,02	-.141**	.150**	0,02	-.088*	-0,03	-0,04	.096*	0,01	-.141**	-.216**	.115**	-0,06	0	0,04	-.106**	-0,06	1	0,06	
	Sig. (bilateral)	0	0,6	0,61	0	0	0,68	0,02	0,4	0,34	0,01	0,76	0	0	0	0,11	0,94	0,25	0,01	0,11		0,15	
Excitable	Correlación de Pearson	0,01	.081*	.120**	0,07	.337**	.178**	.096*	0,02	.148**	0,01	-.234**	-.080*	.179**	.094*	.205**	.160**	-0,01	0,04	.110**	0,06	1	
	Sig. (bilateral)	0,87	0,03	0	0,06	0	0	0,01	0,65	0	0,72	0	0,04	0	0,01	0	0	0,73	0,34	0	0,15		
N		695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 8.16. Frecuencias: Edad, sexo y estilo educativo del padre y de la madre

Edad	Estilo	Datos	Estilo educativo de la madre			Estilo Educativo del Padre		
			Sexo		Total	Sexo		Total
			Niña	Niño		Niña	Niño	
4 años	Autoritario	Recuento	49	47	96	56	56	112
		% dentro de Estilo Educativo	51%	49%	100%	50%	50%	100%
		% dentro de Sexo	31%	40%	35%	35%	48%	40%
		% del total	18%	17%	35%	20%	20%	40%
	Equilibrado	Recuento	91	54	145	84	43	127
		% dentro de Estilo Educativo	63%	37%	100%	66%	34%	100%
		% dentro de Sexo	57%	46%	52%	53%	37%	46%
		% del total	33%	19%	52%	30%	16%	46%
	Permisivo	Recuento	20	16	36	20	18	38
		% dentro de Estilo Educativo	56%	44%	100%	53%	47%	100%
		% dentro de Sexo	13%	14%	13%	13%	15%	14%
		% del total	7%	6%	13%	7%	6%	14%
Total	Recuento	160	117	277	160	117	277	
	% dentro de Estilo Educativo	58%	42%	100%	58%	42%	100%	
	% del total	58%	42%	100%	58%	42%	100%	
5 años	Autoritario	Recuento	64	81	145	102	109	211
		% dentro de Estilo Educativo	44%	56%	100%	48%	52%	100%
		% dentro de Sexo	34%	35%	35%	54%	48%	50%
		% del total	15%	19%	35%	24%	26%	50%
	Equilibrado	Recuento	104	109	213	67	90	157
		% dentro de Estilo Educativo	49%	51%	100%	43%	57%	100%
		% dentro de Sexo	55%	48%	51%	35%	39%	38%
		% del total	25%	26%	51%	16%	22%	38%
	Permisivo	Recuento	21	39	60	20	30	50
		% dentro de Estilo Educativo	35%	65%	100%	40%	60%	100%
		% dentro de Sexo	11%	17%	14%	11%	13%	12%
		% del total	5%	9%	14%	5%	7%	12%
Total	Recuento	189	229	418	189	229	418	
	% dentro de Estilo Educativo	45%	55%	100%	45%	55%	100%	
	% del total	45%	55%	100%	45%	55%	100%	
Total	Autoritario	Recuento	113	128	241	158	165	323
		% dentro de Estilo Educativo	47%	53%	100%	49%	51%	100%
		% dentro de Sexo	32%	37%	35%	45%	48%	46%
		% del total	16%	18%	35%	23%	24%	46%
	Equilibrado	Recuento	195	163	358	151	133	284
		% dentro de Estilo Educativo	54%	46%	100%	53%	47%	100%
		% dentro de Sexo	56%	47%	52%	43%	38%	41%
		% del total	28%	23%	52%	22%	19%	41%
	Permisivo	Recuento	41	55	96	40	48	88
		% dentro de Estilo Educativo	43%	57%	100%	45%	55%	100%
		% dentro de Sexo	12%	16%	14%	11%	14%	13%
		% del total	6%	8%	14%	6%	7%	13%
Total	Recuento	349	346	695	349	346	695	
	% dentro de Estilo Educativo	50%	50%	100%	50%	50%	100%	
	% del total	50%	50%	100%	50%	50%	100%	

Tabla 8.17. Correlaciones entre los rasgos del temperamento en el CBQ y el sexo

		Correlaciones																
	Sexo	Impulsividad	Placer de alta intensidad	Aproximación	Nivel de Actividad	Autotranquilización	Placer de baja intensidad	Control inhibitorio	Sonrisa y risa	Atención	Sensibilidad perceptiva	Tímidez	Malestar	Ira / Frustración	Tristeza	Miedo		
Sexo	Correlación de P	1	.085*	.103**	-0,013	0,032	-0,041	-.134**	-.102**	-0,041	-.151**	-.214**	-.125**	-.103**	-0,028	-.136**	-.111**	
	Sig. (bilateral)		0,026	0,007	0,734	0,399	0,283	0	0,007	0,278	0	0,001	0,007	0,455	0	0,003		
Impulsividad	Correlación de P	.085*	1	.557**	.354**	.308**	-0,058	0,074	-.101**	.113**	-0,048	.083*	-.183**	-.086*	.133**	.077*	-0,026	
	Sig. (bilateral)	0,026		0	0	0	0,127	0,051	0,007	0,003	0,203	0,028	0	0,023	0	0,043	0,5	
Placer de alta intensidad	Correlación de P	.103**	.557**	1	.252**	.294**	-0,057	0,062	-.112**	.078*	-0,079*	0,056	-0,005	0,015	.201**	.108**	-0,07	
	Sig. (bilateral)	0,007	0		0	0	0,133	0,1	0,003	0,039	0,037	0,141	0,89	0,703	0	0,004	0,067	
Aproximación	Correlación de P	-0,013	.354**	.252**	1	.331**	0,039	.101**	-.119**	.221**	-0,001	.206**	-0,032	0,068	.200**	.192**	-0,019	
	Sig. (bilateral)	0,734	0	0		0	0,307	0,008	0,002	0	0,969	0	0,394	0,072	0	0	0,619	
Nivel de Actividad	Correlación de P	0,032	.308**	.294**	.331**	1	-0,07	-0,007	-.134**	.087*	-.111**	0,055	-0,037	.079*	.175**	.080*	-0,043	
	Sig. (bilateral)	0,399	0	0	0		0,066	0,855	0	0,022	0,004	0,15	0,334	0,038	0	0,036	0,256	
Autotranquilización	Correlación de P	-0,041	-0,058	-0,057	0,039	-0,07	1	.305**	.297**	.219**	.149**	.166**	-.126**	-0,045	-.214**	-.140**	-0,052	
	Sig. (bilateral)	0,283	0,127	0,133	0,307	0,066		0	0	0	0	0	0,001	0,232	0	0	0,17	
Placer de baja intensidad	Correlación de P	-.134**	0,074	0,062	.101**	-0,007	.305**	1	.241**	.287**	.177**	.176**	-0,04	.106**	0,015	0,023	0,018	
	Sig. (bilateral)	0	0,051	0,1	0,008	0,855	0		0	0	0	0	0,291	0,005	0,693	0,544	0,641	
Control inhibitorio	Correlación de P	-.102**	-.101**	-.112**	-.119**	-.134**	.297**	.241**	1	.092*	.322**	.137**	0,054	.122**	-.082*	0,007	.107**	
	Sig. (bilateral)	0,007	0,007	0,003	0,002	0	0	0		0,015	0	0	0,157	0,001	0,031	0,856	0,005	
Sonrisa y risa	Correlación de P	-0,041	.113**	.078*	.221**	.087*	.219**	.287**	.092*	1	.160**	.231**	-0,074	0,068	0,01	0,046	0,008	
	Sig. (bilateral)	0,278	0,003	0,039	0	0,022	0	0	0,015		0	0	0,051	0,074	0,802	0,229	0,833	
Atención	Correlación de P	-.151**	-0,048	-0,079*	-0,001	-.111**	.149**	.177**	.322**	.160**	1	.142**	.094*	0,045	-0,041	.102**	.082*	
	Sig. (bilateral)	0	0,203	0,037	0,969	0,004	0	0	0	0		0	0,013	0,231	0,279	0,007	0,031	
Sensibilidad perceptiva	Correlación de P	-.214**	.083*	0,056	.206**	0,055	.166**	.176**	.137**	.231**	.142**	1	.123**	.093*	.149**	.283**	.080*	
	Sig. (bilateral)	0	0,028	0,141	0	0,15	0	0	0	0	0		0,001	0,014	0	0	0,035	
Tímidez	Correlación de P	-.125**	-.183**	-0,005	-0,032	-0,037	-.126**	-0,04	0,054	-0,074	.094*	.123**	1	.157**	.215**	.136**	.199**	
	Sig. (bilateral)	0,001	0	0,89	0,394	0,334	0,001	0,291	0,157	0,051	0,013	0,001		0	0	0	0	
Malestar	Correlación de P	-.103**	-.086*	0,015	0,068	.079*	-0,045	.106**	.122**	0,068	0,045	.093*	.157**	1	.243**	.257**	.210**	
	Sig. (bilateral)	0,007	0,023	0,703	0,072	0,038	0,232	0,005	0,001	0,074	0,231	0,014	0		0	0	0	
Ira / Frustración	Tristeza	Miedo	.133**	.201**	.200**	.175**	-.214**	0,015	-.082*	0,01	-0,041	.149**	.215**	.243**	1	.313**	.168**	
	Sig. (bilateral)	0,455	0	0	0	0	0	0,693	0,031	0,802	0,279	0	0	0		0	0	
Tristeza	Correlación de P	-.136**	.077*	.108**	.192**	.080*	-.140**	0,023	0,007	0,046	.102**	.283**	.136**	.257**	.313**	1	.167**	
	Sig. (bilateral)	0	0,043	0,004	0	0,036	0	0,544	0,856	0,229	0,007	0	0	0	0		0	
Miedo	Correlación de P	-.111**	-0,026	-0,07	-0,019	-0,043	-0,052	0,018	.107**	0,008	.082*	.080*	.199**	.210**	.168**	.167**	1	
	Sig. (bilateral)	0,003	0,5	0,067	0,619	0,256	0,17	0,641	0,005	0,833	0,031	0,035	0	0	0	0		
	N	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 8.18. Frecuencias: Estilo educativo de la madre, del padre y percepción de temperamento fácil o difícil

				Estilo Educativo del Padre			Total
				Autoritario	Equilibrado	Permisivo	
Temperamento Fácil	Estilo Educativo de la Madre	Autoritario	Recuento	129	50	13	192
			Frecuencia esperada	90,0	77,7	24,3	192,0
			% dentro de E.E. Madre	67%	26%	7%	100%
			% dentro de E.E. Padre	48%	21%	18%	33%
		Equilibrado	Recuento	119	159	27	305
			Frecuencia esperada	143,0	123,4	38,7	305,0
			% dentro de E.E. Madre	39%	52%	9%	100%
			% dentro de E.E. Padre	44%	68%	37%	53%
		Permisivo	Recuento	22	24	33	79
			Frecuencia esperada	37,0	32,0	10,0	79,0
			% dentro de E.E. Madre	28%	30%	42%	100%
			% dentro de E.E. Padre	8%	10%	45%	14%
	Total	Recuento	270	233	73	576	
Frecuencia esperada		270,0	233,0	73,0	576,0		
% dentro de E.E. Madre		47%	40%	13%	100%		
% dentro de E.E. Padre		100%	100%	100%	100%		
Temperamento Difícil	Estilo Educativo de la Madre	Autoritario	Recuento	31	15	3	49
			Frecuencia esperada	21,8	21,0	6,2	49,0
			% dentro de E.E. Madre	63%	31%	6%	100%
			% dentro de E.E. Padre	58%	29%	20%	41%
		Equilibrado	Recuento	16	33	4	53
			Frecuencia esperada	23,6	22,7	6,7	53,0
			% dentro de E.E. Madre	30%	62%	8%	100%
			% dentro de E.E. Padre	30%	65%	27%	45%
		Permisivo	Recuento	6	3	8	17
			Frecuencia esperada	7,6	7,3	2,1	17,0
			% dentro de E.E. Madre	35%	18%	47%	100%
			% dentro de E.E. Padre	11%	6%	53%	14%
	Total	Recuento	53	51	15	119	
Frecuencia esperada		53,0	51,0	15,0	119,0		
% dentro de E.E. Madre		45%	43%	13%	100%		
% dentro de E.E. Padre		100%	100%	100%	100%		
Total	Estilo Educativo de la Madre	Autoritario	Recuento	160	65	16	241
			Frecuencia esperada	112,0	98,5	30,5	241,0
			% dentro de E.E. Madre	66%	27%	7%	100%
			% dentro de E.E. Padre	50%	23%	18%	35%
		Equilibrado	Recuento	135	192	31	358
			Frecuencia esperada	166,4	146,3	45,3	358,0
			% dentro de E.E. Madre	38%	54%	9%	100%
			% dentro de E.E. Padre	42%	68%	35%	52%
		Permisivo	Recuento	28	27	41	96
			Frecuencia esperada	44,6	39,2	12,2	96,0
			% dentro de E.E. Padre	29%	28%	43%	100%
			% dentro de E.E. Padre	9%	10%	47%	14%
	Total	Recuento	323	284	88	695	
Frecuencia esperada		323,0	284,0	88,0	695,0		
% dentro de E.E. Padre		46%	41%	13%	100%		
% dentro de E.E. Padre		100%	100%	100%	100%		

Tabla 8.19. Correlaciones entre los rasgos de temperamento descritos por los padres y los rasgos medidos con el CBQ

		Impulsividad	Placer de alta intensidad	Aproximación	Nivel de Actividad	Autotranquilización	Placer de baja intensidad	Control inhibitorio	Sonmisa y nisa	Atención	Sensibilidad perceptiva	Timidez	Malestar	Ira / Frustración	Tristeza	Miedo
Pataletas, rabietas	Correlación de Pearson	-.106**	-.118**	-.107**	-.137**	.209**	0.014	.153**	-.006	0.056	-0.045	0.062	-0.012	-.178**	-0.051	0.063
	Sig. (bilateral)	0.005	0.002	0.005	0	0	0.709	0	0.881	0.139	0.239	0.104	0.743	0	0.181	0.095
Colaborador	Correlación de Pearson	-.092*	-0.019	-0.048	-0.013	-.143**	-.121**	-.162**	-.112**	-.125**	-0.05	.085*	-.025	.082*	0.046	-0.008
	Sig. (bilateral)	0.016	0.61	0.209	0.741	0	0.001	0	0.003	0.001	0.184	0.025	0.517	0.03	0.229	0.841
Caprichoso	Correlación de Pearson	-0.036	-0.05	-0.064	-0.069	.078*	0.035	.134**	0.022	.126**	-0.036	-0.009	-.094*	-.205**	-.098**	-0.023
	Sig. (bilateral)	0.346	0.192	0.093	0.07	0.04	0.351	0	0.561	0.001	0.347	0.82	0.013	0	0.009	0.542
Molesto	Correlación de Pearson	0.013	-0.037	-0.004	-0.042	0.042	0.019	0.029	0.003	0.035	-0.017	0.005	0.041	-0.068	-0.007	0.041
	Sig. (bilateral)	0.73	0.328	0.912	0.264	0.266	0.621	0.438	0.929	0.357	0.649	0.892	0.283	0.075	0.848	0.284
Malhumorado	Correlación de Pearson	-0.007	-0.045	0.001	-.089*	.090*	0.062	0.012	0.025	0.053	0.012	-0.049	-0.032	-.094*	-0.071	-0.03
	Sig. (bilateral)	0.849	0.234	0.969	0.02	0.017	0.104	0.747	0.506	0.166	0.748	0.199	0.407	0.013	0.062	0.431
Impulsivo	Correlación de Pearson	-.258**	-.174**	-.217**	-.184**	0.066	0.055	.201**	0.032	.135**	0.001	.095*	.131**	-.023	0.063	0.065
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0.081	0.151	0	0.393	0	0.978	0.012	0.001	0.546	0.099	0.088
Demandante	Correlación de Pearson	-0.003	-0.04	-.132**	-0.047	-0.002	0.03	-.096*	0.016	.080*	-0.023	-0.049	-.109**	-.106**	-0.007	-0.033
	Sig. (bilateral)	0.936	0.291	0	0.218	0.96	0.435	0.011	0.678	0.036	0.553	0.193	0.004	0.005	0.516	0.38
Egoista	Correlación de Pearson	-0.018	-0.038	0.014	0.007	0.043	-0.006	0.051	0.001	0.052	-0.006	-0.057	-.076*	-0.073	0.04	-0.019
	Sig. (bilateral)	0.628	0.312	0.708	0.856	0.255	0.872	0.175	0.984	0.169	0.872	0.134	0.047	0.054	0.291	0.618
Celoso	Correlación de Pearson	-0.009	-0.039	-0.024	-0.017	.094*	-0.004	.082*	0.042	0.018	0.026	-0.019	-.031	-.104**	-0.036	-0.039
	Sig. (bilateral)	0.811	0.302	0.531	0.651	0.013	0.914	0.03	0.265	0.643	0.498	0.089	0.407	0.006	0.139	0.307
Difícil de manejar	Correlación de Pearson	-0.011	-0.046	-0.058	-0.015	.160**	0.052	.115**	0.018	.112**	0.051	0.047	0.042	-0.072	0.017	0.041
	Sig. (bilateral)	0.77	0.228	0.124	0.691	0	0.169	0.002	0.628	0.003	0.177	0.22	0.264	0.059	0.66	0.28
Generoso	Correlación de Pearson	-0.07	-0.013	-.075*	-0.006	-0.055	-.122**	-.105**	-0.031	-0.06	-0.066	.097*	0.031	.119**	-0.012	0.017
	Sig. (bilateral)	0.066	0.733	0.049	0.87	0.15	0.001	0.005	0.412	0.112	0.084	0.01	0.412	0.002	0.751	0.652
Tranquilo	Correlación de Pearson	.262**	.205**	.246**	.292**	-.199**	-.080*	-.228**	-0.03	-.162**	-0.015	-.084*	-0.02	.131**	-0.004	-0.037
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0	0.036	0	0.428	0	0.698	0.027	0.595	0.001	0.912	0.335
Timido	Correlación de Pearson	.191**	0.033	.092*	.124**	0.057	0.01	-.093*	.098*	-0.073	0.03	-	-.037	0.005	-0.053	-0.072
	Sig. (bilateral)	0	0.381	0.015	0.001	0.134	0.801	0.014	0.01	0.055	0.423	0	0.326	0.898	0.16	0.059
Juguetón	Correlación de Pearson	-.194**	-.163**	-.175**	-.115**	-0.012	-0.039	0.041	-.135**	0.036	-0.045	.079*	0.024	-.101**	0.022	0.011
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0.002	0.746	0.299	0.28	0	0.339	0.233	0.038	0.525	0.007	0.558	0.769
Curioso	Correlación de Pearson	-.076*	-0.068	-0.055	-0.049	-0.061	0.026	-0.031	0.005	-0.018	-0.064	0.039	-0.021	-.076*	-0.04	-.110**
	Sig. (bilateral)	0.046	0.074	0.144	0.2	0.106	0.495	0.42	0.894	0.641	0.094	0.303	0.582	0.044	0.287	0.004
Irritable	Correlación de Pearson	0.009	-0.033	-0.065	-0.055	.118**	.106**	.146**	0.029	0.039	-0.016	-0.061	-0.014	-.098*	-0.03	0.07
	Sig. (bilateral)	0.815	0.381	0.085	0.147	0.002	0.005	0	0.438	0.301	0.674	0.11	0.719	0.01	0.424	0.067
Peleón	Correlación de Pearson	-.131**	-.106**	-0.053	-0.038	0.048	0.046	.142**	0.037	0.017	0.019	.081*	0.001	-0.03	0.006	0.072
	Sig. (bilateral)	0.001	0.005	0.165	0.318	0.209	0.224	0	0.332	0.652	0.611	0.033	0.981	0.426	0.877	0.056
Miedoso	Correlación de Pearson	.113**	.102**	0.022	0.051	0.033	-0.029	-0.031	0.007	-.090*	-0.053	-.115**	-.086*	-.115**	-.097*	-.191**
	Sig. (bilateral)	0.003	0.007	0.571	0.181	0.388	0.445	0.419	0.86	0.017	0.163	0.002	0.023	0.002	0.011	0
Triste	Correlación de Pearson	0.015	-0.005	-0.069	0.006	0.031	-0.03	0.034	-0.024	0.001	0.005	-0.036	-0.017	-.097*	-0.023	-0.007
	Sig. (bilateral)	0.686	0.894	0.07	0.874	0.417	0.423	0.375	0.533	0.974	0.885	0.342	0.656	0.011	0.546	0.86
Testarudo	Correlación de Pearson	-0.067	-.103**	-0.072	-.080*	.165**	0.037	.086*	0.038	0.008	-0.003	0.026	-.078*	-.173**	-0.039	0.026
	Sig. (bilateral)	0.078	0.007	0.057	0.036	0	0.325	0.024	0.317	0.824	0.932	0.496	0.04	0	0.308	0.486
Risueño	Correlación de Pearson	-.093*	0.021	-.105**	-0.042	-.142**	-.124**	-.039	-.207**	-0.047	-0.07	.112**	0.027	0.064	0.012	-0.049
	Sig. (bilateral)	0.014	0.588	0.005	0.267	0	0.001	0.302	0	0.219	0.067	0.003	0.48	0.09	0.747	0.199
Excitable	Correlación de Pearson	-.154**	-.183**	-.162**	-.143**	.108**	0.065	.151**	0.053	.114**	0.029	0.026	0.021	-.127**	-0.01	0.016
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0.004	0.085	0	0.163	0.003	0.45	0.491	0.584	0.001	0.784	0.678
Impulsividad	Correlación de Pearson	1	.557**	.354**	.308**	-0.058	0.074	-.101**	.113**	-0.048	.083*	-	-.183**	-.086*	.133**	.077*
	Sig. (bilateral)		0	0	0	0.127	0.051	0.007	0.003	0.203	0.028	0	0.023	0	0.043	0.5
Placer de alta intensidad	Correlación de Pearson	.557**	1	.252**	.294**	-0.057	0.062	-.112**	.078*	-.079*	0.056	-0.005	0.015	.201**	.108**	-0.07
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0.133	0.1	0.003	0.039	0.037	0.141	0.89	0.703	0	0.004	0.067	
Aproximación	Correlación de Pearson	.354**	.252**	1	.331**	0.039	.101**	-.119**	.221**	-0.001	.206**	-0.032	0.068	.200**	.192**	-0.019
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0.307	0.008	0.002	0	0.969	0	0.394	0.072	0	0	0.619	
Nivel de Actividad	Correlación de Pearson	.308**	.294**	.331**	1	-0.07	-0.007	-.134**	.087*	-.111**	0.055	-0.037	.079*	.175**	.080*	-0.043
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0.066	0.855	0	0.022	0.004	0.15	0.334	0.038	0	0.036	0.256	
Autotranquilización	Correlación de Pearson	-0.058	-0.057	0.039	-0.07	1	.305**	.297**	.219**	.149**	.166**	-	.126**	-0.045	-.214**	-.140**
	Sig. (bilateral)	0.127	0.133	0.307	0.066	0	0	0	0	0	0	0.001	0.232	0	0	0.17
Placer de baja intensidad	Correlación de Pearson	0.074	0.062	.101**	-0.007	.305**	1	.241**	.287**	.177**	.176**	-0.04	.106**	0.015	0.023	0.018
	Sig. (bilateral)	0.051	0.1	0.008	0.855	0	0	0	0	0	0	0.291	0.005	0.693	0.544	0.641
Control inhibitorio	Correlación de Pearson	-.101**	-.112**	-.119**	-.134**	.297**	.241**	1	.092*	.322**	.137**	0.054	.122**	-.082*	0.007	.107**
	Sig. (bilateral)	0.007	0.003	0.002	0	0	0	0	0.015	0	0	0.157	0.001	0.031	0.856	0.005
Sonmisa y nisa	Correlación de Pearson	.113**	.078*	.221**	.087*	.219**	.287**	.092*	1	.160**	.231**	-0.074	0.068	0.01	0.046	0.008
	Sig. (bilateral)	0.003	0.039	0	0.022	0	0	0.015	0	0	0	0.051	0.074	0.802	0.229	0.833
Atención	Correlación de Pearson	-0.048	-.079*	-0.001	-.111**	.149**	.177**	.322**	.160**	1	.142**	.094*	0.045	-0.041	-.102**	.082*
	Sig. (bilateral)	0.203	0.037	0.969	0.004	0	0	0	0	0	0	0.013	0.231	0.279	0.007	0.031
Sensibilidad perceptiva	Correlación de Pearson	.083*	0.056	.206**	0.055	.166**	.176**	.137**	.231**	.142**	1	.123**	.093*	.149**	.283**	.080*
	Sig. (bilateral)	0.028	0.141	0	0.15	0	0	0	0	0	0	0.001	0.014	0	0	0.035
Timidez	Correlación de Pearson	-.183**	-0.005	-0.032	-0.037	-.126**	-0.04	0.054	-0.074	.094*	.123**	1	.157**	-.215**	-.136**	.199**
	Sig. (bilateral)	0	0.89	0.394	0.334	0.001	0.291	0.157	0.051	0.013	0.001	0	0	0	0	0
N		695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695	695

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 8.20. Prueba Chi-cuadrado y Tau-c de Kendall entre el sexo y los rasgos del CBQ

Pruebas de chi-cuadrado Sexo* Placer de alta intensidad			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,362	4	,023
Razón de verosimilitudes	11,431	4	,022
Asociación lineal por lineal	7,309	1	,007
N de casos válidos	695		

Medidas simétricas

	Valor	Error tít. asint.a	T aproximadab	Sig. aproximada	
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,117	,043	2,743	,006
	Correlación de Spearman	,103	,038	2,734	,006
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,103	,038	2,716	,007
N de casos válidos	695				

Pruebas de chi-cuadrado Sexo * Placer de baja intensidad			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,112	4	,002
Razón de verosimilitudes	17,233	4	,002
Asociación lineal por lineal	12,375	1	,000
N de casos válidos	695		

Medidas simétricas

	Valor	Error tít. asint.a	T aproximadab	Sig. aproximada	
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,157	,042	-3,716	,000
	Correlación de Spearman	-,139	,037	-3,696	,000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,134	,037	-3,547	,000
N de casos válidos	695				

Pruebas de chi-cuadrado Sexo* Control inhibitorio			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,678	4	,046
Razón de verosimilitudes	9,721	4	,045
Asociación lineal por lineal	7,243	1	,007
N de casos válidos	695		

Medidas simétricas

	Valor	Error tít. asint.a	T aproximadab	Sig. aproximada	
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,115	,043	-2,697	,007
	Correlación de Spearman	-,102	,038	-2,689	,007
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,102	,038	-2,704	,007
N de casos válidos	695				

Pruebas de chi-cuadrado Sexo* Focalización de la Atención			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,874	4	,001
Razón de verosimilitudes	19,039	4	,001
Asociación lineal por lineal	15,724	1	,000
N de casos válidos	695		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,170	,042	-4,043	,000
	Correlación de Spearman	-,151	,037	-4,012	,000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,151	,037	-4,008	,000
N de casos válidos		695			

Pruebas de chi-cuadrado Sexo* Sensibilidad perceptiva			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,021	4	,000
Razón de verosimilitudes	37,946	4	,000
Asociación lineal por lineal	31,826	1	,000
N de casos válidos	695		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,234	,041	-5,650	,000
	Correlación de Spearman	-,208	,037	-5,592	,000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,214	,037	-5,771	,000
N de casos válidos		695			

Pruebas de chi-cuadrado Sexo* Timidez			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,805	4	,019
Razón de verosimilitudes	11,852	4	,018
Asociación lineal por lineal	10,870	1	,001
N de casos válidos	695		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,142	,042	-3,344	,001
	Correlación de Spearman	-,125	,038	-3,328	,001
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,125	,038	-3,321	,001
N de casos válidos		695			

Pruebas de chi-cuadrado Sexo*Malestar			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,765	4	,045
Razón de verosimilitudes	9,808	4	,044
Asociación lineal por lineal	7,304	1	,007
N de casos válidos	695		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximadab	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,116	,042	-2,727	,006
	Correlación de Spearman	-,103	,038	-2,716	,007
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,103	,038	-2,715	,007
N de casos válidos		695			

Pruebas de chi-cuadrado Sexo*Tristeza			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,030	4	,007
Razón de verosimilitudes	14,122	4	,007
Asociación lineal por lineal	12,748	1	,000
N de casos válidos	695		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximadab	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,154	,042	-3,652	,000
	Correlación de Spearman	-,137	,037	-3,629	,000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,136	,037	-3,601	,000
N de casos válidos		695			

Pruebas de chi-cuadrado Sexo*Miedo			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,094	2	,004
Razón de verosimilitudes	11,180	2	,004
Asociación lineal por lineal	8,526	1	,004
N de casos válidos	695		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximadab	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,113	,037	-3,028	,002
	Correlación de Spearman	-,114	,038	-3,021	,003
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,111	,038	-2,936	,003
N de casos válidos		695			

Tabla 8.21. Análisis discriminante por pasos entre sexo y rasgos del temperamento del CBQ

Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}									
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks							
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	Sensibilidad perceptiva	,954	1	1	693,000	33,307	1	693,000	,000
2	Foc. Atención	,939	2	1	693,000	22,306	2	692,000	,000
3	Placer de alta intensidad	,929	3	1	693,000	17,731	3	691,000	,000
4	Timidez	,920	4	1	693,000	14,910	4	690,000	,000
5	Placer de baja intensidad	,912	5	1	693,000	13,358	5	689,000	,000
6	Tristeza	,906	6	1	693,000	11,926	6	688,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 30.

b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.

c. La F parcial máxima para salir es 2.71

d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Variables en el análisis				
Paso		Tolerancia	F para salir	Lambda de Wilks
1	Sensibilidad perceptiva	1,000	33,307	
2	Sensibilidad perceptiva	,987	27,923	,977
	Foc. Atención	,987	10,832	,954
3	Sensibilidad perceptiva	,979	30,173	,969
	Foc. Atención	,981	9,265	,941
	Placer de alta intensidad	,988	8,123	,939
4	Sensibilidad perceptiva	,971	27,095	,957
	Foc. Atención	,977	8,159	,931
	Placer de alta intensidad	,988	8,106	,931
	Timidez	,986	6,057	,929
5	Sensibilidad perceptiva	,953	22,595	,942
	Foc. Atención	,953	5,736	,919
	Placer de alta intensidad	,982	9,169	,924
	Timidez	,979	7,080	,921
	Placer de baja intensidad	,943	6,659	,920
6	Sensibilidad perceptiva	,897	16,453	,927
	Foc. Atención	,949	5,034	,912
	Placer de alta intensidad	,969	10,509	,920
	Timidez	,970	5,976	,914
	Placer de baja intensidad	,941	7,112	,915
	Tristeza	,906	4,436	,912

Lambda de Wilks									
Paso	Número de variables	Lambda	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	1	,954	1	1	693	33,307	1	693,000	,000
2	2	,939	2	1	693	22,306	2	692,000	,000
3	3	,929	3	1	693	17,731	3	691,000	,000
4	4	,920	4	1	693	14,910	4	690,000	,000
5	5	,912	5	1	693	13,358	5	689,000	,000
6	6	,906	6	1	693	11,926	6	688,000	,000

Resumen de las funciones canónicas discriminantes

Autovalores				
Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,104 ^a	100,0	100,0	,307

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Lambda de Wilks				
Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,906	68,273	6	,000

Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas	
	Función
	1
Placer de alta intensidad	-,406
Placer de baja intensidad	,340
Foc. Atención	,285
Sensibilidad perceptiva	,526
Timidez	,307
	,274

Funciones en los centroides de los grupos	
Sexo	Función
	1
Niña	,321
Niño	-,323

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

Tabla 8.22. Análisis discriminante por pasos entre sexo y factores del temperamento

Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}									
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks							
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	Control con esfuerzo	,971	1	1	693,000	20,709	1	693,000	,000
2	Afectividad negativa	,942	2	1	693,000	21,159	2	692,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 6.

b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.

c. La F parcial máxima para salir es 2.71

d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Variables en el análisis				
Paso		Tolerancia	F para salir	Lambda de Wilks
1	Control con esfuerzo	1,000	20,709	
2	Control con esfuerzo	,999	21,130	,971
	Afectividad negativa	,999	21,011	,971

Lambda de Wilks									
Paso	Número de variables	Lambda	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	1	,971	1	1	693	20,709	1	693,000	,000
2	2	,942	2	1	693	21,159	2	692,000	,000

Resumen de las funciones canónicas discriminantes

Autovalores				
Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,061 ^a	100,0	100,0	,240

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas	
	Función
	1
Control con esfuerzo	,717
Afectividad negativa	,715

Funciones en los centroides de los grupos	
Sexo	Función
	1
Niña	,246
Niño	-,248

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

Tabla 8.23. Análisis discriminante por pasos entre factores del temperamento y percepción de temperamento fácil o difícil de los padres

Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}									
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks							
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	Control con esfuerzo	,915	1	1	693,000	64,335	1	693,000	,000
2	Surgencia	,898	2	1	693,000	39,452	2	692,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 6.

b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.

c. La F parcial máxima para salir es 2.71

d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Variables en el análisis				
Paso		Tolerancia	F para salir	Lambda de Wilks
1	Control con esfuerzo	1,000	64,335	
2	Control con esfuerzo	,999	64,766	,982
	Surgencia	,999	13,418	,915

Lambda de Wilks									
Paso	Número de variables	Lambda	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	1	,915	1	1	693	64,335	1	693,000	,000
2	2	,898	2	1	693	39,452	2	692,000	,000

Resumen de las funciones canónicas discriminantes

Autovalores				
Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,114 ^a	100,0	100,0	,320

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Lambda de Wilks				
Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,898	74,721	2	,000

Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas	
	Función
	1
Surgencia	-,431
Control con esfuerzo	,915

Funciones en los centroides de los grupos	
Temperamento	Función
	1
Fácil	,153
Difícil	-,742

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

Tabla 8.24. Análisis discriminante para el factor *Surgencia* y temperamento fácil: Estadísticos por pasos

Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}													
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks											
		Estadístico	gl			F exacta				F aproximada			
			1	2	gl3	Estadístico	1	gl2	Sig.	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	Tranquilo	,892	1	4	571,000	17,252	4	571,000	,000				
2	Impulsivo	,851	2	4	571,000	11,953	8	1140,000	,000				
3	Jugueteón	,822	3	4	571,000					9,663	12	1505,724	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 42.

b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.

c. La F parcial máxima para salir es 2.71

d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Resumen de las funciones canónicas discriminantes

Autovalores				
Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,198 ^a	92,5	92,5	,406
2	,015 ^a	7,0	99,5	,122
3	,001 ^a	,5	100,0	,033

a. Se han empleado las 3 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Lambda de Wilks													
Paso	Número de variables	Lambda	gl			F exacta				F aproximada			
			gl1	gl2	gl3	Estadístico	gl1	gl2	Sig.	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	1	,892	1	4	571	17,252	4	571,000	,000				
2	2	,851	2	4	571	11,953	8	1140,000	,000				
3	3	,822	3	4	571					9,663	12	1505,724	,000

Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas de las funciones canónicas discriminantes.

Logaritmo de los determinantes		
Surgencia	Rango	Logaritmo del determinante
-2	3	-,640
-1	3	-,089
0	3	,100
1	3	-,165
2	3	-1,419
(matriz identidad)	3	,000

Los rangos y logaritmos naturales de los determinantes impresos son los de las matrices de covarianzas de los grupos de las funciones canónicas discriminantes.

Resultados de la prueba		
M de Box		86,614
F	Aprox.	3,535
	gl1	24
	gl2	70876,471
	Sig.	,000

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas pertenecen a poblaciones iguales para las funciones canónicas discriminantes.

Tabla 8.25. Análisis discriminante para el factor *Control con esfuerzo*: Estadísticos por pasos

Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}									
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks							
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	Tranquilo	,969	1	4	571,000	4,527	4	571,000	,001
2	Risueño	,942	2	4	571,000	4,285	8	1140,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 42.

b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.

c. La F parcial máxima para salir es 2.71

d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Resumen de las funciones canónicas discriminantes

Autovalores				
Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,056 ^a	91,5	91,5	,229
2	,005 ^a	8,5	100,0	,072

a. Se han empleado las 2 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Lambda de Wilks									
Paso	Número de variables	Lambda	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	1	,969	1	4	571	4,527	4	571,000	,001
2	2	,942	2	4	571	4,285	8	1140,000	,000

Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas de las funciones canónicas discriminantes.

Logaritmo de los determinantes		
Control con esfuerzo	Rango	Logaritmo del determinante
-2	2	,067
-1	2	-,050
0	2	,039
1	2	,014
2	2	-,433
(matriz identidad)	2	,000

Los rangos y logaritmos naturales de los determinantes impresos son los de las matrices de covarianzas de los grupos de las funciones canónicas discriminantes.

Resultados de la prueba		
M de Box		11,638
F	Aprox.	3,535
	gl1	24
	gl2	70876,471
	Sig.	,000

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas pertenecen a poblaciones iguales para las funciones canónicas discriminantes.

Tabla 8.26. Análisis discriminante para el factor *Afectividad negativa*: Estadísticos por pasos

Variables introducidas/excluidas ^{a,b,c,d}									
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks							
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	Tranquilo	,941	1	4	571,000	8,978	4	571,000	,000
2	Risueño	,909	2	4	571,000	6,959	8	1140,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 42.

b. La F parcial mínima para entrar es 3.84.

c. La F parcial máxima para salir es 2.71

d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Resumen de las funciones canónicas discriminantes

Autovalores				
Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,086 ^a	87,0	87,0	,281
2	,013 ^a	13,0	100,0	,113

a. Se han empleado las 2 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Lambda de Wilks									
Paso	Número de variables	Lambda	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	1	,941	1	4	571	8,978	4	571,000	,000
2	2	,909	2	4	571	6,959	8	1140,000	,000

Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas de las funciones canónicas discriminantes.

Logaritmo de los determinantes		
Afectividad negativa	Rango	Logaritmo del determinante
-2	2	-,912
-1	2	-,268
0	2	-,207
1	2	,469
2	2	,499
(matriz identidad)	2	,000

Los rangos y logaritmos naturales de los determinantes impresos son los de las matrices de covarianzas de los grupos de las funciones canónicas discriminantes.

Resultados de la prueba		
M de Box		33,279
F	Aprox.	3,535
	gl1	24
	gl2	70876,471
	Sig.	,000

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas pertenecen a poblaciones iguales para las funciones canónicas discriminantes.

Tabla 8.27: Relaciones entre la percepción de temperamento fácil o difícil y los perfiles temperamentales definidos a partir del CBQ

1. Percepción Temperamento * Perfil 1

Tabla de contingencia					
			Perfil 1		Total
			No	Sí	
Temperamento	Fácil	Recuento	555	21	576
		% dentro de Temperamento	96,4%	3,6%	100,0%
	Difícil	Recuento	107	12	119
		% dentro de Temperamento	89,9%	10,1%	100,0%
Total		Recuento	662	33	695
		% dentro de Temperamento	95,3%	4,7%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,039 ^a	1	,003		
Corrección por continuidad ^b	7,671	1	,006		
Razón de verosimilitudes	7,417	1	,006		
Estadístico exacto de Fisher				,007	,005
Asociación lineal por lineal	9,026	1	,003		
N de casos válidos	695				

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,037	,016	2,220	,026
	Correlación de Spearman	,114	,048	3,022	,003 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,114	,048	3,022	,003 ^c
N de casos válidos		695			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

2. Percepción Temperamento * Perfil 2

Tabla de contingencia					
			Perfil 2		Total
			No	Sí	
Temperamento	Fácil	Recuento	430	146	576
		% dentro de Temperamento	74,7%	25,3%	100,0%
	Difícil	Recuento	90	29	119
		% dentro de Temperamento	75,6%	24,4%	100,0%
Total		Recuento	520	175	695
		% dentro de Temperamento	74,8%	25,2%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,050 ^a	1	,823		
Corrección por continuidad ^b	,012	1	,914		
Razón de verosimilitudes	,050	1	,823		
Estadístico exacto de Fisher				,908	,462
Asociación lineal por lineal	,050	1	,823		
N de casos válidos	695				

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 29,96.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,006	,025	-,226	,822
	Correlación de Spearman	-,008	,038	-,223	,823 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,008	,038	-,223	,823 ^c
N de casos válidos		695			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

3. Percepción Temperamento * Perfil 3

Tabla de contingencia					
			Perfil 3		Total
			No	Sí	
Temperamento	Fácil	Recuento	363	213	576
		% dentro de Temperamento	63,0%	37,0%	100,0%
	Difícil	Recuento	107	12	119
		% dentro de Temperamento	89,9%	10,1%	100,0%
Total		Recuento	470	225	695
		% dentro de Temperamento	67,6%	32,4%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,585 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad ^b	31,368	1	,000		
Razón de verosimilitudes	38,426	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	32,538	1	,000		
N de casos válidos	695				

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,153	,022	-6,982	,000
	Correlación de Spearman	-,217	,028	-5,839	,000 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,217	,028	-5,839	,000 ^c
N de casos válidos		695			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

4. Percepción Temperamento * Perfil 4

Tabla de contingencia					
			Perfil 4		Total
			No	Sí	
Temperamento	Fácil	Recuento	380	196	576
		% dentro de Temperamento	66,0%	34,0%	100,0%
	Difícil	Recuento	53	66	119
		% dentro de Temperamento	44,5%	55,5%	100,0%
Total		Recuento	433	262	695
		% dentro de Temperamento	62,3%	37,7%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,292 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad ^b	18,391	1	,000		
Razón de verosimilitudes	18,735	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	19,265	1	,000		
N de casos válidos	695				

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,122	,029	4,151	,000
	Correlación de Spearman	,167	,039	4,448	,000 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,167	,039	4,448	,000 ^c
N de casos válidos		695			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Tabla 8.28: Correlaciones paramétricas y no paramétricas entre las variables del BASC utilizadas

Correlaciones		Adaptabilidad	HHSS	Problemas de exterioriz.	Problemas de interioriz.	Habilidades adaptativas	ISC	Índice de Control F	Sexo
Adaptabilidad	Correlación de Pearson	1	,516**	-,172**	-,130**	,760**	-,227**	-,231**	-,016
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,001	,000	,000	,000	,667
HHSS	Correlación de Pearson	,516**	1	-,202**	-,031	,771**	-,215**	-,127**	-,076*
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,411	,000	,000	,001	,045
Problemas de exteriorización	Correlación de Pearson	-,172**	-,202**	1	,390**	-,217**	,655**	,101**	,056
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,008	,141
Problemas de interiorización	Correlación de Pearson	-,130**	-,031	,390**	1	-,086*	,637**	,154**	-,068
	Sig. (bilateral)	,001	,411	,000		,024	,000	,000	,072
Habilidades adaptativas	Correlación de Pearson	,760**	,771**	-,217**	-,086*	1	-,263**	-,196**	-,045
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,024		,000	,000	,233
ISC	Correlación de Pearson	-,227**	-,215**	,655**	,637**	-,263**	1	,147**	,034
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,375
Índice de Control F	Correlación de Pearson	-,231**	-,127**	,101**	,154**	-,196**	,147**	1	,015
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,008	,000	,000	,000		,699
Sexo	Correlación de Pearson	-,016	-,076*	,056	-,068	-,045	,034	,015	1
	Sig. (bilateral)	,667	,045	,141	,072	,233	,375	,699	
	N	695	695	695	695	695	695	695	695

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Correlaciones no paramétricas

Tau_b de Kendall		Adaptabilidad	HHSS	Problemas de exterioriz.	Problemas de interioriz.	Habilidades adaptativas	ISC	Índice de Control F	Sexo
Adaptabilidad	Coefficiente de correlación	1,000	,471**	-,146**	-,119**	,690**	-,219**	-,179**	-,023
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,001	,000	,000	,000	,517
HHSS	Coefficiente de correlación	,471**	1,000	-,205**	-,021	,745**	-,208**	-,140**	-,067
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,550	,000	,000	,000	,063
Problemas de exteriorización	Coefficiente de correlación	-,146**	-,205**	1,000	,333**	-,201**	,599**	,082*	,039
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,025	,292
Problemas de interiorización	Coefficiente de correlación	-,119**	-,021	,333**	1,000	-,063	,582**	,102**	-,078*
	Sig. (bilateral)	,001	,550	,000		,069	,000	,005	,031
Habilidades adaptativas	Coefficiente de correlación	,690**	,745**	-,201**	-,063	1,000	-,241**	-,163**	-,042
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,069		,000	,000	,244
ISC	Coefficiente de correlación	-,219**	-,208**	,599**	,582**	-,241**	1,000	,142**	,014
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,696
Índice de Control F	Coefficiente de correlación	-,179**	-,140**	,082*	,102**	-,163**	,142**	1,000	,019
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,025	,005	,000	,000		,622
Sexo	Coefficiente de correlación	-,023	-,067	,039	-,078*	-,042	,014	,019	1,000
	Sig. (bilateral)	,517	,063	,292	,031	,244	,696	,622	
	N	695	695	695	695	695	695	695	695

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 8.29. Correlaciones paramétricas y no paramétricas entre los conflictos percibidos por la madre, por el padre y por el niño de cada progenitor y las habilidades adaptativas y los problemas de interiorización y exteriorización de conductas

Correlaciones								
		Conflictos de la madre	Conflictos del padre	Conflictos de la madre (desde el niño)	Conflictos del padre (desde el niño)	Problemas de exterior.	Problemas de interior.	Habilidades adaptativas
Conflictos de la madre	Correlación de Pearson	1	,249**	-,002	,007	-,003	,031	-,005
	Sig. (bilateral)		,000	,964	,902	,951	,516	,920
Conflictos del padre	Correlación de Pearson	,249**	1	-,096	-,122*	,130*	,103*	-,100
	Sig. (bilateral)	,000		,096	,040	,013	,049	,056
Conflictos de la madre (desde el niño)	Correlación de Pearson	-,002	-,096	1	,653**	,017	,029	-,054
	Sig. (bilateral)	,964	,096		,000	,683	,492	,198
Conflictos del padre (desde el niño)	Correlación de Pearson	,007	-,122*	,653**	1	-,035	,009	-,010
	Sig. (bilateral)	,902	,040	,000		,430	,833	,824
	N	336	285	489	525	525	525	525

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Correlaciones no paramétricas Tau_b de Kendall								
		Conflictos de la madre	Conflictos del padre	Conflictos de la madre (desde el niño)	Conflictos del padre (desde el niño)	Problemas de exteriorización	Problemas de interiorización	Habilidades adaptativas
Conflictos de la madre	Coefficiente correlación	1,000	,215**	-,002	,012	,013	,010	-,006
	Sig. (bilateral)	.	,000	,958	,777	,748	,803	,887
Conflictos del padre	Coefficiente correlación	,215**	1,000	-,083	-,094*	,114*	,088*	-,078
	Sig. (bilateral)	,000	.	,069	,043	,011	,050	,077
Conflictos de la madre (desde el niño)	Coefficiente correlación	-,002	-,083	1,000	,581**	,004	,021	-,034
	Sig. (bilateral)	,958	,069	.	,000	,902	,562	,339
Conflictos del padre (desde el niño)	Coefficiente correlación	,012	-,094*	,581**	1,000	-,044	,012	-,010
	Sig. (bilateral)	,777	,043	,000	.	,237	,744	,783
	N	336	285	489	525	525	525	525

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 8.30. Análisis de regresión entre conflictos percibidos por el padre e interiorización y exteriorización de problemas en el niño, según el BASC

1. Interiorización de problemas

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Problemas de interiorización	-,02	,592	369
Conflictos del padre	4,28	2,366	369

Correlaciones			
		Problemas de interiorización	Conflictos del padre
Correlación de Pearson	Problemas de interiorización	1,000	,103
	Conflictos del padre	,103	1,000
Sig. (unilateral)	Problemas de interiorización	.	,024
	Conflictos del padre	,024	.
N	Problemas de interiorización	369	369
	Conflictos del padre	369	369

Coeficientes ^a						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-,129	,063		-2,031	,043
	Conflictos del padre	,026	,013	,103	1,979	,049

a. Variable dependiente: Problemas de interiorización

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	g1	g2	Sig. Cambio en F
1	,103 ^a	,011	,008	,589	,011	3,916	1	367	,049

a. Variables predictoras: (Constante), Conflictos del padre

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,360	1	1,360	3,916	,049 ^a
	Residual	127,507	367	,347		
	Total	128,867	368			

a. Variables predictoras: (Constante), Conflictos del padre

b. Variable dependiente: Problemas de interiorización BASC P1

2. Exteriorización de problemas

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Problemas de exteriorización	-,17	,629	369
Conflictos del padre	4,28	2,366	369

Correlaciones			
		Problemas de exteriorización	Conflictos del padre
Correlación de Pearson	Problemas de exteriorización	1,000	,130
	Conflictos del padre	,130	1,000
Sig. (unilateral)	Problemas de exteriorización	.	,006
	Conflictos del padre	,006	.
N	Problemas de exteriorización	369	369
	Conflictos del padre	369	369

Coeficientes ^a							
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		t	Sig.
		B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	-,151	,060			-2,500	,013
	Conflictos del padre	,021	,012		,090	1,730	,085

a. Variable dependiente: Problemas de exteriorización centrado en 0 = medio

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,130 ^a	,017	,014	,624	,017	6,300	1	367	,013

a. Variables predictoras: (Constante), Conflictos del padre

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,457	1	2,457	6,300	,013 ^a
	Residual	143,126	367	,390		
	Total	145,583	368			

a. Variables predictoras: (Constante), Conflictos del padre

b. Variable dependiente: Problemas de exteriorización BASC P1

relacionan sus hijos dentro y fuera del colegio y si tienen problemas de relación.

Correlaciones paramétricas y no paramétricas entre las variables del BASC P1 y la percepción de los padres sobre cómo se relacionan sus hijos y si tienen problemas de relación.

		Se relaciona bien con los niños de fuera del colegio	Se relaciona bien con los niños de dentro del colegio	Problemas de relación	HHSS	Adaptabilidad	Problemas de exteriorización	Problemas de interiorización	Habilidades adaptativas	ISC
Correlación de Pearson	Se relaciona bien con los niños de fuera del colegio	1	,227**	-,434**	-0,042	-0,018	-0,015	,080*	-,182**	0,061
Sig. (bilateral)			0	0	0,271	0,629	0,689	0,034	0	0,107
Coefficiente de correlación Tau_b		1	,227**	-,505**	-0,032	-0,019	-0,014	,081*	-,155**	0,058
Sig. (bilateral)		.	0	0	0,367	0,603	0,708	0,025	0	0,109
Correlación de Pearson	Se relaciona bien con los niños de dentro del colegio	,227**	1	-,196**	-,077*	-,124**	0,028	0,057	-,085*	0,045
Sig. (bilateral)		0	0	0	0,043	0,001	0,46	0,134	0,025	0,235
Coefficiente de correlación Tau_b		0,227	1	-,210**	-,077*	-,097**	0,032	0,063	-,074*	0,05
Sig. (bilateral)		0	.	0	0,03	0,007	0,375	0,084	0,04	0,167
Correlación de Pearson	Problemas de relación	-,434**	-,196**	1	0,049	0,04	-0,011	-0,049	0,169	-0,112
Sig. (bilateral)		0	0		0,193	0,29	0,774	0,193	0	0,003
Coefficiente de correlación Tau_b		-,505**	-,210**	1	0,052	0,031	0,005	-0,06	,164**	-,112*
Sig. (bilateral)		0	0	.	0,136	0,383	0,889	0,092	0	0,002
Correlación de Pearson	HHSS	-0,042	-,077*	0,049	1	,500**	-0,052	-0,05	,187**	-0,086
Sig. (bilateral)		0,271	0,043	0,193		0	0,173	0,189	0	0,023
Coefficiente de correlación Tau_b		-0,032	-0,077	0,052	1	,464**	-0,043	-0,049	,159**	-,068*
Sig. (bilateral)		0,367	0,03	0,136	.	0	0,206	0,153	0	0,045
Correlación de Pearson	Adaptabilidad	-0,018	-,124**	0,04	,500**	1	-,134**	-0,05	,146**	-,114**
Sig. (bilateral)		0,629	0,001	0,29	0		0	0,187	0	0,003
Coefficiente de correlación Tau_b		-0,019	-,097**	0,031	,464**	1	-,131**	-0,046	,169**	-,099**
Sig. (bilateral)		0,603	0,007	0,383	0	.	0	0,187	0	0,004
Correlación de Pearson	Problemas de exteriorización	-0,015	0,028	-0,011	-0,052	-,134**	1	,390**	-,217**	,655**
Sig. (bilateral)		0,689	0,46	0,774	0,173	0		0	0	0
Coefficiente de correlación Tau_b		-0,014	0,032	0,005	-0,043	-,131**	1	,333**	-,201**	,599**
Sig. (bilateral)		0,708	0,375	0,889	0,206	0	.	0	0	0
Correlación de Pearson	Problemas de interiorización	,080*	0,057	-0,049	-0,05	-0,05	,390**	1	-,086*	,637**
Sig. (bilateral)		0,034	0,134	0,193	0,189	0,187	0		0,024	0
Coefficiente de correlación Tau_b		,081*	0,063	-0,06	-0,049	-0,046	,333**	1	-0,063	,582**
Sig. (bilateral)		0,025	0,084	0,092	0,153	0,187	0	.	0,069	0
Correlación de Pearson	Habilidades adaptativas	-,182**	-,085*	0,169	,187**	,146**	-,217**	-,086*	1	-,263**
Sig. (bilateral)		0	0,025	0	0	0	0	0,024		0
Coefficiente de correlación Tau_b		-,155**	-,074*	0,164	,159**	,169**	-,201**	-0,063	1	-,241**
Sig. (bilateral)		0	0,04	0	0	0	0	0,069	.	0
Correlación de Pearson	ISC	0,061	0,045	-0,112	-0,086	-,114**	,655**	,637**	-,263**	1
Sig. (bilateral)		0,107	0,235	0,003	0,023	0,003	0	0	0	
Coefficiente de correlación Tau_b		0,058	0,05	-0,112	-,068*	-,099**	,599**	,582**	-,241**	1
Sig. (bilateral)		0,109	0,167	0,002	0,045	0,004	0	0	0	.

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)