

TESIS DOCTORAL

PRÁCTICAS DE CRIANZA Y PROBLEMAS DE CONDUCTA EN PREESCOLARES: UN ESTUDIO TRANSCULTURAL



Sonia López-Rubio Martínez

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Sonia López Rubio Martínez
D.L.: GR 1714-2013
ISBN: 978-84-9028-579-4

Programa de Doctorado
PSICOLOGÍA
DE LA SALUD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO
UNIVERSIDAD DE GRANADA



TESIS DOCTORAL

**PRÁCTICAS DE CRIANZA Y PROBLEMAS DE
CONDUCTA EN PREESCOLARES:
UN ESTUDIO TRANSCULTURAL**

Doctoranda:
SONIA LÓPEZ-RUBIO MARTÍNEZ

Director:
DR. ANTONIO FERNÁNDEZ PARRA

20 de Junio de 2012

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento a mi director, el Prof. Dr. Antonio Fernández Parra, por su disponibilidad en todo momento, por poner a mi servicio conocimientos fruto de muchos años de experiencia docente e investigadora y por saber allanarme un camino nada fácil como ha sido el del desarrollo de mi tesis. Quiero aprovechar además para agradecerle la oportunidad que me ha brindado de trabajar con él durante estos años.

*Puesto que este trabajo ha sido fruto de un esfuerzo conjunto llevado a cabo por el equipo participante en el Proyecto de Excelencia titulado **“Perfiles de aprendizaje y pautas de crianza en preescolares inmigrantes: un abordaje integral para la prevención de problemas educativos de rendimiento y convivencia”**, quiero tener también presentes de manera especial a la Prof. Dra. M^a Dolores Calero García y a todas mis compañeras: Rosario Carles, Sara Mata, Elena Navarro y Olga Rodríguez. En este tiempo, ellas han sabido comprenderme, apoyarme, enseñarme tantas cosas que no puedo más que mostrarles mi agradecimiento. Ellas son parte de este trabajo y sin todas ellas no hubiera sido posible hacerlo realidad.*

Gracias a las Prof. Dras. M^a Carmen Vives, Elvira Mendoza, Gloria Roldán y M^a Dolores Fresneda por saber escucharme, por sus consejos, por compartir conmigo los buenos momentos y sobre todo los no tan buenos; porque sé que puedo contar con ellas en todo momento, por ser grandes compañeras y mejores amigas.

Agradecer también a todos los centros educativos y padres que han ayudado a que este trabajo se llevara a buen término y han participado en él, y sin cuya ayuda y buena disposición no hubiera sido posible su elaboración.

Y por supuesto, gracias a Enrique, mi marido, por creer en mí; a mi padre por respetar en todo momento mis decisiones y a mi gran amiga Raquel por estar ahí siempre que la he necesitado, por escucharme y comprenderme.

A todos.... GRACIAS

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCIÓN.	1
CAPÍTULO 1	
PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA PRIMERA INFANCIA.	9
1. Los problemas de conducta infantiles.	11
1.1. Prevalencia de los problemas de conducta durante la infancia.	13
1.2. Curso evolutivo de los problemas de conducta.	15
1.3. ¿Problemas de conducta o trastornos conductuales?	17
1.4. Problemas de conducta en la primera infancia.	19
2. Teorías y modelos explicativos.	23
2.1. Teorías del desarrollo.	24
2.2. Teorías del aprendizaje social.	25
2.3. Modelos transaccionales.	27
2.3.1. Modelo de la coerción de Patterson (1982).	27
2.3.2. Modelo del doble ABCX de ajuste y adaptación (McCubbin y Patterson, 1983)	29
2.3.2. Modelo biopsicosocial de Dodge y Pettit (2003).	30
3. Determinantes de los problemas durante la infancia.	30
4. El papel de los padres y la familia.	36
4.1. Los padres como factor de riesgo.	36
4.1.1. El papel de las prácticas de crianza en los problemas de conducta durante la infancia.	37
4.1.2. Prácticas disciplinarias y desarrollo de problemas de conducta infantiles.	41
4.2. El desarrollo de la autorregulación durante los primeros años.	45
4.3. El sexo como factor de riesgo.	47
5. Impacto de los problemas de conducta infantiles.	48
6. Detección temprana y evaluación.	51
CAPÍTULO 2	
PRÁCTICAS DE CRIANZA PARENTALES.	57
1. Evolución histórica de la crianza infantil o modos de relación paterno-filial a lo largo de la historia.	59

1.1. Para comenzar, una reflexión...	59
1.2. La visión de la infancia en las distintas épocas históricas.	60
2. Problemas conceptuales.	63
2.1. Delimitación del concepto “prácticas de crianza”.	63
2.2. Conceptualización de las prácticas de crianza en función de los instrumentos de evaluación.	65
2.3. Marco conceptual.	65
3. ¿Estilos educativos o prácticas de crianza?	70
3.1. Las dos tradiciones científicas.	70
3.2. Relaciones entre estilos educativos y prácticas de crianza.	72
4. Contribuciones teóricas a la crianza infantil.	74
4.1. Principales aportaciones históricas.	74
4.2. Modelos conceptuales del desarrollo infantil con énfasis en la crianza.	77
4.2.1. El modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979).	77
4.2.2. Modelo psicobiológico de Lester, Als y Brazelton (1982).	80
4.2.3. Modelo de economía familiar de Bennet (1988).	81
4.2.4. Modelo médico de Zeitlin y Mansour (1990).	81
4.3. Modelos teóricos sobre las prácticas de crianza.	82
4.3.1. Modelo de crianza de Belsky (1984).	83
4.3.2. Modelo multinivel de Galler (1984).	84
4.3.3. Modelo de crianza de Webster-Stratton (1990).	85
4.3.4. Modelo de crianza de Abidin (1990).	87
4.3.5. Modelo de cuidados infantiles en países en vías de desarrollo de UNICEF (1990).	88
4.3.6. Modelo de correlación de variables que inciden en el desarrollo cognitivo de Vera, Velasco, Montiel y Camargo (2000).	90
4.3.7. Modelo cognitivo-conductual de Azar y Cote (2002).	90
4.3.8. Modelo del desarrollo motivacional de Skinner, Johnson y Snyder (2005).	90
4.3.9. Modelo de paternidad consciente de Duncan, Coatworth y Greenberg (2009).	92
5. Variables que afectan a la paternidad y la crianza de los niños.	93
5.1. Variables individuales de los padres.	94
5.1.1. Factores de tipo cognitivo.	94
5.1.2. La salud mental de los padres.	97

5.1.3. Otras variables.	101
5.2. Variables individuales del niño.	101
5.2.1. El temperamento.	102
5.2.2. El autocontrol.	104
5.2.3. El sexo.	105
5.3. Variables familiares.	105
5.4. Variables contextuales.	105
5.4.1. El nivel educativo y socioeconómico familiar.	106

CAPÍTULO 3

ESPAÑA, UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL.	119
1. La inmigración en España.	121
1.1. Adultos de origen extranjero en España. Algunas cifras.	121
1.2. Los hijos menores de los extranjeros, en cifras.	123
1.2.1. Menores hijos de extranjeros en España.	123
1.2.2. Menores hijos de extranjeros en la comunidad autónoma de Andalucía.	124
1.2.3. Menores hijos de extranjeros en la provincia de Granada.	124
2. Definiciones conceptuales.	126
2.1. Cultura.	126
2.2. ¿Multiculturalidad o interculturalidad?	128
3. Dificultades asociadas a la inmigración.	129
3.1. El fenómeno migratorio desde el punto de vista de la psicología.	129
3.2. Factores de riesgo en el desarrollo de trastornos psicológicos asociados a la inmigración y a las diferencias culturales.	130
3.3. La salud psicológica de los menores hijos de inmigrantes. Factores de riesgo.	133
3.4. Menores especialmente vulnerables: los preescolares.	137
4. Adaptación e integración de los hijos de extranjeros en el sistema escolar.	138
4.1. Principales obstáculos a la adaptación escolar de los menores hijos de extranjeros.	140
4.1.1. Dificultades con el idioma.	141
4.1.2. Dificultades relacionadas con el nivel socioeconómico familiar.	141
4.1.3. Dificultades en las relaciones con sus iguales.	143

5. El papel de la familia en el desarrollo socioemocional de los hijos de extranjeros.	146
5.1. La familia ante el fenómeno migratorio.	146
5.2. Modelos explicativos del desarrollo infantil y la crianza parental con énfasis en la cultura.	148
5.2.1. Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)	148
5.2.2. Modelo del nicho ecológico de Super y Harkness (1987).	149
5.2.3. Modelo correlacional de Peña (2004).	150
5.2.4. Modelo de Vera, Calderón y Torres (2007).	151
5.2.5. Comentario.	151
5.3. Prácticas de crianza culturalmente determinadas.	152
5.4. La investigación intercultural en materia de crianza infantil.	156
5.4.1. Prácticas de cuidado y facilitación de experiencias.	158
5.4.2. El tipo y calidad de las interacciones con los hijos.	160
5.4.3. Recursos materiales disponibles.	162
5.5. Prácticas disciplinarias.	162
5.6. Expectativas sobre las capacidades de los niños.	164
5.7. Prácticas de crianza y aculturación.	165
6. Dos casos particulares: marroquíes y ecuatorianos.	166
6.1. Inmigrantes marroquíes.	167
6.1.1. Perfil sociodemográfico del inmigrante marroquí.	167
6.1.2. Las familias y los menores marroquíes en España.	168
6.2. Inmigrantes ecuatorianos.	170
6.2.1. Perfil sociodemográfico del inmigrante ecuatoriano.	170
6.2.2. Las familias y los menores ecuatorianos en España.	172
7. Puntualizaciones sobre la evaluación de niños procedentes de otros contextos socioculturales.	174

CAPÍTULO 4

PLANTEAMIENTO GENERAL.	177
-------------------------------	-----

CAPÍTULO 5

ESTUDIO EMPÍRICO PRIMERO.	185
1. Justificación del estudio.	187
2. Objetivos e hipótesis.	193
3. Método.	195
3.1. Participantes.	195
3.2. Instrumentos de evaluación.	195

3.3. Procedimiento.	200
3.4. Diseño.	202
3.5. Variables incluidas en el estudio.	202
3.6. Análisis de datos.	205
4. Resultados.	205
4.1. Diferencias en las características sociodemográficas de preescolares e informantes.	205
4.2. Diferencias en función del origen.	208
4.2.1. Diferencias entre grupos controlando el efecto de las variables sociodemográficas.	210
4.3. Relación entre prácticas de crianza y problemas infantiles.	211
4.4. Predicción de los problemas infantiles a partir de las variables estudiadas.	213
5. Discusión.	214
6. Conclusiones.	224

CAPÍTULO 6

ESTUDIO EMPÍRICO SEGUNDO.	227
1. Justificación del estudio.	229
2. Introducción.	229
2. Objetivos e hipótesis.	232
3. Método.	235
3.1. Participantes.	235
3.2. Instrumentos de evaluación.	237
3.3. Procedimiento.	243
3.4. Diseño.	246
3.5. Variables incluidas en el estudio.	247
3.6. Análisis de datos.	250
4. Resultados.	250
4.1. Distribución de la muestra en función de sus características sociodemográficas y estudio de las diferencias entre grupos.	250
4.1.1. Características sociodemográficas de los niños.	250
4.1.2. Características sociodemográficas de los padres.	252
4.1.3. Características sociodemográficas de los grupos de inmigrantes y diferencias entre ellos.	253
4.2. Diferencias entre grupos en las variables estudiadas.	255
4.2.1. Diferencias en prácticas de crianza.	255

4.2.2. Diferencias en problemas infantiles informados por los padres.	257
4.2.3. Diferencias en problemas infantiles en la escuela.	259
4.2.4. Diferencias en estrés parental.	260
4.2.5. Diferencias en impacto percibido de la conducta infantil.	261
4.2.6. Diferencias entre grupos en dimensiones conductuales relacionadas con el rendimiento escolar y el aprendizaje.	262
4.3. Relaciones entre las variables estudiadas.	263
4.3.1. Relaciones entre prácticas de crianza y problemas infantiles.	263
4.3.2. Relaciones entre prácticas de crianza y estrés parental.	264
4.3.3. Relaciones entre prácticas de crianza y dimensiones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento escolar.	265
4.3.4. Relaciones entre problemas infantiles y dimensiones del aprendizaje.	265
4.3.5. Relaciones entre impacto percibido, problemas infantiles y prácticas de crianza.	266
4.3.6. Relaciones entre estrés parental, problemas infantiles dimensiones conductuales relacionadas con el rendimiento escolar.	269
4.3.7. Grado de acuerdo entre informantes respecto a los problemas infantiles.	269
4.4. Predicción de las dificultades infantiles a partir de las variables estudiadas.	270
5. Discusión.	271
CAPÍTULO 7	
CONCLUSIONES FINALES.	285
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	297
ANEXOS.	345

Introducción



INTRODUCCIÓN

Este estudio surge a raíz de la aprobación por parte de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía en el año 2007, de la solicitud realizada por el grupo de investigación de Análisis Experimental y Aplicado del Comportamiento (Hum-129) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada, del proyecto de excelencia titulado *“Perfiles de aprendizaje y pautas de crianza en preescolares inmigrantes: un abordaje integral para la prevención de problemas educativos de rendimiento y convivencia”*.

La premisa básica a partir de la cual surgió el interés por un estudio de este tipo es que la gran mayoría de los proyectos migratorios son proyectos familiares, de ahí que la presencia de los hijos sea uno de los elementos que más los afectan y que más afectado va a ser por ellos, dado que las numerosas limitaciones y desventajas a las que se enfrenta este colectivo configuran el ambiente en el que los niños van a crecer y educarse. Por tanto, conocer los aspectos concretos que pueden llegar a convertirse en potenciales estresores para estas familias, puede ayudar a prevenirlos y buscar las maneras de abordarlos los más eficazmente posible de forma que se puedan reducir los problemas derivados de ellos así como mejorar el bienestar de la familias y por ende el de los niños.

En el **primer capítulo** se realiza un abordaje general de los problemas de conducta durante la infancia, con especial hincapié en la etapa preescolar. Se ofrecen datos orientativos sobre la prevalencia de estos problemas así como el curso evolutivo de los mismos. También se ha dedicado un apartado a la distinción (a veces, un tanto confusa) entre problemas de conducta y trastornos conductuales.

Por otra parte, hemos querido ofrecer una base teórica sobre la que asentar los cimientos de los estudios empíricos posteriores, haciendo un breve repaso de los modelos teóricos más relevantes que han tratado de explicar el desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta de inicio en la infancia. En este sentido, el modelo de la coerción de Patterson proporciona un marco teórico basado en los patrones de interacción familiar en general y de las prácticas disciplinarias en particular, que resulta especialmente interesante y relevante para el propósito que nos planteamos con el presente trabajo.

En relación con este modelo, hemos tratado de recopilar la información más relevante con la que actualmente contamos –proveniente

de la literatura científica- sobre algunos de los determinantes del desarrollo de problemas de conducta durante los primeros años que sistemáticamente se han venido identificando, centrándonos en el papel de los padres a través de sus prácticas de crianza así como diversas características de los niños como la autorregulación o el género.

El último punto aporta una justificación adicional a la realización de este trabajo, y se refiere a la importancia de detectar de forma temprana la presencia de estos problemas debido al importante impacto negativo que tienen sobre todos los ámbitos del desarrollo infantil a corto, medio y largo plazo. Además, hemos tratado de explicar la importancia que tiene en la evaluación de los problemas de conducta infantiles, la información aportada por el mayor número de personas que se relacionan habitualmente con los niños, así como el hecho tan habitualmente encontrado durante dicha evaluación, de las discrepancias entre informantes.

El **segundo capítulo** lo hemos dedicado al estudio en profundidad de todos los aspectos relacionados con las prácticas de crianza parentales, comenzando por realizar una breve revisión histórica de las mismas.

En segundo lugar, hemos intentado delimitar en la medida de lo posible, un concepto –como se verá- tan amplio como es el de las prácticas de crianza parentales, y que tan frecuentemente ha sido utilizado en la literatura científica para referirse a multitud de aspectos particulares que si bien están relacionados con esta cuestión, de ninguna forma lo abordan en toda su amplitud. Y es que con este punto, queremos enfatizar el hecho de que este constructo incluye en su definición –o mejor dicho, debería incluir- tal multitud de aspectos que su estudio va a ser prácticamente siempre parcial.

Otra cuestión que nos ha parecido interesante incluir dentro de este capítulo es la distinción entre las prácticas de crianza y los estilos educativos que, si bien están íntimamente relacionados, han seguido tradiciones científicas la mayoría de las veces separadas.

Al igual que en el capítulo 1, hemos tratado de recoger en un apartado las principales aportaciones y modelos teóricos sobre este tema. Así, se enumeran y describen brevemente las aportaciones históricas más relevantes al estudio de la crianza infantil, los modelos conceptuales del desarrollo infantil que han hecho especial hincapié en el papel de las prácticas de crianza sobre dicho proceso y los modelos teóricos desarrollados específicamente en torno a las prácticas de crianza parentales, así como los factores que las influyen y sobre los que éstas influyen.

Por último, una vez determinados estos factores, y tomando principalmente como base los postulados de Bronfenbrenner (1979), Webster-Stratton (1990) y Abidin (1990), así como los hallazgos de diversos estudios empíricos que reiteradamente los han identificado, se realiza una descripción general de los determinantes de las prácticas de crianza.

En el **tercer capítulo** hemos tratado de resumir, en la medida de lo posible, un tema tan complejo como es el de la inmigración en nuestro país. Comienza el capítulo ofreciendo algunos datos sobre la gran presencia de extranjeros en nuestro país, particularmente en Andalucía y Granada. Se constata asimismo, la elevada presencia de alumnos hijos de extranjeros escolarizados en nuestro sistema educativo, lo cual justifica plantearse un estudio de la índole del que aquí se presenta.

En el segundo punto, nos hemos detenido a aclarar el significado de varios conceptos que habitualmente se utilizan en los estudios relacionados con este tema y que nos van a servir para ubicar conceptualmente el ámbito de estudio en el que se inserta este trabajo.

Los siguientes puntos los hemos dedicado al estudio de las dificultades asociadas habitualmente a los fenómenos migratorios desde el punto de vista de nuestra disciplina –la Psicología– tanto a nivel general, como en particular las que se dan en la población infantil, principalmente las que interfieren en la adecuada adaptación a su entorno social y escolar (incluido el óptimo rendimiento escolar desde los primeros años de escolarización).

Hemos querido centrarnos en el punto 5 en hacer una revisión y recopilación de los hallazgos más relevantes de las investigaciones que se han dedicado a estudiar la familia como unidad con características propias y particulares –y culturalmente determinadas–, las cuales van a modular el impacto que los procesos asociados a la inmigración pueden producir en los menores. Además, se describen algunos modelos teóricos que hacen especial énfasis en la cultura como variable reguladora de las relaciones entre las prácticas de crianza parentales y el desarrollo socioemocional de los niños.

En relación a esta cuestión, hemos tratado de dar una visión general pero lo más completa posible sobre las prácticas de crianza parentales desde un punto de vista multicultural, deteniéndonos en diversos aspectos relacionados con este tipo de comportamientos y analizando los principales factores que diferencian entre diversos grupos culturales. En este sentido, nos hemos detenido en dos colectivos (marroquíes y ecuatorianos) que por su destacada presencia en nuestro país y en nuestra provincia, merecen ser

considerados y tenidos en cuenta a la hora de plantearse cualquier estudio de naturaleza multicultural en España.

Por último, hemos querido hacer algunas puntualizaciones sobre la evaluación psicológica infantil cuando se consideran diversos grupos culturales, que servirán para diseñar las actuaciones posteriores.

El **cuarto capítulo** lo hemos realizado con el objeto de integrar en unas pocas páginas toda la teoría comentada en los tres capítulos anteriores, así como resumir las principales razones que justifican el realizar un estudio de este tipo en el que se considere el carácter multicultural de la población estudiada, y que son las que nos llevaron a decidir iniciar este trabajo de investigación.

El **quinto capítulo** incluye el estudio empírico primero cuyo objetivo principal fue examinar la relación del origen migratorio y diversas variables de tipo sociodemográfico, con las prácticas de crianza parentales y los problemas psicológicos de los niños en edad preescolar.

Comenzamos haciendo un breve resumen de la literatura especializada sobre el tema de las prácticas de crianza parentales y su relación con el desarrollo socioemocional de los niños que se encuentran en una etapa tan particular como es la de la incorporación al sistema educativo. Se mencionan diferentes modelos teóricos que sostienen la importancia de esta relación y las consecuencias de la misma. Además, hemos tratado de hacer un repaso general de los diferentes factores de riesgo que actúan e influyen en el desarrollo de los problemas de conducta infantiles, centrándonos en la diversidad cultural. Este aspecto nos sirve de punto de partida para dar unas pinceladas generales sobre la forma cómo se comportan los padres de diferentes grupos culturales a la hora de criar y educar a sus hijos. Por último, en este primer apartado se explica el por qué de la necesidad de realizar estudios sobre los problemas de conducta infantiles durante los primeros años, considerando el papel de las prácticas de crianza parentales en su desarrollo y mantenimiento, y teniendo presentes las diferencias culturales de las familias.

En los siguientes puntos se presentan los objetivos e hipótesis planteadas y se describe la metodología de trabajo empleada (descripción detallada de los participantes de la investigación, los instrumentos de evaluación utilizados, las fases del estudio y la temporalización, el procedimiento seguido, el diseño experimental y las variables consideradas).

En el apartado de resultados, se explican las diferencias encontradas en las variables estudiadas en los diferentes grupos culturales según su

condición migratoria, se analizan las relaciones entre dichas variables, y se estudia el efecto de éstas sobre los problemas psicológicos infantiles.

A continuación, se discuten los hallazgos encontrados estructurándolos siguiendo los objetivos planteados. Cada resultado se pone en relación con la literatura existente y se comprueba si se cumplen o no las hipótesis de partida.

Por último, se analizan las limitaciones del estudio junto con la necesidad de seguir profundizando en el estudio de estos aspectos, tratando de considerar y controlar el máximo número de variables posibles.

El **sexto capítulo** constituye la culminación de esta tesis e incluye el estudio empírico segundo, el cual trata de superar las limitaciones del estudio anterior y profundizar en el estudio de los factores que modulan las prácticas de crianza parentales en distintos grupos culturales, los problemas infantiles de inicio temprano y la adaptación de los niños al sistema educativo durante los primeros años de escolarización.

Para ello comenzamos, al igual que en el capítulo anterior, haciendo una breve revisión de la literatura existente sobre este tipo de factores centrándonos en el estrés parental y personal que ha sido identificado sistemáticamente como importante variable mediadora tanto de las prácticas de crianza de los padres como de los problemas de los niños, además de asociarse frecuentemente a los procesos relacionados con el fenómeno migratorio. En este sentido, comentamos también algunos de los modelos teóricos que han incluido esta variable en su explicación de las prácticas de crianza parentales.

A continuación, y siguiendo también la estructura del estudio empírico primero, se describen los objetivos e hipótesis de trabajo y la metodología empleada.

En el apartado de resultados se analizan, en primer lugar, las características sociodemográficas de los niños y de los padres participantes en el estudio incluidos diversos aspectos que afectan únicamente a los subgrupos de extranjeros. En segundo lugar, examinamos las diferencias entre grupos en todas las variables estudiadas y las relaciones existentes entre éstas. Por último, hemos vuelto a estudiar el efecto de las variables estudiadas sobre los problemas infantiles.

En la discusión y siguiendo también la estructura de los objetivos iniciales, se comentan los resultados obtenidos comparándolos con los de investigaciones anteriores, se constatan las hipótesis de partida y se extraen algunas conclusiones generales a partir de la existencia de diferencias en

prácticamente todas las variables estudiadas incluidos los problemas infantiles de inicio temprano, el impacto de estos problemas en diversos contextos incluido el escolar y confirmando el papel modulador del estrés.

Este trabajo finaliza con el **séptimo capítulo**, en el que se comentan las conclusiones más relevantes que hemos podido extraer de los dos estudios empíricos y que confirman la necesidad de continuar profundizando en este tipo de estudios y aún más, la importancia de considerar el llevar a cabo intervenciones de tipo preventivo, que puedan paliar los efectos negativos de los diversos factores examinados sobre el desarrollo infantil y la adaptación de los niños a su entorno escolar.

Capítulo 1
Problemas de conducta
en la primera infancia

Capítulo 1

Problemas de conducta en la primera infancia.

*“El comportamiento de un niño es
un reflejo del de los adultos”
Louise L. Hay*

1. LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA INFANTILES.

En nuestro país los problemas de conducta constituyen una realidad cada vez más frecuente, compleja en su manejo y de importantes consecuencias negativas (tanto a medio como largo plazo) en la esfera familiar, académica y social de los niños que los manifiestan. Además, suponen actualmente un alto nivel de preocupación por parte de todos los actores implicados tanto en la educación infantil como en la investigación empírica sobre este fenómeno. De hecho, actualmente este tipo de problemas constituyen la principal razón por la que los padres consultan respecto a sus hijos con un profesional de la salud mental (*American Psychological Association, -APA-, 2002; Keenan y Wakschlag, 2000; Wakschlag y Danis, 2004*).

Pero para poder comprender en su integridad los problemas de conducta durante la infancia, es necesario considerar el contexto evolutivo. En palabras de Campbell (2006):

“(...). El desarrollo normal sirve entonces como telón de fondo desde el que estudiar las diferencias individuales en los procesos y resultados que pueden estar asociados con la aparición temprana y la estabilidad de los problemas de conducta en algunos niños. Así la atención se centra en los procesos universales en el desarrollo (...) como un contexto para comprender las diferencias individuales que a veces pueden ser los marcadores de los problemas que surgen en la primera infancia. (...)” (pág. 1).

En este sentido, la Psicopatología del Desarrollo representa un marco teórico y empírico adecuado a la hora de abordar esta problemática y cuyo objetivo principal es estudiar y predecir conductas y procesos que no son evolutivamente adaptativos (Lewis, 2000). Dado que este enfoque se centra principalmente en los determinantes de las diferencias individuales durante

el desarrollo, es necesario tener presentes los modelos transaccionales cuyos planteamientos consideran el papel conjunto de los factores biológicos, psicológicos y sociales a la hora de influir sobre la conducta y la adaptación de los niños.

A medida que los niños crecen realizan aprendizajes cada vez más complejos que irán conformando y modificando progresivamente su sistema cognitivo, comportamental y afectivo. Durante todo el proceso se va a producir una relación funcional entre el cambio conductual y la edad cronológica. Así por ejemplo, las frecuentes negativas de los niños de entre 1 y 2 años, son características en esta etapa evolutiva. Este tipo de comportamientos les ayudan a aprender los límites conductuales que marca el entorno (padres, profesores...) en el que se desenvuelven. Entre los 2 y los 3 años siguen haciendo poco caso a las prohibiciones pero ya comienzan a comprender lo que está permitido hacer y lo que no, asimilando progresivamente las normas establecidas. No obstante, evolutivamente es normal que puedan reaccionar agresivamente si se les lleva la contraria o no obtienen lo que desean. Entre los 4 y 5 años habitualmente han interiorizado las reglas de su entorno más inmediato y saben comportarse conforme a ellas. Sin embargo, todavía pueden seguir siendo obstinados con ciertas cosas, mostrarse impacientes e impulsivos y manifestar conductas de tipo opositor y agresivo que van a ir desapareciendo cuando los adultos intervienen (Gesell, Ilg y Ames, 1998).

Pero a pesar de lo comentado anteriormente, en ocasiones este tipo de conductas se extienden más allá de los primeros años aumentando su frecuencia y gravedad. En estos casos la conducta infantil deja de ser evolutivamente apropiada para convertirse en un problema más serio que puede afectar a todos los ámbitos de la vida de los niños. Si no se logran eliminar, con el tiempo estas conductas pueden llegar a ser más complejas, generalizarse y convertirse en un patrón de comportamiento estable aun a expensas de las consecuencias negativas que generalmente conllevan.

Conductas como desafiar las órdenes paternas, dificultades para controlar reacciones de ira o determinados comportamientos agresivos ante los iguales, son habituales durante los años preescolares¹ y reflejan los

¹ Aunque en España el término "preescolar" genera controversias a la hora de referirse a niños que se encuentran en la etapa de educación infantil (ya que este es el actual término que se utiliza para designar la etapa escolar previa a la educación primaria), sí que se trata de un término generalmente aceptado en la literatura anglosajona y ya que el propósito de esta investigación es estudiar a estos niños no sólo en su calidad de alumnos sino sobre todo de hijos, a partir de este momento utilizaremos

intentos de los niños por expresar su individualidad y autonomía, establecer límites o practicar cierto tipo de habilidades sociales. No obstante, la manifestación temprana de conductas de tipo disruptivo o perturbador puede ser un indicador bastante fiable del desarrollo posterior de problemas de conducta más graves que requerirán de atención especializada (Campbell, Shaw y Gilliom, 2000; NICE, 2009).

Así, diversos estudios señalan además que este tipo de dificultades, lejos de disminuir o desaparecer con los años, parecen persistir e incluso aumentar hasta llegar a constituir verdaderas alteraciones de tipo antisocial (Bilancia y Rescorla, 2010; Link y Angold, 2006; Nock, Kazdin, Hiripi y Kessler, 2007). Por ello, cada vez se reconoce en mayor medida la necesidad de realizar una detección precoz de los problemas psicológicos infantiles. Además, está comprobada la mejoría de estos comportamientos así como su mejor pronóstico mediante intervenciones llevadas a cabo cuando los problemas son aún incipientes (Sabrià, 2008).

1.1. Prevalencia de los problemas de conducta durante la infancia.

Las cifras de las que disponemos sobre la prevalencia de los problemas de conducta en preescolares, son escasas y están fuertemente influenciadas por quién informe sobre los mismos y por la definición o etiqueta que se les da en los diferentes estudios. A pesar de ello, en los últimos años parece haberse producido un incremento en la identificación de estos problemas entre la población infantil. Las razones que se argumentan para tal aumento aluden a la combinación de dos factores: el incremento de factores de riesgo medioambiental y variables psicosociales como las prácticas de crianza (Glover y O'connor, 2002). Por otra parte, parece que el aumento en el reconocimiento de estos problemas está socialmente construido y se debe a una mayor conciencia social sobre las consecuencias negativas que tienen para el desarrollo infantil.

Cuando son las madres las que informan sobre la conducta de sus hijos, nos encontramos con que aproximadamente entre un 5% y un 13% de los niños pequeños exhiben problemas de conducta de moderados a graves (Lavigne, Gibbons, Christoffel, Arend, Rosenbaum, Binns et al., 1996). Cuando se tiene en cuenta el nivel socioeconómico, el porcentaje asciende al 22% (Webster-Stratton y Hammond, 1998) siendo esta variable un

este término para referirnos a aquellos niños que se encuentran en el periodo de edad comprendido entre los 3 y 5 años.

importante moderador de la presencia de dichos problemas tal como se señala en la mayoría de los estudios comentados en este punto.

Si se comparan estas conductas entre diferentes entornos y por ende diferentes informantes, las cifras difieren ostensiblemente y van del 13% cuando los que informan son los maestros respecto al comportamiento de los niños en la escuela, al 94% cuando las que informan son las madres sobre la conducta de sus hijos dentro de casa (García, Reyes, Martínez, Maldonado y Sánchez, 1994).

Egger y Angold (2006), en su revisión sobre la presentación, nosología y epidemiología de los trastornos de conducta en preescolares, señalan que los estudios que incluyen los problemas de conducta como parte de trastornos de tipo oposicionista-desafiante, apuntan a tasas de prevalencia de entre el 4% y el 17% presentándose con más frecuencia en los niños (4-5%) que en las niñas (2-3%). En cuanto a la edad, parece existir un pico en ambos sexos a los 8-10 años.

En preescolares, diversos estudios señalan que entre un 10% y un 20% presentan problemas de conducta de forma habitual (Achenbach y Rescorla, 2000; Mathiesen, Sanson, Stoolmiller y Karevold, 2009). Campbell et al. (2000) señalan cifras más moderadas en esta población (5-13%) pero precisan la mayor incidencia en familias en desventaja socioeconómica.

Jané, Viñas, Araneda, Valero y Domènech-Llaberia (2001) en un estudio realizado en nuestro país (concretamente en una zona de Cataluña industrial y con un fuerte contingente de inmigrantes) con 1.006 niños de 3,4-5 años, señalan una prevalencia de problemas de conducta del 3,68%.

Cuando la definición de problemas de conducta se ha basado principalmente en el componente agresivo de los mismos, durante los primeros años de vida este tipo de conductas parecen ser muy poco frecuentes (menos del 1%) aunque cuando se presentan y se manifiestan en distintos contextos, pueden servir de indicador temprano del desarrollo posterior de patrones de conducta perturbadora.

Elberling, Linneberg, Olsen, Goodman y Skovgaard (2010) han estudiado recientemente los predictores de problemas de salud mental en una muestra general de 6.090 niños noruegos de 5-7 años basándose en el informe de padres y maestros. Los datos se registraron desde el primer año de vida. Utilizando para ello el "*Strengths and Difficulties Questionnaire*" (Goodman, 1997), encontraron que a esta edad entre un 4,8% y un 6% de niños tenían algún tipo de problema de salud mental, siendo los más frecuentes los problemas de conducta (3%) seguidos de la hiperactividad e

inatención (0,7%). Por su parte, el mismo estudio realizado con una muestra inglesa de 5.855 niños de 5-10 años, mostró que un 10,9% estaba en riesgo de sufrir problemas de hiperactividad e inatención y un 8,9% lo estaba de manifestar problemas de conducta, siendo éstos también los problemas más frecuentes en esta muestra.

Cuando este tipo de conductas son etiquetadas como “antisociales”, algunos estudios realizados en nuestro país con niños en edad escolar apuntan a cifras de hasta el 16% coincidiendo en mayores tasas de prevalencia en niños (casi un 10%) en comparación con las niñas (un 6% aproximadamente) (González, 1998).

Pero, independientemente de las diferencias en las cifras, no cabe duda –como a continuación se expondrá– de que se trata de un problema que interfiere de forma importante en el desarrollo infantil y que va a tener un impacto significativo en los distintos entornos en los que el niño se va a desenvolver (familia, amigos, escuela, etc.).

1.2. Curso evolutivo de los problemas de conducta.

Suele considerarse que los problemas de conducta de inicio temprano resultan considerablemente estables con independencia de los instrumentos que se utilicen para evaluarlos y de las personas que informen sobre los mismos (Gadow, Sprafkin y Nolan, 2001; Lahey, Pelham, Loney, Lee y Willcutt, 2005).

En una reciente revisión metaanalítica, Moreland y Dumas (2008) señalan que la estabilidad de los problemas de conducta es avalada de forma consistente por un extenso cuerpo de investigación mostrando que, en muchas ocasiones, los niños que comienzan a presentar este tipo de problemas de forma temprana también los manifiestan durante la adolescencia y más allá (p. ej., Dodge, Coie y Lynam, 2006).

Los estudios longitudinales apoyan esta tesis insistiendo además que la estabilidad de los problemas de conducta es especialmente elevada en aquellos preescolares que los manifiestan en diferentes ámbitos. Este tipo de problemas suele aparecer en dos momentos concretos del desarrollo: durante la primera infancia y persistir a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo o bien volver a aparecer durante los años adolescentes. Las investigaciones en este campo parecen más encaminadas a defender el peor pronóstico de los niños que comienzan de forma temprana a manifestar este tipo de problemas, ya que se trata de patrones conductuales muy estables (August, McDonald, Redmuto y Skara, 1996; Egeland, Pianta y Ogawa, 1996).

Además, algunos autores comparten la tesis de que existe un continuo en la evolución de los problemas de conducta entre los niños en edad preescolar, los adolescentes e incluso la etapa adulta (Caspi, 2000; Javaloyes y Redondo, 2005; Maughan y Rutter, 1998; Morrell y Murray, 2003; Sánchez, 2008).

La primera etapa, que se correspondería con la primera infancia, se caracterizaría por el desarrollo de problemas de tipo disruptivo y negativista desafiante. Durante este periodo, y siguiendo los criterios del DSM-IV-TR (APA, 2002) los niños con estos problemas presentan de manera frecuente rabietas y pataletas, discuten y desafían activamente a los adultos o se niegan a cumplir sus obligaciones, molestan deliberadamente a otras personas, acusan de sus errores o mal comportamiento a otros, son susceptibles y se alteran fácilmente, muestran cólera, resentimiento, rencor y conductas de tipo vengativo.

Posteriormente, este tipo de conductas darían paso a comportamientos de tipo disocial, que se producirían durante la adolescencia y que revisten mayor gravedad. El DSM-IV-TR (APA, 2002) los define como “(...) un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad (...)” (pág. 61). Y señala cuatro áreas de comportamiento en las que se manifiestan estos problemas: (1) agresión a personas y animales, (2) destrucción de la propiedad, (3) fraudulencia o robo y (4) violaciones graves de las normas.

Por último, durante la juventud las conductas pasarían a tener un claro carácter antisocial pasando a formar parte durante la etapa adulta de la estructura de personalidad de la persona (personalidad antisocial), que se caracterizaría por (APA, 2002):

1. Fracaso para adaptarse a las normas sociales en lo que respecta al comportamiento legal, como lo indica el perpetrar repetidamente actos que son motivo de detención.
2. Deshonestidad, indicada por mentir repetidamente, utilizar un alias, estafar a otros para obtener un beneficio personal o por placer.
3. Impulsividad o incapacidad para planificar el futuro.
4. Irritabilidad y agresividad, indicados por peleas físicas repetidas o agresiones.
5. Despreocupación imprudente por su seguridad o la de los demás.
6. Irresponsabilidad persistente, indicada por la incapacidad de mantener un trabajo con constancia o de hacerse cargo de obligaciones económicas.

7. Falta de remordimientos, como lo indica la indiferencia o la justificación del haber dañado, maltratado o robado a otros.

Por otra parte, Loeber, Burke, Lahey, Winters y Zera (2000), en una revisión sobre el trastorno de conducta desafiante y oposicionista, señalan que hasta un 40% de niños y adolescentes con trastornos de conducta desarrollan un trastorno de personalidad en la etapa adulta. Además, según estos autores, es muy raro encontrar adultos con un diagnóstico de trastorno antisocial de la personalidad que no hayan tenido anteriormente un trastorno de conducta, aunque no se les hubiera diagnosticado.

En cuanto a los mecanismos por los cuales se produce esta persistencia y evolución a lo largo del tiempo, las sucesivas transacciones desadaptativas con el entorno más próximo, moderadas por factores de tipo genético junto con otros de tipo ambiental, van a facilitar la estabilidad de las dificultades tempranas a través de una variedad de procesos, como el reforzamiento directo de conductas y estilos interaccionales inadecuados, los efectos sobre la autoestima y las cogniciones sociales, y las menores oportunidades para implicarse en estilos de funcionamiento más adaptativos (Rutter, Kim-Cohen y Maughan, 2006).

1.3. ¿Problemas de conducta o trastornos conductuales?

Entre los problemas de conducta más frecuentes hoy día, predominan las conductas disruptivas, negativistas y desafiantes que suelen aparecer durante la primera infancia, y las conductas disociales más características durante la adolescencia. La terminología utilizada tanto por clínicos como por investigadores dentro de este campo es muy variada y en ocasiones confusa. Así es fácil encontrar en la literatura especializada los términos desobediencia, agresividad, conductas desafiantes, problemas de conducta, conductas disruptivas, conducta antisocial, etc. No obstante, es importante distinguir entre los problemas de conducta de menor gravedad e intensidad de los trastornos de conducta perturbadora o disruptiva, propiamente dichos.

Las principales características de los problemas de conducta son (Sánchez, 2008): (a) suelen aparecer en los primeros años de vida durante el transcurso normal del desarrollo, (b) en muchos casos son evolutivamente normales, (c) se dan de forma esporádica y (d) no persisten a lo largo del tiempo (tienden a desaparecer).

Por su parte, los trastornos de conducta implican una duración mínima de seis meses y afectan a nivel personal, académico y familiar. En ocasiones se diagnostican en la niñez pero más frecuentemente durante la adolescencia, cuando los síntomas son más graves e incapacitantes. Son característicos de este trastorno los comportamientos antisociales que violan los derechos de los demás así como las normas y reglas sociales requeridas para la edad del niño. Además, este tipo de trastornos tiene mal pronóstico a medio y largo plazo, con altas tasas de abandono y fracaso escolar, conductas de tipo delictivo, comorbilidad con otros trastornos y consumo y abuso de sustancias.

Para Campbell (1995) se tienen que dar cuatro factores de forma simultánea para considerar una conducta problemática como trastorno. A saber:

1. Que exista una constelación de síntomas.
2. Que dichos síntomas se presenten de forma estable en el tiempo.
3. Que estos síntomas se manifiesten con diferentes personas y en diferentes lugares.
4. Que afecten de forma significativa al funcionamiento normal del niño.

Una manera similar de entender los problemas de conducta perturbadora es considerarlos como un conjunto de conductas que por su intensidad, frecuencia y duración deterioran de manera significativa el proceso de desarrollo personal y social. La conducta problemática, además de ser estable en el tiempo, afecta a la relación del niño con su entorno. Además, es importante tener en cuenta el periodo de desarrollo ya que lo que a una edad puede ser un trastorno, a otra es algo que puede considerarse evolutivamente normal (Armas, 2007). Entre los problemas de conducta disruptiva más frecuentes está el no respetar las normas en la escuela o en casa, problemas interpersonales causados por déficit en las habilidades sociales, trastornos de ansiedad, impulsividad, timidez, agresiones entre iguales, violencia escolar o problemas de tipo socio-familiar.

En este punto es interesante mencionar la cuestión planteada por Wakschlag, Leventhal, Briggs-Gowan, Danis, Keenan, Hill et al. (2005): *“¿se pueden distinguir los problemas de conducta en niños pequeños de los problemas de relación entre padres e hijos?”* (pág. 195). Para estos autores se trata de un problema que en esencia se reduce a la cuestión de si el conjunto de comportamientos identificados como "conductas disruptivas" son

realmente un problema inherente a los niños o si reflejan las reacciones de éstos ante otros problemas que se producen dentro de su contexto más próximo.

Anteriormente se ha expuesto que cuando un patrón de conducta se manifiesta en diferentes situaciones (es generalizado), persistente en el tiempo y deteriora significativamente el curso evolutivo normal del niño, se trata de una psicopatología o problema clínicamente relevante, aun cuando las prácticas de crianza de los padres sean inadecuadas o estén presentes otro tipo de situaciones adversas en el contexto familiar, social o escolar del niño.

Esta asunción refleja un punto de vista teórico según el cual los problemas de comportamiento que interfieran sobre la capacidad del niño para dominar con éxito las tareas normativas para su edad y que dificulten su participación en las actividades evolutivas propias, son clínicamente significativos independientemente de su origen. Aunque no se descarta el importante rol de los padres en el desarrollo de la autorregulación en niños pequeños, también destaca el hecho de que hay múltiples vías a través de las cuales se pueden desarrollar problemas de conducta durante los primeros años, incluyendo las características del niño.

1.4. Problemas de conducta en la primera infancia.

A pesar del creciente interés sobre los factores asociados al desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta, las investigaciones realizadas durante los últimos tiempos en el campo de la Psicopatología del Desarrollo se han centrado prácticamente en exclusiva en niños en edad escolar, dado que este tipo de conductas eran consideradas “evolutivamente normales” en el caso de niños en edad preescolar (Wakschlag et al., 2005). Sin embargo, las investigaciones más recientes en este campo han despertado de nuevo el interés sobre los niños pequeños, señalando que la manifestación temprana de conductas de tipo disruptivo puede ser un indicador bastante fiable del desarrollo posterior de problemas de conducta más graves que requerirían de atención especializada (Campbell et al., 2000).

Ciertos tipos de conductas problemáticas que se extienden más allá de los primeros años de vida, al tiempo que aumentan su frecuencia y gravedad, dejan de ser evolutivamente apropiadas para convertirse en un problema que puede afectar a todos los ámbitos de la vida diaria del niño (Chacko, Wakschlag, Hill, Danis y Andrews, 2009; Keiley, Bates, Dodge y Pettit, 2003;

Waschbusch, Porter, Carrey, Kazmi, Roach y D'Amico, 2004). Además, hay cada vez más trabajos que indican que desde el primer año de vida ya pueden ser identificados ciertos patrones comportamentales en niños que posteriormente van a presentar problemas de conducta (Carter, Briggs-Gowan y Ornstein-Davis, 2004; Keenan y Wakschlag, 2000).

Desde el punto de vista, tanto de la investigación como de la práctica clínica, la cuestión clave estaría en identificar los factores o rasgos que fueran capaces de discriminar eficazmente a los preescolares en riesgo de manifestar problemas de conducta, de aquellos otros que manifiestan este tipo de conductas como parte de su repertorio conductual de acuerdo a su nivel de desarrollo (Schonberg y Shaw, 2007). Diversos estudios (Brownline, Beitchman, Escobar, Young, Atkinson, Johnson et al., 2004; Juvonen y Ho, 2008; Kuppens, Grietens, Onghena y Michiels, 2009) también tratan de identificar sus causas con el propósito de remediar o controlar un problema que crece a pasos agigantados y que no favorece el desarrollo para la vida adulta de estos niños.

En cualquier caso, prevenir la escalada de este tipo de problemas infantiles debe ser un objetivo prioritario dentro del sistema educativo y del ámbito familiar. Y para poder realizar esta labor de tipo preventivo, es imprescindible conocer los factores que están actuando tanto en el origen como en el posterior mantenimiento e incremento de la conducta disruptiva de los niños.

Ya desde los primeros años de escolarización, nos encontramos con niños que presentan problemas para comportarse de forma adecuada a la dinámica de la clase o para hacer y mantener amigos entre sus compañeros. Y este tipo de dificultades, lejos de disminuir o desaparecer con los años, parecen consolidarse e incluso aumentar hasta llegar a constituir verdaderas alteraciones de tipo antisocial (Link y Angold, 2006; Nock et al., 2007).

Diversas investigaciones (Campbell, 2006; Flanagan, Bierman, Kam y Conduct Problems Prevention Research Group, 2003; Keenan, 2000; Kochanska, Coy y Murray, 2001; Shaw, Gillion, Ingoldsby y Nagin, 2003) han aislado durante los últimos años tres áreas del funcionamiento conductual y socioemocional infantil que van a ser claves a la hora de entender el desarrollo de problemas de conducta en niños pequeños y que van a ayudar a discriminar de forma bastante fiable a los que posteriormente desarrollarán este tipo de problemas de los que no. La Tabla 1.1 ilustra y describe dichas áreas y los comportamientos que implica cada una de ellas

en términos de si el niño es competente o problemático en su expresión, en base a la clasificación realizada por Wakschlag et al. (2005).

Tabla 1.1.
Clasificación de las áreas de funcionamiento conductual y socioemocional infantil y problemas infantiles asociados.

Área funcional	Definición	Competente	Problemático
Control conductual	Refleja la capacidad del niño para regular su conducta en respuesta a las demandas sociales y las experiencias emocionales	Presencia de estrategias conductuales de afrontamiento y asertividad	Tendencia a responder agresivamente ante situaciones de enfado e intransigencia
Regulación de la emoción	Refleja la capacidad del niño para regular la intensidad, duración y adecuación de su respuesta a situaciones y estímulos de gran intensidad emocional	Afectividad positiva y capacidad para mantener el equilibrio emocional ante la tolerancia a la frustración	Respuestas intensas ante la frustración, dificultad para recuperarse ante situaciones estresantes, rápida escalada del enfado y humor negativo crónico
Orientación social	Refleja la disposición, interés, preocupación e implicación activa del niño en su ambiente social	Alto nivel de disposición, interés e iniciativa en situaciones sociales, uso de estrategias sociales de afrontamiento y conductas prosociales	Falta de empatía, pobre internalización de las normas sociales, tendencia a responder de forma hostil, conductas antisociales e irritabilidad ante "ofertas sociales"

Fuente: Wakschlag et al. (2005)

La investigación que hicieron Wakschlag et al. (2005) cuando desarrollaron su sistema observacional para la evaluación de los problemas de conducta perturbadora (DB-DOS), refleja que aproximadamente un 40% de los niños que presentan este tipo de problemas, lo hace principalmente en situaciones de interacción con sus padres. Otro 20% también manifiestan problemas en las interacciones con el examinador. Además señalan que para poder distinguir entre preescolares con conductas típicas o evolutivamente

normales de aquellas que no lo son, es crucial tener en cuenta todas las características comportamentales, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, de forma integrada tal como también señalan investigaciones anteriores (Campbell, 2006; Wakschlag y Danis, 2004).

En relación a esta afirmación, estos investigadores sugieren tener en cuenta una serie de principios clínicos con unos parámetros que identifican dimensiones cualitativas específicas de la conducta infantil que van a servir para discriminar entre los niños con problemas de conducta y los que no los tienen, y que han sido desarrollados en base a su experiencia clínica y la literatura especializada. Dichos principios son:

1. *La desobediencia es frecuente pero no característica durante los años preescolares.* Generalmente refleja los intentos del niño por reclamar su autonomía, por lo que las situaciones en las que se manifiesta con más frecuencia son aquellas que implican un establecimiento de límites siendo rara su elicitación en otro tipo de situaciones diferentes. Por el contrario, estas conductas se consideran problemáticas cuando son constantes y se extienden a diversos contextos o situaciones sociales típicas.
2. *La agresión es una conducta primaria instrumental mas que hostil y proactiva, y refleja habilidades inmaduras de resolución de conflictos.* Este tipo de conductas generalmente disminuyen cuando un adulto interviene. En contraste, una agresividad clínicamente significativa se caracteriza por su proactividad y persistencia, es deliberada y los niños que la manifiestan se mueven impulsados por dicha agresividad llegando a mostrar conductas desagradables y rencorosas.
3. *Las expresiones de afecto negativo están relativamente bien moduladas durante este periodo de edad.* Este tipo de manifestaciones frecuentemente tiene lugar como respuesta a la frustración o a situaciones de fatiga y generalmente alcanza solo una intensidad moderada. Pero incluso cuando la intensidad de las mismas es alta, el periodo de recuperación es relativamente rápido. Los niños con problemas de conducta, en cambio, suelen tener rabietas frecuentemente y con mucha facilidad, se prolongan bastante en el tiempo y los niños demuestran poco autocontrol.
4. *El mal comportamiento y la negatividad generalmente responden a la intervención de los adultos.* Los niños con problemas de conducta, sin embargo, persisten en este tipo de conductas mostrándose intransigentes aun cuando los adultos intervienen.

En este punto es importante mencionar que cuando se habla de problemas de conducta, esto incluye a un amplio rango de problemas que no se circunscriben únicamente a los problemas comúnmente conocidos como “externalizantes” sino que engloban también conductas de tipo más “interiorizado” tales como retraimiento, ansiedad, timidez, etc.²

Frente a los problemas de conducta “exteriorizados” que se caracterizan por dificultades para manejar los sentimientos de rabia, irritabilidad e impulsividad, los problemas de interiorización también reflejan una baja capacidad en el niño para gestionar las emociones, aunque su manifestación es diferente tal como ya se ha señalado.

2. TEORÍAS Y MODELOS EXPLICATIVOS.

Es generalmente compartida la noción de que las personas podemos aprender mucho sobre cualquier cosa conociendo las vías por las cuales ha llegado a ser así. En el campo de los problemas de conducta infantiles resulta especialmente importante conocer su curso evolutivo de forma que podamos identificar los factores que alteran esta evolución (empeorando o mejorando los problemas de comportamiento) y, en última instancia, intervenir sobre ellos para interrumpir su progresión.

Diferentes modelos teóricos han tratado de identificar estos factores así como las vías a través de las cuales actúan y dar una explicación coherente a los problemas de conducta de inicio en la infancia. En este sentido, mientras que unas teorías se han centrado en analizar los factores de tipo individual, tales como problemas de aprendizaje, impulsividad o inteligencia, otras se han dirigido a investigar el impacto de las variables externas como el ámbito familiar o social, la exposición a situaciones de tipo violento, etc. (Timmerman y Emmelkamp, 2005).

No obstante, todos ellos comparten la noción general del desarrollo como un periodo de cambios que se producen a lo largo del tiempo a través de una serie de pasos sucesivos, pequeños y grandes, básicos y más complejos. Desde este punto de vista, el objetivo general de todos ellos es encontrar una explicación de por qué los niños siguen a lo largo de su desarrollo determinados caminos alcanzando unas metas específicas, cuando otras posibilidades serían posibles.

² Según las categorías diagnósticas establecidas por Achenbach y Rescorla (2000) dentro de su Sistema para una Evaluación con Base Empírica (ASEBA).

Frente a los modelos familiares más tradicionales que entendían el desarrollo infantil como un proceso unilateral afectado únicamente por la maduración, los modelos actuales admiten la influencia de múltiples factores en este proceso. Entre estos modelos, la noción más tradicional era que los diferentes factores afectan al desarrollo de forma independiente sin interactuar entre ellos y que este impacto es unidireccional. Es decir que estas diferentes condiciones son capaces de influir sobre el desarrollo infantil pero no son influidas por éste.

Posiciones más recientes defienden la idea de que estas variables se pueden influir unas a otras a lo largo del proceso evolutivo y que el impacto sobre el desarrollo es bidireccional. De esta forma, no sólo pueden interferir en el curso evolutivo sino que éste a su vez afecta a dichas variables alterando sus características. Este esquema es el defendido por los modelos transaccionales (Sameroff, 1975, 1995) cuyo objetivo principal es identificar los patrones de influencia recíproca en los procesos evolutivos. Entre estos patrones, han recibido especial atención los que implican las transacciones entre los padres y sus hijos.

2.1. Teorías del desarrollo.

Algunos teóricos (Gottfredson y Hirschi, 1990; Lahey, Waldman y McBurnett, 1999; Loeber, 1990; Lynam, 1996; Moffitt, 1993; Sampson y Laub, 1992) han adoptado una perspectiva del desarrollo para explicar los problemas de conducta, según la cual las conductas antisociales que llegan a convertirse en un problema crónico después de la adolescencia son la continuación de un patrón de comportamiento que comienza durante los primeros años infantiles.

Estas teorías, basándose en estudios longitudinales, enfatizan el carácter evolutivo de estos problemas y especifican los factores responsables de que se produzca esta situación. La principal diferencia entre ellas está en el número de trayectorias evolutivas que siguen los niños en su escalada hacia los problemas de conducta.

Mientras algunos autores (p. ej., Gottfredson y Hirschi, 1990) sugieren una única vía que comienza con problemas de autocontrol en los primeros años de vida hasta llegar a la manifestación de conductas de tipo criminal, para otros (p. ej., Moffitt, 1993) existen dos vías distintas en la evolución de la conducta problemática que van a marcar diferencias significativas en el curso, evolución y pronóstico de estos niños. En un grupo nos encontraríamos a los adultos que han comenzado a manifestar problemas en

la primera infancia y los han seguido mostrando a lo largo de toda su vida. En otro grupo, estarían aquellos individuos que, no habiendo experimentado problemas durante su infancia, manifiestan dificultades conductuales únicamente durante la adolescencia. Tal como señalan Rutter et al. (2006), los niños que manifiestan de forma temprana este tipo de problemas tienen mayor riesgo de resultados negativos a largo plazo que aquellos que comienzan a manifestarlos en sus años adolescentes. Además, estas consecuencias se relacionan con dificultades durante el desarrollo tales como temperamento difícil o hiperactividad/impulsividad, y con condiciones adversas para la crianza.

En cuanto a los factores causales que llevan a que se produzcan diferentes trayectorias en la evolución de los problemas de conducta, se han señalado las escasas habilidades de los padres para enseñar a los niños a regular su conducta, déficit neuropsicológicos subyacentes o inmadurez psicológica. Pero la mayoría de autores comparte la idea de que es la acumulación de factores causales lo que mejor explica el desarrollo de conductas problemáticas (Trentacosta, Hyde, Shaw, Dishion, Gardner y Wilson, 2008).

Entre todos estos factores, sistemáticamente se ha señalado el rol de las prácticas de crianza parentales como clave a la hora de estudiar estos problemas. De hecho, unas prácticas deficientes caracterizadas por interacciones de tipo negativo y un ambiente familiar disfuncional interfieren significativamente con la adquisición de habilidades sociales adecuadas en el niño, lo cual va a incrementar la probabilidad de desarrollar problemas de conducta (Kerr, López, Olson y Sameroff, 2004).

2.2. Teorías del aprendizaje social.

La aportación más importante de este tipo de teorías se centra en la explicación del origen y mantenimiento de los problemas de conducta en general y de la conducta agresiva en particular. Según los planteamientos de estas teorías, cualquier tipo de conducta, incluidas aquellas consideradas como problemáticas o anormales, se adquiere por aprendizaje de tipo observacional o vicario, o por condicionamiento clásico u operante. El punto de partida para la explicación de estos comportamientos es la consideración de que al generarse dentro de un contexto social, se hace necesario conocer los factores de tipo conductual y social que influyen en la manifestación de este tipo de problemas.

En este sentido, se han desarrollado una serie de teorías del aprendizaje de corte social como la ***teoría del aprendizaje vicario*** propuesta por Bandura (1987). Esta teoría establece que los niños aprenden a comportarse de determinadas formas observando modelos (reales o simbólicos). Durante los primeros años de vida, los padres y maestros son los principales modelos a través de los cuales el niño va adquiriendo nuevos patrones de comportamiento incluidas normas sociales, juicios morales y el autocontrol. En concreto, respecto al aprendizaje de conductas agresivas, Bandura señala tres fuentes principales de aprendizaje: la familia, el grupo cultural y el modelado simbólico. Además, resalta la continuidad del aprendizaje social de la infancia a la madurez destacando a su vez la importancia de las experiencias tempranas de aprendizaje a la hora de desarrollar, moldear y mantener determinados patrones conductuales.

Posteriormente, Feldman (2003) retoma la teoría de Bandura para incluir los factores cognitivos y situacionales como parte importante en la explicación de este tipo de conductas. Para este autor, el aprendizaje por observación va a estar modulado por aspectos tales como los valores, actitudes o procesos de atribución que el niño posea en su repertorio.

Otros autores han desarrollado teorías también dentro de este enfoque pero centradas principalmente en explicar las conductas de tipo agresivo y delictivo durante la adolescencia (Cohen, 1955; Farrington, 1992; Matza, 1964; Sutherland, 1947).

Todas ellas de forma conjunta componen una visión de la delincuencia infantil y juvenil basada en su origen en procesos defectuosos de aprendizaje social. Los cambios sociales modifican el estilo de vida y las normas que determinan los comportamientos humanos que se van adquiriendo a distintos ritmos, lo que resulta en conflictos en el proceso de aprendizaje social. Cuando estos conflictos no se resuelven, se produce una destrucción de valores y en consecuencia un aumento de la delincuencia.

Además, diferentes aspectos del entorno socioeconómico de los niños y adolescentes (pobreza, discriminación, marginalidad) van a actuar como facilitadores o precipitantes del desarrollo de conductas de tipo agresivo y delictivo a través del aprendizaje que se produce dentro del grupo, de estos comportamientos. El grupo particular del niño o adolescente va a conformar la estructura de dichas conductas, justificándolas, modelándolas y adaptándolas a sus costumbres propias. Una de las formas por las que pueden aprenderse es a través de procesos de autoafirmación, habituación o falta de legitimación y necesidad de comportarse conforme a las normas

sociales como consecuencia de la evaluación que los niños aprenden a hacer de su conducta como buena o mala. De esta forma, participarán con más frecuencia en comportamientos desadaptativos en función del refuerzo recibido, de su carácter deseable o de la falta de una estructura familiar y social adecuada (Vázquez, 2003).

2.3. Modelos Transaccionales.

Los modelos actuales conceptualizan el desarrollo de los problemas de conducta en términos transaccionales. Desde este punto de vista se considera que no sólo los padres influyen sobre sus hijos durante las interacciones sociales sino que las características y conductas de éstos tienen un impacto sobre las disposiciones y acciones de los adultos con ellos. Es decir, desde los planteamientos de estos modelos el niño pasa a convertirse en un agente activo de cambio capaz de elicitar determinados tipos de respuesta parental.

2.3.1. Modelo de la coerción de Patterson (1982).

Patterson (1982) elabora un marco teórico basado en los planteamientos transaccionales y los principios del aprendizaje social, que pudiera explicar cómo se van formando y manteniendo los problemas de conducta infantiles. Este autor desarrolló su teoría mediante el estudio de los patrones de interacción familiar. Su modelo explicativo hace hincapié en las prácticas disciplinarias que tienen lugar en el medio familiar. Para Patterson, los problemas de conducta se desarrollan dentro de un contexto donde los miembros de la familia aprenden activamente a coaccionarse unos a otros a través de intercambios interpersonales aversivos.

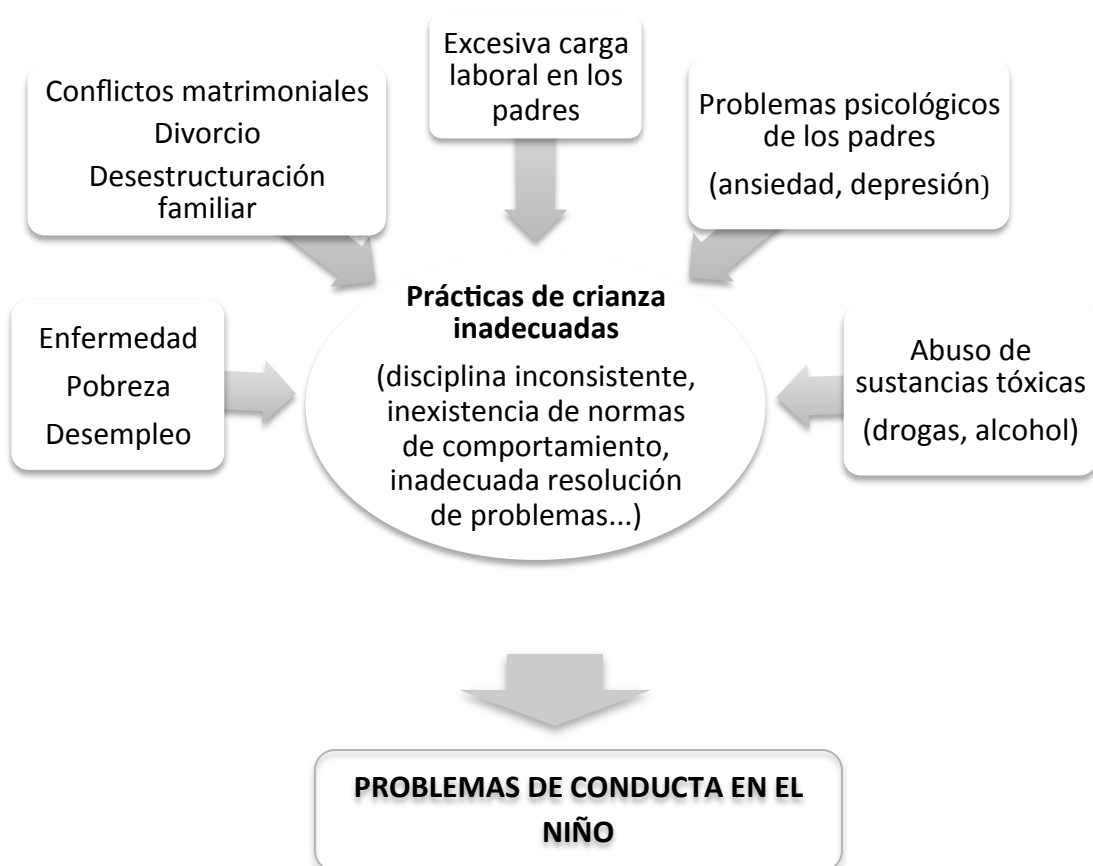
A partir de observaciones de tipo naturalístico, Patterson demostró que las predisposiciones de los niños a comportarse de forma prosocial o antisocial, van a estar mediadas por las contingencias ambientales (Patterson, 1992; Patterson y Snyder, 2002; Patterson y Yoerger, 2002).

En general, se puede afirmar desde esta teoría que la conducta antisocial se inicia en la familia cuando las prácticas de crianza no son adecuadas. El niño aprende que emitir conductas aversivas le resulta beneficioso, ya que recibe algún tipo de consecuencia positiva para este tipo de comportamiento, como por ejemplo la atención de los padres. Aunque la mayoría de los niños, conforme crecen, sustituyen estas conductas por habilidades más apropiadas, existen una serie de condiciones que podrían aumentar la probabilidad de que algunos niños continúen empleando este

tipo de estrategias para controlar a sus padres. Patterson plantea que se da un aprendizaje sutil donde el niño aprende conductas de manipulación sobre los integrantes de la familia. A este respecto, Patterson resalta el papel del reforzamiento negativo en estos procesos.

Según este autor, poner el énfasis en las experiencias disciplinarias de la familia, es la propuesta para impedir o bloquear el proceso coercitivo, ya que si se dio una adquisición de las normas en la infancia, ello favorecerá los procesos de desarrollo positivos. La Figura 1.1 ilustra los principales factores que modulan las prácticas de crianza parentales según este modelo teórico.

Figura 1.1.
Modelo de la coerción de Patterson (1982).



2.3.2. Modelo del doble ABCX de ajuste y adaptación (McCubbin y Patterson, 1983).

Este modelo tiene su origen en la teoría clásica de Hill (1949) sobre el estrés familiar. Para este autor, el estrés familiar es un estado desencadenado por un desequilibrio entre la percepción de los padres de lo que la situación demanda de ellos y las capacidades de que disponen para hacerle frente. El impacto del estresor en la familia y la forma de afrontarlo (adaptativa o desadaptativamente) va a depender de la interacción de una serie de factores.

En esta teoría, Hill propone un modelo ABCX según el cual cuando un evento estresor tiene la magnitud suficiente como para producir un cambio familiar (A), interactúa con los recursos o fortalezas de la familia (B) y es modulado por el significado que la familia le dé a dicho evento (C), puede producir estrés o lo que Hill denomina “crisis familiar” (X).

A partir de esta conceptualización del estrés familiar, McCubbin y Patterson (1983) amplían la propuesta original de Hill centrándose en lo que sucede tras la reacción familiar ante el estresor y la respuesta inicial a éste, ya que el modelo original no contemplaba los ajustes que realiza la familia para ir adaptándose progresivamente a las demandas que van surgiendo a lo largo del tiempo. Así, se contemplan tres variables implicadas en el momento posterior a la “crisis familiar”:

1. Estresores vitales y tensiones previas o posteriores al suceso estresor, que van a producir una acumulación de las demandas que la situación requiere de la familia.
2. El resultado de la respuesta familiar ante el evento estresante, que puede ser de tipo adaptativo o desadaptativo.
3. Las variables presentes cuando se desencadena el suceso estresante (recursos familiares, coherencia, significado, estrategias de afrontamiento), que van a determinar si la familia lo resuelve de forma adaptativa o desadaptativa.

Aunque este modelo se creó para dar una explicación al estrés que sufren las familias cuando se enfrentan a la situación de criar a un hijo con algún tipo de discapacidad, la diversidad y complejidad de las familias que se enfrentan a un estresor como son los problemas de conducta infantiles, requiere un marco teórico en el que se tengan en cuenta todos estos factores.

2.3.3. Modelo biopsicosocial de Dodge y Pettit (2003).

Este modelo defiende la tesis de que existen dos factores clave que van a poner a los niños en situación de riesgo para desarrollar problemas de conducta crónicos: las predisposiciones biológicas y el contexto sociocultural. No obstante, otra serie de variables pueden mediar entre estas condiciones de riesgo y el niño incrementando la probabilidad de desarrollar problemas: las experiencias vitales con los padres, los iguales y las instituciones sociales.

Los planteamientos de estos autores sitúan su modelo dentro de los modelos del desarrollo de tipo transaccional desde los que se sostiene que las influencias recíprocas entre las predisposiciones biológicas, los contextos y las experiencias vitales llevan a reiteraciones recurrentes a lo largo del tiempo que exacerban o disminuyen el desarrollo de la conducta antisocial. Los procesos internos de tipo cognitivo y emocional, incluyendo la adquisición de nuevos conocimientos y los patrones de procesamiento de la información social, median la relación entre las experiencias vitales y las consecuencias de los problemas de conducta.

3. DETERMINANTES DE LOS PROBLEMAS DURANTE LA INFANCIA.

El desarrollo de problemas de conducta durante la infancia no responde a un único factor etiológico sino al conjunto de una serie de factores de riesgo y protectores que pueden ser de naturaleza tanto biológica como psicológica o social (Javaloyes y Redondo, 2005; Trentacosta et al., 2008). Llamamos factores de riesgo a ciertas condiciones que favorecen o aumentan la probabilidad de desarrollar diferentes tipos de problemas. Cinco aspectos relacionados con el riesgo van a modular de forma significativa el impacto que estos factores van a tener sobre los niños a la hora de desarrollar problemas psicológicos:

1. *El número de condiciones de riesgo que se producen de forma simultánea.*
Los factores de riesgo rara vez actúan de forma aislada sino que lo habitual es que se combinen entre ellos multiplicando además su efecto a través de variables mediadoras. Cuando los niños están expuestos a diferentes factores de riesgo de forma simultánea se produce un efecto acumulativo que aumenta significativamente la probabilidad de resultados negativos para su desarrollo socioemocional (Trentacosta et al., 2008).

2. *El estadio evolutivo del niño cuando actúan estos factores.* El concepto de desarrollo va a ser clave a la hora de comprender el significado e importancia de cualquier factor de riesgo en función de la etapa evolutiva en la que el niño se encuentre (Ezpeleta, 2005).
3. *Diferentes parámetros de la exposición a los factores de riesgo.* La duración, frecuencia e intensidad de la exposición a los factores de riesgo también va a ejercer un efecto diferencial importante en el desarrollo, mantenimiento y consecuencias de los problemas psicológicos infantiles. Estos tres parámetros correlacionan de forma positiva tanto con la probabilidad de presentar problemas de conducta como con su gravedad (Angold y Costello, 2005).
4. *La presencia o ausencia de factores protectores.* Durante el desarrollo infantil, los niños están expuestos a una serie de variables de riesgo que en ausencia de factores protectores suficientes, van a propiciar la aparición de diversos tipos de problemas psicológicos. Estos factores actúan protegiendo al niño del potencial impacto que puedan tener los factores de riesgo, e incluso anulándolo. Además, sirven para aumentar la resiliencia o capacidad de lograr adaptarse de forma exitosa a situaciones personales o ambientales amenazantes para el niño (Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García y Fernández, 2006)³.
5. *Las variables mediadoras.* Aspectos tales como la edad o el sexo del niño no son en sí mismas condiciones de riesgo para desarrollar problemas de conducta pero sí actúan como intermediarios entre los factores de riesgo y el desarrollo de estos problemas. Para O'Connor, Heron, Glover y Alspac Study Team (2002), el desarrollo de problemas de conducta también va a estar mediado tanto por los factores protectores como por los de riesgo. Entre los factores de riesgo, la principal aportación de estos autores es la inclusión de la exposición prenatal a sustancias tóxicas como el alcohol y la nicotina, o la deprivación social. Por otra parte, un temperamento fácil, inteligencia alta, locus de control interno, buena autoestima, adecuadas competencias académicas y sociales, la presencia de figuras de apoyo externo o unas prácticas de crianza adecuadas van a proteger a los niños de desarrollar problemas psicológicos.

³ En este sentido, una definición interesante de resiliencia es la que hace Cyrulnik (2001) cuando la describe como la característica que tienen los niños que son capaces de sobrevivir a situaciones adversas sin perder la sonrisa.

Ezpeleta (2005) realiza una detallada descripción y clasificación de estas variables argumentando además su contribución relativa al desarrollo de problemas durante la infancia. Para esta autora, los factores de riesgo pueden ser de tipo proximal o distal. Cuando se realizan predicciones sobre la conducta infantil, la probabilidad de acierto es mayor cuando se basan en factores más próximos.

Existen también factores de riesgo que pueden ser considerados causales (cuando se modifica o cambian sus características, también se altera el riesgo sobre la conducta) frente a otros que actúan como mediadores y que lo que hacen principalmente es modificar la magnitud en la que una variable influye sobre otra (p. ej., el nivel educativo podría considerarse una variable mediadora entre la pobreza y menores oportunidades de obtener un empleo).

Interesante resulta también la división realizada por Carr (1999), que puede observarse en la Tabla 1.2 y donde se aprecia con detalle la gran diversidad de factores que pueden actuar indistintamente como protectores o de riesgo en función de la dirección en la que se desarrollen. A su vez, este autor discrimina entre factores de riesgo predisponentes, precipitantes y de mantenimiento.

Estos mismos autores añaden la influencia del grupo de iguales (rechazo, relaciones con otros niños con problemas) y la escuela (conductas agresivas en clase, respuestas ineficaces por parte de los profesores) durante el periodo de educación primaria y señalan que aunque durante la adolescencia los factores de riesgo no varían, el peso de unos y otros sí puede ser diferente.

En cualquier caso, cuando se combinan diferentes factores, el riesgo de problemas de conducta va a aumentar de forma sinérgica más que aditiva e incluso el impacto que va a tener un determinado factor sobre el comportamiento infantil puede estar mediado por la presencia simultánea de otros factores (Justicia et al., 2006).

Tabla 1.2.
Factores implicados en el desarrollo de problemas de conducta durante la infancia.

FACTORES		EJEMPLOS	
Predisponentes	<i>Personales</i>	<i>Biológicos</i>	Vulnerabilidad genética, lesiones tempranas
		<i>Psicológicos</i>	Inteligencia baja, temperamento difícil, baja autoestima
	<i>Contextuales</i>	<i>Factores paterno-filiales tempranos</i>	Prácticas de crianza inadecuadas, disciplina inconsistente, falta de estimulación
		<i>Exposición a problemas familiares tempranos</i>	Problemas psicológicos padres, desorganización familiar
De mantenimiento	<i>Personales</i>	<i>Acontecimientos vitales tempranos</i>	Separaciones, abuso, desventaja social
		<i>Biológicos</i>	
	<i>Contextuales</i>	<i>Psicológicos</i>	Baja autoeficacia, distorsiones cognitivas
		<i>Del sistema familiar</i>	Reforzamiento del problema, crianza inadecuada, disciplina inconsistente, desorganización familiar
Precipitantes		<i>De los padres</i>	Problemas similares, psicopatología, expectativas inadecuadas, estrategias de afrontamiento disfuncionales
		<i>De la red social</i>	Red de apoyo social pobre, alto estrés familiar, desventaja social, pocas oportunidades de empleo
	<i>Personales</i>	<i>Acontecimientos vitales agudos</i>	Acontecimientos vitales agudos, transiciones evolutivas, cambio de escuela, separación o divorcio, desempleo, cambio de casa, dificultades económicas
		<i>Biológicos</i>	Buena salud física
De protección	<i>Personales</i>	<i>Psicológicos</i>	Inteligencia alta, temperamento fácil, buena autoestima
		<i>Contextuales</i>	<i>Del sistema familiar</i>
		<i>De los padres</i>	Expectativas adecuadas, buena adaptación a la paternidad, modelos de relación seguros, alta autoeficacia
		<i>De la red social</i>	Buena red de apoyo social, bajo estrés familiar, nivel socioeconómico alto, apoyo de los compañeros

Fuente: Carr (1999)

Tabla 1.3.**Factores de riesgo en el desarrollo de problemas de conducta durante la infancia.****Factores de riesgo individuales:**

1. El temperamento del niño, especialmente en niños que muestran dificultades para empatizar y falta de ajuste emocional
2. La genética; aunque menor que en otros trastornos psiquiátricos, queda claro que existe una carga mayor en el sexo masculino y una carga familiar aumentada
3. La presencia de retraso intelectual y problemas de aprendizaje, mediados por niveles altos de impulsividad, tasas altas de fracaso académico y problemas de autoestima
4. Los déficit de habilidades sociales (dificultades de interacción, distorsión en las relaciones sociales de estos niños y adolescentes y relaciones conflictivas con figuras parentales)
5. La presencia de enfermedades crónicas como epilepsia o diabetes
6. Factores neuroendocrinos del niño
7. La presencia de un diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad (hasta un tercio de los niños con TDAH van a desarrollar un TC)

Factores de riesgo familiares:

1. Estilo de crianza inadecuado (una pobre supervisión, disciplina dura o errática, inconsistencia entre los padres, rechazo del niño y baja implicación parental)
2. Estado mental de las figuras parentales (depresión, ansiedad, consumo de alcohol o trastorno de personalidad)
3. Vínculo afectivo
4. Abuso de tóxicos y criminalidad
5. Problemas de pareja
6. Abuso emocional, físico o sexual (siendo éste uno de los factores de riesgo más potentes para el desarrollo de TC en la infancia)

Factores de riesgo del entorno:

1. Clase social baja, ausencia de vivienda o vivienda en malas condiciones, pobreza, aislamiento social
2. Asociación con un grupo de iguales conflictivos
3. El consumo de alcohol o drogas a etapas tempranas
4. Las zonas urbanas tienen tasas más altas de TC
5. En los últimos años ha aumentado la prevalencia de TC en clases medias-altas donde el estilo de crianza centrado en lo material actúa como factor ambiental de riesgo

Fuente: Javaloyes y Redondo (2005)

Muy similar a esta clasificación es la que hacen Justicia et al. (2006) para describir los factores de riesgo en el desarrollo de comportamientos antisociales durante la adolescencia. Para estos autores los factores de tipo individual, familiar y contextual aumentan lo que ellos llaman el “potencial

antisocial". Este potencial estará, además, influido por otra serie de variables como las oportunidades disponibles para manifestar este tipo de comportamientos, características de las víctimas y los factores de activación como la frustración, el enfado o el aburrimiento. A mayor potencial, mayor será la probabilidad de manifestar este tipo de problemas.

Otra forma de clasificar los factores de riesgo es la que proponen Javaloyes y Redondo (2005), según los cuales éstos se pueden dividir en tres grupos tal como se muestra en la Tabla 1.3.

Por otra parte, frente a los factores o variables de riesgo, los factores de protección actúan disminuyendo la probabilidad de que aparezcan problemas o de que ante una situación adversa, se produzca un resultado negativo. Habitualmente se trata de características propias del niño, como una buena autoestima, o del entorno en el que se desenvuelve, como una buena relación y comunicación dentro de la familia.

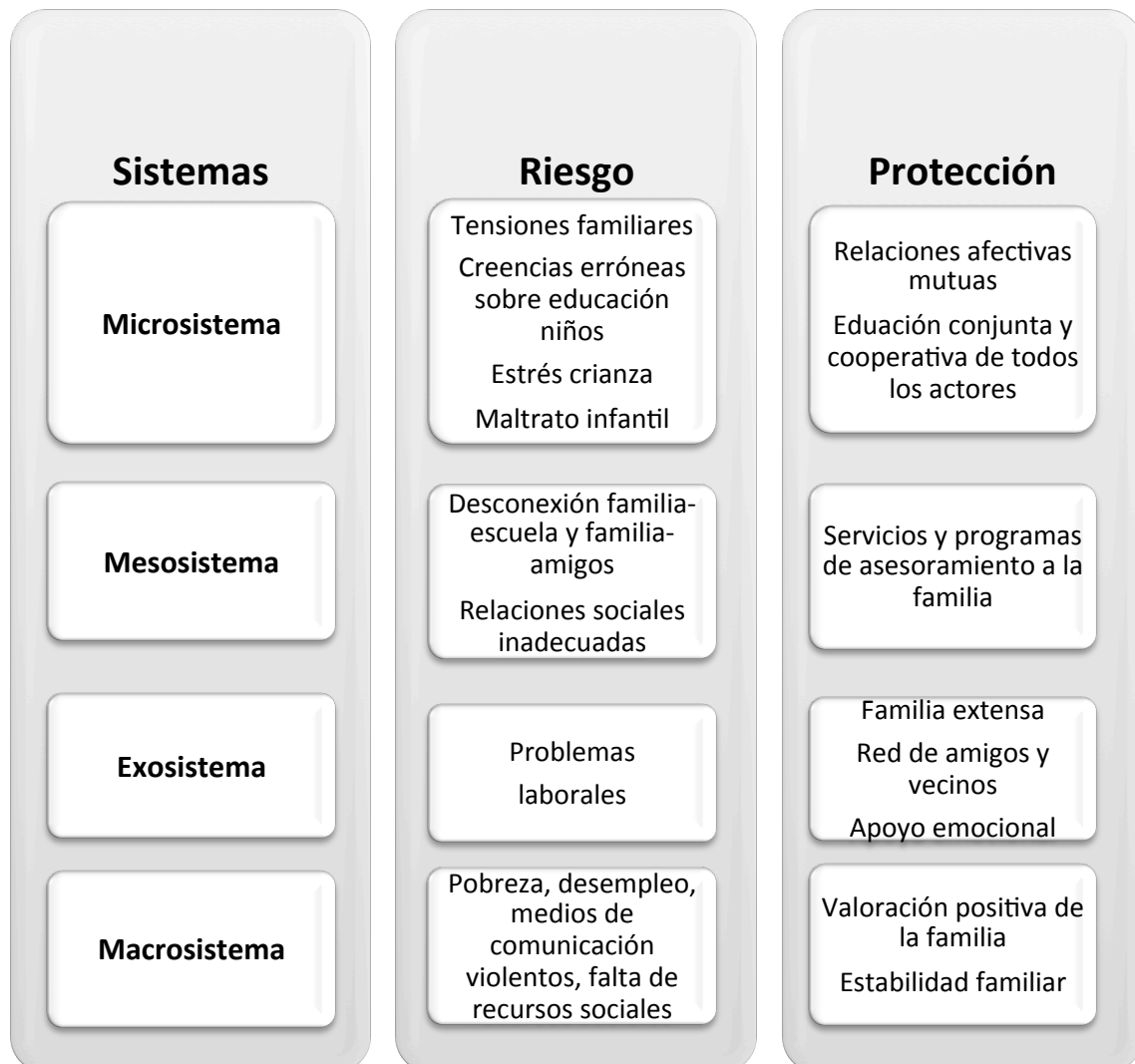
Basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), Rodrigo y Palacios (1998) realizan una clasificación de los factores de riesgo y protección en el desarrollo de problemas durante la infancia (Figura 1.2).

Para Farrington (2008) un objetivo clave en la prevención de tales problemas sería potenciar la presencia de factores protectores y disminuir o eliminar completamente los factores de riesgo, ya que la presencia conjunta de diversos factores de riesgo a edades tempranas (3-4 años) predice un pobre ajuste psicológico en la temprana adultez (17-24 años). Además, una adecuada intervención temprana puede modificar muchos de estos factores eliminando su impacto sobre el niño.

Por tanto, de lo expuesto hasta el momento parece imprescindible identificar los factores capaces de discriminar lo más eficazmente posible a los preescolares en riesgo de manifestar problemas de conducta (Snyder, Schrepferman, Oeser, Patterson, Stoolmiller, Johnson et al., 2005).

Figura 1.2.

Factores de riesgo y protectores en el desarrollo de problemas durante la infancia (Rodrigo y Palacios, 1998).



Fuente: Rodrigo y Palacios (1998)

4. EL PAPEL DE LOS PADRES Y LA FAMILIA.

4.1. Los padres como factor de riesgo.

Una encuesta llevada a cabo en España por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2005) revela que el 7,8% de los encuestados piensa que la falta de disciplina y una educación muy permisiva es uno de los principales problemas que tienen hoy día los niños hasta los 12 años de edad. Además, un 48,3% considera la obediencia como una cualidad muy

importante que los padres tratan de inculcar con frecuencia. Pese a ello, solo un 7,7% opina que la formación de las madres para conseguir una relación adecuada con sus hijos es muy buena, frente al 5,3% que tiene la misma opinión respecto a los padres. Curiosos son también los datos sobre las opiniones respecto a los factores que pueden dificultar las relaciones entre padres e hijos. Un 59,8% considera que lo que más interfiere en esta relación es la falta de comunicación entre ellos. El 38,9% señala una educación muy permisiva y el 35,3% una educación muy autoritaria.

4.1.1. El papel de las prácticas de crianza en los problemas de conducta durante la infancia.

Es un hecho ampliamente constatado que la familia influye de forma significativa en el desarrollo socioemocional de los niños. La mayoría de modelos de comportamiento, valores, normas, roles y habilidades relacionadas con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, con las conductas prosociales y con la regulación emocional entre otras, se aprenden durante la infancia.

Un amplio conjunto de investigaciones avala de forma consistente el papel los padres como los principales agentes de socialización para sus hijos así como la influencia del contexto familiar en el desarrollo de una gran variedad de capacidades infantiles necesarias para el adecuado funcionamiento personal a corto, medio y largo plazo (Ato, Galián y Huéscar, 2007; Farrington, 2008; Patterson y Yoerger, 2002; Silver, Measelle, Armstrong y Essex, 2005; Vielma, 2003).

Todas ellas coinciden en que una crianza adecuada facilita el desarrollo de relaciones fuertes y seguras entre padres e hijos. También actúa como amortiguadora, atenuando las consecuencias negativas que puede tener para el niño la combinación de diferentes situaciones adversas como pueden ser los conflictos familiares o los problemas económicos. En el lado opuesto, una crianza negligente o excesivamente estricta aumenta el riesgo de diferentes problemas en el desarrollo socioemocional infantil.

Según Ryan, Martin y Brooks-Gun (2006) e Ispa, Fine, Halgunseth, Harper, Robinson, Boyce et al. (2004), las prácticas de cuidado y crianza de baja calidad y frecuencia se relacionan especialmente con el desarrollo en los niños de conductas agresivas y bajo autocontrol mientras que las prácticas adecuadas están más relacionadas con un buen desarrollo cognitivo y lingüístico.

Diferentes estudios han venido relacionando de forma sistemática el

tipo y calidad de las prácticas de crianza de los padres con una gran diversidad de problemas como ansiedad y/o depresión (Barnett, Shanahan, Deng, Haskett y Cox, 2010), dificultades para establecer relaciones psicosociales adecuadas con los iguales, bajo rendimiento académico o problemas de conducta fundamentalmente de tipo disruptivo y agresivo (Aunola y Nurmi, 2006).

De ahí que durante las últimas décadas se hayan multiplicado las investigaciones sobre la forma en que los padres se comportan con sus hijos a la hora de criarlos, educarlos, guiarlos, facilitarles experiencias y corregirlos, así como su influencia en el desarrollo de los niños en los diferentes ambientes en los que éstos crecen (Alcock, Holding y Mung'ala-Odera, 2008; Borke, Lamm, Eickhorst y Keller, 2007; Ramírez, 2005; Torío, Peña e Inda, 2008).

Se han examinado tanto sus creencias como sus conductas a la hora de intentar determinar los componentes principales que afectan al desarrollo socioemocional de los niños en un sentido u otro (Capaldi, Pears, Kerr y Owen, 2007; Carballo, 2006; Jones y Prinz, 2004; Solís-Cámara y Díaz, 2007). Además, el contexto familiar y sociocultural es una de las dimensiones que explica un porcentaje elevado de los resultados que obtienen los alumnos en las escuelas, así como del desarrollo y mantenimiento de problemas de tipo conductual y social (Magnuson, Sexton, Davis-Kean y Huston, 2009; Reese y Goldenberg, 2008; Senechal y Young, 2008; Vielma, 2003). Así, se ha sistematizado progresivamente el estudio de las relaciones entre padres e hijos y las consecuencias que dichas interacciones tienen sobre los niños.

La mayoría de los estudios actuales constatan la influencia de los padres en el ajuste de los niños, a través de varios factores, como el tipo y calidad de las interacciones entre padres e hijos (Gregory y Rimm-Kaufman, 2008; Simpkins, Weiss, McCartney, Kreider y Dearing, 2006), las prácticas de crianza (Brown e Iyengar, 2009; *National Institute of Child Health and Human Development. Early Child Care Research Network*, 2004; Raya, Pino y Herruzo, 2009), la implicación de los padres en la educación de sus hijos (Arnold, Zeljo y Doctoroff, 2008; Downer, Campos, McWayne y Gartner, 2008; Seginer, 2006) o las expectativas parentales (Calzada, Eyberg, Rich y Querido, 2004; Chuang y Tamis-LeMonda, 2009).

En cuanto a esta última variable, el papel de las expectativas parentales en el desarrollo de problemas durante la infancia, las investigaciones son más bien escasas. Los estudios con los que contamos coinciden en señalar que esta variable influye de forma significativa en los

objetivos de socialización de los padres y en el desarrollo socioemocional de sus hijos (p. ej., Rubin, Hemphill, Chen, Hastings, Sanson, LoCoco et al., 2006) haciendo hincapié, además, en que unas expectativas desproporcionadas e irreales por parte de los padres se asocian con situaciones de maltrato infantil (Stith, Liu, Davies, Boykin, Alder, Harris et al., 2009). A pesar de ello, estos estudios la consideran principalmente como una variable moderadora de la relación entre estos problemas y otras variables de los padres (Gutermuth, Glanville, Naiman, Waanders y Shaffer, 2005).

La relación entre prácticas de crianza y problemas infantiles está bien establecida en la literatura especializada que aborda los diferentes estadios evolutivos del niño, incluyendo el periodo que comprende la llamada primera infancia (desde el primer hasta el tercer año de vida) y los años preescolares (de los cuatro a los seis años) (Belsky, Bell, Bradley, Stallard y Stewart-Brown, 2006; Goldstein, Harvey y Friedman-Weieneth, 2007). Debemos considerar que en estos primeros años los niños aún no han comenzado a ir al colegio o bien están en proceso de integración y adaptación al sistema educativo, con todo lo que ello conlleva. Por esta razón, sus relaciones con personas ajenas al ámbito familiar son, o han sido hasta ese momento, más limitadas. Así, se puede comprender la gran importancia que tienen los padres en la labor de socialización de sus hijos, entendiendo ésta como el proceso de enseñanza/aprendizaje de un sistema de valores, actitudes y comportamientos adecuados para poder establecer y mantener relaciones satisfactorias y socialmente apropiadas, tanto con sus iguales como con otros adultos fuera del ámbito familiar (Hoghughy y Long, 2004).

En 2004, Linda Richter para el *“Department of Child and Adolescent Health and Development”* de la Organización Mundial de la Salud, llevó a cabo una revisión sobre la importancia de las interacciones entre padres e hijos para la supervivencia y el desarrollo saludable de los niños pequeños, llegando a las siguientes conclusiones:

1. La sensibilidad y responsabilidad en los cuidados parentales son aspectos fundamentales para el adecuado desarrollo neuropsicológico, físico y psicológico de un niño. Para asegurar el crecimiento saludable de los niños, los cuidadores necesitan ser sensibles a su estado físico permaneciendo alerta a las distintas señales que indiquen cualquier cambio. Además, la sensibilidad de los padres ante el funcionamiento cognitivo de sus hijos es esencial para que éstos sean capaces de identificar y actuar sobre los objetos y las situaciones de su entorno. De

esta manera los niños se desarrollan de forma adecuada a nivel psicosocial.

2. Los cuidados inadecuados, disruptivos o negligentes tienen consecuencias adversas para la salud, supervivencia y desarrollo infantil. Los niños que sufren este tipo de situaciones tienen mayor probabilidad de tener problemas de desnutrición, estrés o sufrir abusos físicos y/o psicológicos, entre otros.
3. Los niños y sus cuidadores están preparados, evolutivamente, para llevar a cabo interacciones destinadas al cuidado de los primeros. A través de este tipo de interacciones el niño puede lograr adquirir las capacidades necesarias para alcanzar su máximo potencial humano.
4. Existen una serie de factores que afectan tanto a los cuidadores como a los niños, tales como la situación social y económica, que van a influir en la calidad de las relaciones paterno-filiales. El estado emocional del cuidador (depresión, estrés crónico, ansiedad...) es también un determinante crítico de la conducta de cuidado infantil. Por su parte, la fortaleza de las relaciones entre padres e hijos va a proteger a éstos de situaciones de privación y desventaja.
5. Las relaciones dirigidas al cuidado de los niños tienen características universales independientemente de las diferencias que existan en determinadas prácticas de crianza concretas. En todos los grupos humanos los niños dependen para crecer y desarrollarse, del afecto y responsabilidad de los padres, de un ambiente lingüísticamente enriquecedor y de relaciones protectoras. Los cuidadores, en todas las culturas, demuestran sensibilidad y responsabilidad hacia sus bebés e hijos pequeños aunque la forma a través de la cual se expresen estas acciones puede variar de un grupo cultural a otro.

Para Cabrera, Guevara y Barrera (2006) las interacciones negativas dentro del entorno familiar pueden producir desajustes psicológicos en los hijos. De igual manera, el estrés que experimentan los padres en las funciones relacionadas con la crianza, puede influir sobre las características de los niños y su ajuste emocional.

Bradley (2000) señala que la falta de afecto o un afecto negativo por parte de los padres y la desaprobación a toda acción o comportamiento de los niños, se relaciona con el desarrollo de problemas externalizantes y baja autoestima en éstos.

Según O'Connor y Scott (2007), existe una relación estrecha entre la

calidad de las relaciones entre padres e hijos y una serie de variables infantiles como son:

1. La capacidad de aprendizaje y el rendimiento académico. La participación de los padres en las actividades de la escuela parece mejorar el rendimiento académico de los niños. Además, el desarrollo adecuado de la lectoescritura se relaciona con la práctica lectora en el ambiente familiar.
2. La competencia social. Aspectos tales como el afecto de los padres, la ausencia de conflictos dentro del hogar y el control y la vigilancia, favorecen el desarrollo de habilidades sociales adecuadas en los niños.
3. La autoestima y el autoconcepto infantil.
4. Las conductas disruptivas y agresivas. Cuanto más extremas sean las circunstancias en las que viven los padres, mayor es la probabilidad de que los niños desarrollen trastornos psicológicos de tipo externalizante.
5. Depresión, ansiedad y otros problemas emocionales. Aquí se incluyen los trastornos del sueño, de la alimentación e incluso somatizaciones en las que los síntomas físicos reflejan la tensión emocional y el retraimiento social.
6. Las conductas de riesgo, como fumar, el abuso de alcohol, el consumo de drogas, los comportamientos sexuales de riesgo e incluso, en determinados casos, la obesidad.

Aunque algunas de las dimensiones de las relaciones entre padres e hijos pueden cambiar de estructura y función a lo largo del desarrollo infantil, como puede ser la vigilancia y el control, otras parecen ser igualmente importantes independientemente de la edad del niño (como por ejemplo, la expresión de cariño y apoyo).

Pero además, según estos autores (O'Connor y Scott, 2007) los efectos que tiene para los niños la calidad de las relaciones con sus padres se extienden en muchas ocasiones más allá de la infancia y la adolescencia influyendo incluso en la vida social y el comportamiento del hijo adulto, aunque existen muy pocos estudios que hayan tratado esta cuestión.

4.1.2. Prácticas disciplinarias y desarrollo de problemas de conducta infantiles.

Volviendo a los datos de la encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2005), cuando se preguntó sobre diferentes actitudes que los padres pueden adoptar con los niños, se obtuvieron

resultados muy interesantes, que se recogen en la Tabla 1.4. Así, el 60,1% de los padres piensa que a los niños hay que enseñarles a obedecer desde pequeños aunque sea con castigos y un 59,5% considera que un cachete o azote es una práctica adecuada para prevenir mayores problemas.

Es indudable que la mayoría de los padres desea que sus hijos se comporten de forma adecuada en los diferentes contextos donde habitualmente se desenvuelven. Y, sin embargo, muchas veces piensan que la cuestión de la disciplina es algo en lo que la escuela debe ejercer el papel principal.

Tabla 1.4.
Opiniones de los padres españoles sobre las prácticas de crianza infantiles.

Opiniones	De acuerdo (%)	En desacuerdo (%)
El diálogo es el mejor sistema para conseguir que los niños comprendan	95	1,9
Un cachete o un azote a tiempo, evita mayores problemas	59,9	30,2
Con castigos no se consigue nada con los niños	29	56,4
A los niños hay que enseñarles a obedecer desde pequeños, aunque sea con castigos	60,1	27,2
El cachete es una medida que en ningún caso se debe adoptar	29,3	50,8
Es mejor premiar los comportamientos adecuados que dar un cachete	79,2	8,6

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas (2005)

En todo caso, la familia tiene una influencia muy importante y significativa sobre el niño de edad escolar y esto tiene implicaciones a medida que se va desarrollando y formando. En una familia con un sistema de disciplina muy estricto y punitivo, el niño tiene los límites muy bien establecidos y conoce perfectamente las consecuencias de desobedecer o incumplir las normas. Los padres que utilizan este tipo de prácticas para corregir la conducta de sus hijos tienen un dominio exclusivo sobre la vida de éstos, ya que son considerados como seres inferiores incapaces de tomar decisiones, además de que sus sentimientos son generalmente ignorados. De hecho, Rodríguez (2003) indica que los niños presentan mayores niveles de ansiedad cuando los padres utilizan prácticas disciplinarias caracterizadas por conductas abusivas o cuando son más severos al ejercerlas.

Con esto no se quiere decir que se tenga que llegar al polo opuesto de la permisividad donde a los niños se les da la plena libertad de hacer cualquier

cosa, ya que de esta manera tampoco se está logrando una disciplina efectiva (Barocio, 2004).

En este sentido, una de las áreas de mayor desarrollo durante los últimos años, ha sido el estudio de la conducta de los padres con sus hijos a la hora de corregirlos y disciplinarlos y la manera en que los niños se desarrollan tanto a nivel socioemocional como comportamental (Capaldi et al., 2007; Del Vecchio y O'Leary, 2008; Giles-Sims y Lockhart, 2005). Estos estudios destacan las consecuencias negativas, tanto a nivel emocional como comportamental, que se derivan de las prácticas disciplinarias caracterizadas por una frecuencia mayor del uso del castigo físico (Larzelere y Kuhn, 2005). Este tipo de estrategia disciplinaria se ha vinculado sistemáticamente al desarrollo de conductas agresivas durante los primeros años y a la manifestación de conductas antisociales durante la adolescencia (Grogan-Kaylor, 2004).

Straus (2001) define el castigo físico como el uso de la fuerza física con intención de causar dolor al niño pero no lesiones, con el propósito de corregir o controlar la conducta del niño. Bofetadas o cachetes son ejemplos de este tipo de conductas. Gámez-Guadix, Straus, Carrobbles, Muñoz-Rivas y Almendros (2010) afirman también que la principal diferencia entre el abuso físico y el castigo físico es la ausencia de lesiones en este último. Al margen de estas consideraciones, los estudios que han identificado consecuencias negativas en el niño debido al uso del castigo físico, han sido cada vez más numerosos (Holden, 2002; Straus, 2008; Turner y Muller, 2004).

En un metaanálisis realizado a partir de 88 estudios, Gershoff (2002) concluyó que el castigo físico se relaciona de forma sistemática con un amplio rango de conductas y experiencias infantiles de forma directa e indirecta, a corto y largo plazo, y a nivel individual y relacional. A corto-medio plazo se relaciona con agresividad, conducta antisocial y delincuencia o problemas de salud mental, entre otros. A largo plazo se relaciona con este mismo tipo de conductas y a su vez con abuso de los hijos y/o la esposa.

Por su parte, Gámez-Guadix et al. (2010) señalan en un estudio realizado con 1.071 estudiantes universitarios españoles, que el castigo físico parece ser una forma bastante común y aceptada de disciplinar a los niños en nuestro país. Más de un 60% de los participantes en el estudio habían sufrido castigos físicos principalmente por parte de sus madres, a la edad de diez años. Además, nueve de cada diez padres que utilizaban esta forma de disciplina la acompañaban de algún tipo de agresión psicológica. El

castigo físico se relacionaba a su vez con bajos niveles de prácticas de crianza positivas y con mayor probabilidad de personalidad y conductas antisociales durante la juventud, independientemente de si era utilizado junto con agresiones psicológicas o dentro de un contexto de crianza positivo.

Más recientemente, Pichardo et al. (2009) han encontrado en nuestro país que los niños de entre 3 y 5 años cuyos padres utilizan con más frecuencia el castigo físico para controlar su conducta, tienen más problemas de adaptación social. Esto mismo ya había sido indicado anteriormente por Kerr et al. (2004) aunque en su estudio las relaciones entre castigo físico y problemas de conducta a estas edades se dieron principalmente entre niños y no así entre niñas. En este estudio el sexo es una variable que parece moderar el efecto de las prácticas disciplinarias de tipo punitivo sobre la conducta infantil.

Musitu y García (2004) en un estudio realizado con adolescentes, indican que el control firme y la disciplina férrea, aunque se alternen con el razonamiento y el afecto, tienen implicaciones más negativas en el ajuste de los niños que cuando los padres se limitan a corregir las conductas negativas de sus hijos recurriendo en mayor medida al diálogo, la explicación y el razonamiento que a las prácticas coercitivas.

Por otra parte, Zwirs, Burger, Buitelaar y Schulpen (2006) han concluido que tanto una ausencia de control como una excesiva supervisión y protección de los niños pueden dar lugar a conductas disruptivas en distintos períodos evolutivos, aunque con diferencias significativas en función de variables tales como la etnicidad. En concreto, el uso del castigo en los padres se ha asociado a una mayor expresión de afecto negativo y a mayor frecuencia de conductas externalizantes en los hijos. En el otro extremo, si las madres utilizan formas autónomas de tranquilizar a sus hijos (como por ejemplo, la distracción atencional), también ellos utilizan dichas estrategias como formas de autorregulación emocional, lo cual a su vez les conduce a una regulación más eficaz de su reactividad negativa. Estos autores asumen que los patrones educativos de los padres producirán determinadas consecuencias evolutivas para el ajuste socioemocional de sus hijos.

Por último, también las prácticas disciplinarias inconsistentes son claves en el desarrollo de conductas desadaptativas e inadecuadas tal como defienden Reid, Patterson y Snyder (2002) basándose en los principios de la teoría de la coerción.

Es en este momento cuando debemos plantearnos entonces el papel de los padres y su relación con este tipo de problemas, y estudiar en profundidad aspectos concretos del comportamiento tanto paterno como materno para poder actuar desde, prácticamente, el momento del nacimiento mismo. Así se podría evitar que aparezcan y se instauren conductas problemáticas en los niños y que los padres sean capaces de manera totalmente consciente de actuar como protectores de su desarrollo.

Al respecto, Gershoff (2002) elaboró un modelo teórico explicativo de los efectos moderadores del castigo físico sobre la conducta infantil. Este modelo se centra en cómo y por qué el castigo físico parental puede afectar al niño, qué efectos puede tener, en qué circunstancias afecta y si puede llegar a tener o no efectos positivos para el niño. La hipótesis de partida es que el castigo físico afecta a los niños, inicialmente, generando y modelando una serie de procesos emocionales y cognitivos en ellos que los predisponen a implicarse en ciertas conductas o a tener determinadas experiencias. Por lo tanto, los efectos observables del castigo físico sobre conductas infantiles como la agresividad, estarían mediados por esos procesos cognitivos y afectivos. La única conducta que parece no estar mediada por estos procesos y relacionarse de forma directa con el castigo físico es la realización de conductas de abuso físico por parte del niño en etapas posteriores. Para Gershoff (2002), los factores contextuales pueden actuar como predictores o moderadores de los procesos mencionados antes.

Según el modelo de Gershoff (2009), hay una serie de condiciones que también van a moderar los efectos de la exposición al castigo físico como son la frecuencia y severidad del mismo, si es instrumental (planificado, controlado y no se acompaña de emociones parentales fuertes -ira-) o impulsivo y si se acompaña de otro tipo de estrategias disciplinarias (razonamiento, amenazas, tiempo-fuera...). La figura 1.3 ilustra el modelo.

4.2. El desarrollo de la autorregulación durante los primeros años.

Hoy día parece innegable el hecho de que durante los primeros años de vida el niño tiene que enfrentarse a una gran diversidad de desafíos que, junto con los numerosos cambios socio-conductuales y cognitivos a los que está sometido (entre ellos el desarrollo de la autorregulación), van a suponer un reto tanto para los padres como para el propio niño.

La autorregulación ha sido definida como la capacidad del niño para inhibir una respuesta dominante e iniciar en su lugar una respuesta secundaria (Rothbart y Bates, 1998). Para Thompson (2002), se trata de

estrategias que utilizan los niños para ajustar dos parámetros de sus emociones -la intensidad y duración- de forma que alcancen el nivel óptimo que les permita lograr sus metas.

Figura 1.3.

Modelo procesual-contextual de los efectos moderadores del castigo físico en los niños (Gershoff, 2002).



Según Olson, Sameroff, Kerr, Lopez y Wellman (2005), durante los primeros años de vida los niños comienzan a manifestar importantes diferencias a nivel individual en la capacidad de regular su conducta. El dominio de esta habilidad va a estar relacionado con un amplio rango de resultados más o menos adaptativos tales como la competencia social, empatía, conductas prosociales o comportamientos problemáticos.

Diversas investigaciones indican una relación negativa entre el autocontrol y el desarrollo posterior de problemas externalizantes ya incluso desde el final del primer año de vida, haciéndose más evidentes a partir del tercer año. De hecho, algunos autores lo han señalado como un factor clave en el desarrollo temprano de problemas infantiles (Calkins y Dedmon, 2000; Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes y Liew, 2005; Gartstein y Fagot, 2003; Kochanska y Knaack, 2003; Rothbart, Ahadi,

Hershey y Fisher, 2001; Zhou, Hofer, Eisenberg, Reiser, Spinrad y Fabes, 2007).

Investigadores como Kochanska, Murray y Harlan (2000) o Belsky, (2004), recomiendan estudiar la relación entre el autocontrol y las prácticas de crianza argumentando que, si bien está documentada la relación entre déficit de autocontrol y problemas de conducta, también parece ser una variable interviniente en las conductas de los padres hacia sus hijos a la hora de criarlos y educarlos. En este sentido, Karreman, van Tuijl, van Aken y Dekovic (2009) encontraron que la capacidad de autorregulación en los niños a los dos años y medio está mediada por el control negativo de los padres, conceptualizado por estos autores como el uso de castigos físicos y verbales para controlar la conducta infantil. Asimismo, una crianza parental caracterizada por cariño, afecto y técnicas de control positivas se relacionaba significativamente con una mejor capacidad para autocontrolar la conducta y las emociones en estos niños.

Diversos estudios han señalado que se produce un efecto interactivo entre ambas variables, concluyendo que las prácticas de crianza negativas pueden relacionarse con el desarrollo de problemas de conducta únicamente en niños con baja capacidad de autocontrol (Bradley y Corwyn, 2008; Lengua, 2006; Morris, Silk, Steinberg, Sessa, Avenoli y Essex, 2002; Rubin, Burgess, Dwyer y Hastings, 2003).

Por otra parte, las conductas agresivas características de los niños de entre 2 y 3 años y que, como ya se ha comentado anteriormente, se consideran evolutivamente normales a estas edades, parecen disminuir con la edad gracias al desarrollo de la capacidad de autorregulación durante estos años (Keenan y Shaw, 2003). Y es a través de los intercambios e interacciones con otros –padres, maestros, iguales- como estos niños adquieren las estrategias o habilidades cognitivas necesarias para regular su conducta y evitar comportamientos impulsivos y desadaptativos (Dodge et al., 2006).

4.3. El sexo⁴ como factor de riesgo.

Dentro del contexto familiar, ciertas características de los niños, como el sexo, han sido estudiadas como posibles variables moduladoras que

⁴ A diferencia del inglés, en español el género es una cualidad gramatical aplicable a palabras y no a personas, que se diferencian entre sí en base a su sexo. Aunque se ha convertido en norma la ignorancia de este hecho, se intentará a lo largo de la tesis en no recurrir a un “falso amigo” como género en la traducción del término inglés *gender*.

contribuyen a la manifestación de problemas de conducta (Dodge et al., 2006; Rubin et al., 2003). Actualmente, subsiste la evidencia de que los niños presentan problemas de conducta con mayor frecuencia que las niñas. Calvo, González y Martorell (2001) han estudiado la función moduladora del sexo demostrando la importancia de esta dimensión en la presencia de problemas de conducta en los niños y confirmando que éstos registran más conductas delictivas, exhiben niveles superiores en conducta antisocial y presentan menor competencia social que las niñas. Estos hallazgos los reflejan tanto las investigaciones en las que los informantes fueron los profesores (Juliano, Werner y Cassidy, 2006; Keiley et al., 2000), como las que utilizaron como informadores a los padres (Bongers, Koot, van der Ende y Verhulst, 2003; *National Institute of Child Health and Human Development. Early Child Care Research Network*, 2004).

El estudio realizado en España por Ramírez (2005), corrobora los hallazgos comentados y confirma que los niños presentan, con mayor frecuencia que las niñas, conductas delictivas y problemas de atención. Además, esta autora también se suma a los hallazgos de investigaciones previas sobre la importancia del sexo junto con las circunstancias familiares conflictivas, en los problemas de conducta. En concreto, parece que tanto los conflictos de pareja como las prácticas de crianza negativas son buenos predictores del comportamiento delictivo de los hijos varones.

5. IMPACTO DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA INFANTILES.

Aunque antes de 1993 algunos autores ya habían anticipado el impacto negativo que tienen los problemas de conducta infantiles sobre su entorno familiar, fue en ese año cuando Donenberg y Baker estudiaron de forma controlada, superando las limitaciones de las investigaciones previas, el efecto que diferentes tipos de problemas infantiles producían sobre el funcionamiento familiar en una población que hasta el momento había recibido poca atención: los niños de 3 a 5 años (preescolares). Los resultados de este estudio indicaron que los padres cuyos hijos presentaban problemas de conducta informaron de mayor impacto negativo, menos sentimientos positivos hacia la crianza y mayor estrés relacionado con estas prácticas, que los padres de niños sin estos problemas.

A partir de este estudio, se han venido desarrollado diferentes investigaciones sobre los efectos, consecuencias o impacto de los problemas

de conducta durante la infancia a diferentes niveles. Así, hoy se sabe que estos problemas afectan al propio niño en todas las áreas de desarrollo y a lo largo de grandes periodos vitales.

A largo plazo, en un estudio reciente llevado a cabo por Raudino, Woodward, Fergusson y Horwood (2012) se ha observado que mayores niveles de problemas de conducta durante la infancia (entre 7 y 9 años) se asocian a un mayor riesgo en estos niños de tener dificultades posteriores cuando son padres (incluyendo sobre-reactividad, disciplina inconsistente, mayor uso del castigo físico y menores niveles de calidez y sensibilidad), así como mayores problemas de pareja.

En relación al desarrollo de otros *problemas psicopatológicos y psicosociales*, Fergusson, Horwood y Ridder (2004) indican que los niños que presentan problemas de conducta entre los 7 y 9 años tienen mayor riesgo de sufrir trastornos de la personalidad antisocial en los primeros años de la etapa adulta (21-25 años). Del mismo modo, se incrementa el riesgo de otra gran variedad de dificultades tales como peores resultados académicos, bajo rendimiento laboral, relaciones sexuales problemáticas, problemas de pareja (incluyendo violencia doméstica), mayor riesgo de abuso de sustancias, trastornos de ansiedad y del estado de ánimo y actos suicidas, entre otros.

Aún más, Moffitt (2006) ha encontrado que existe un subgrupo de estos niños cuyas dificultades a largo plazo se caracterizan por aislamiento social, evitación de relaciones cercanas y vulnerabilidad a sufrir ansiedad y depresión.

Los problemas de conducta también tienen un impacto negativo sobre las *interacciones del niño con los demás* (Morgan, Farkas y Wu, 2009). Este tipo de problemas afectan al niño en desarrollo dificultando sus relaciones ya sea con sus padres, maestros o iguales. Las interacciones entre un niño con este tipo de comportamientos y sus padres se van a caracterizar generalmente por ser negativas, tensas y poco gratificantes para ambas partes. Interactuar con un niño con problemas de conducta puede llegar a ser una tarea realmente difícil para sus padres, ya que este tipo de niños suelen requerir constante supervisión y control, y con frecuencia no responden de la misma forma que sus iguales sin problemas a las estrategias habituales de manejo de la conducta (Thomas, Bierman, Thompson y Powers, 2008).

Según Donenberg y Baker (1993) los estudios que han investigado el impacto del niño con problemas de conducta sobre sus familias han señalado que las áreas de funcionamiento familiar sobre las que más influyen los problemas de conducta infantiles son el nivel de estrés parental, los sentimientos de competencia en las tareas relacionadas con la crianza o las interacciones entre madre e hijo. En relación a este tema, estos autores encontraron en su estudio que aunque el impacto y el estrés son dos constructos que se conceptualizan de forma diferente, los padres evaluados obtuvieron resultados similares en sus percepciones negativas respecto al impacto que sus hijos con problemas de conducta tenían en la familia y el estrés relacionado con su crianza.

Por su parte, en la *relación con los iguales*, Corapci (2008) y anteriormente Criss, Pettit, Bates, Dodge y Lapp (2002), coinciden en que los niños con problemas de conducta van a ser rechazados o aislados del grupo de compañeros con más facilidad que aquellos que no presentan este tipo de conductas. Además se van a ver envueltos con más frecuencia en altercados, disputas y peleas, lo que a estas edades va a favorecer que el niño interiorice las relaciones sociales como fuente de estrés y de consecuencias negativas para sí mismo.

En este sentido, Corapci (2008) ha enfatizado que tener una adecuada red social desde la infancia protege contra el desarrollo de desajustes a nivel psicológico y favorece la adaptación social de los niños. Para Sebane (2003), la retroalimentación que los niños reciben por parte de sus iguales les enseña a ir adquiriendo progresivamente mayor capacidad para regular su conducta lo que va a influir en el ajuste personal, académico y social posterior. Además, los niños con problemas de conducta suelen ser los más rechazados o ignorados por parte de sus compañeros de clase.

Por último, los problemas de conducta van a afectar al *rendimiento escolar* del niño. Está fuertemente documentada la comorbilidad entre las conductas agresivas y el bajo rendimiento académico en la adolescencia (Prior, Sanson y Oberklaid, 2001; Rogevich y Perin, 2008). En la revisión de la literatura realizada por Benner, Nelson y Epstein (2002) se señala la relación entre los trastornos conductuales infantiles y los problemas conductuales graves, por una parte, y los déficits en las habilidades académicas, por otra. El bajo rendimiento académico es, a su vez, un factor de riesgo primario para una variedad de resultados negativos a largo plazo

incluyendo problemas conductuales y sociales, altas tasas de abandono escolar, desempleo, etc. (Pedlow, Sanson y Wales, 2001; Smart, Prior, Sanson y Oberklaid, 2005).

6. DETECCIÓN TEMPRANA Y EVALUACION.

Como ya se ha comentado a lo largo de este capítulo, la evidencia empírica que existe sobre el inicio temprano de los problemas psicológicos durante los primeros años de vida, el impacto que éstos producen sobre el desarrollo infantil a todos los niveles y el mal pronóstico que muchos de estos casos tienen si no se interviene de forma temprana, justifica la necesidad de detectar de forma precoz este tipo de problemas.

En este sentido, resulta de especial interés el estudio de Sabrià (2008). Para este autor, el primer paso para detectar problemas de comportamiento consiste en distinguir entre lo que se considera normal y anormal según el periodo evolutivo. En segundo lugar, debemos plantearnos principalmente dos cosas:

- 1) Si la conducta obedece a una reacción sana ante algún cambio vital, por lo que debe considerarse como un proceso de adaptación normal.
- 2) Si se trata de una respuesta adecuada al entorno tanto familiar, como social y escolar particular en el que el niño se desarrolla.

Una vez consideradas estas dos premisas, según el mismo autor (Sabrià, 2008), se deberían valorar una serie de cuestiones de forma conjunta como el entorno familiar, social y escolar del niño, la información que proporcionan padres y maestros sobre éste, los factores de riesgo y protectores de tipo familiar, personal y psicosocial, cambios en el entorno del niño y la presencia de signos de alerta.

Respecto a este último aspecto, habrá que valorar además ciertos parámetros relacionados con estos signos, como la persistencia en el tiempo, la intensidad, la variabilidad y la interferencia que provocan en la vida diaria. En la Tabla 1.5 pueden observarse los principales factores que según este autor, deberían hacer sospechar la presencia de un problema psicológico en los niños.

Tabla 1.5.**Principales signos de alarma infantiles que pueden hacer pensar en un problema psicológico infantil.****Desde el nacimiento hasta la entrada a la escuela:**

- Problemas persistentes en la alimentación, el sueño o el llanto
- Excesiva tranquilidad y pasividad por parte del niño
- Problemas en la comunicación y relación con sus iguales
- Retraso o problemas en el lenguaje

Durante la etapa escolar:

- Quejas somáticas persistentes en ausencia de enfermedad física
- Tristeza, inhibición, pérdida de ilusión, irritabilidad, culpabilización
- Miedos y preocupaciones desproporcionadas
- Ansiedad
- Aislamiento, inhibición social
- Impulsividad excesiva, problemas de atención y concentración, comportamientos destructivos, conductas oposicionistas, marcada hiperactividad
- Fracaso escolar
- Enuresis/encopresis
- Problemas de lenguaje

Aplicable a todas las edades:

- Signos de maltrato y/o abuso sexual

Fuente: Sabrià (2008)

Para la *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (2007), la evaluación de la familia se presenta como un aspecto básico a abordar cuando se trata de valorar cualquier tipo de problema de carácter psicológico en los niños. La premisa que justifica esta afirmación es el hecho constatado de que existe una influencia recíproca entre la familia y el niño, y más aún cuando éste presenta problemas psicológicos. Concretamente, la evaluación en esta área debería incluir la recogida de información relativa a: 1) los factores familiares que pueden determinar, influir o disminuir los problemas infantiles; 2) cualquier relación que pueda existir entre patrones de interacción intrafamiliar y el problema que presenta el niño; 3) estructura, comunicación y creencias familiares así como la forma de regular el desarrollo del niño; 4) cuestiones específicas y particulares como las diferencias étnicas y culturales en la crianza infantil, perspectivas éticas o cuestiones legales y 5) implicación de la familia en el tratamiento.

Vemos por tanto, que cuando se trata de detectar tempranamente los problemas de comportamiento infantil, como en otras evaluaciones realizadas en la infancia, una de las principales fuentes de información son las diferentes personas que se relacionan habitualmente con los niños. Así,

los datos procedentes de padres, cuidadores o educadores son fundamentales en cualquier evaluación infantil y más cuando se trata de niños de corta edad. En la mayoría de los casos es a los padres y maestros a los que más frecuentemente se les solicita información sobre el comportamiento de los niños, ya que el entorno familiar y escolar constituyen los principales ambientes en los que éstos se desenvuelven. El procedimiento más común consiste en pedirles que, a partir de un instrumento estandarizado con diferentes versiones en función del informante, valoren la conducta del niño durante un periodo de tiempo determinado.

Pero pese a que disponer de datos procedentes de varios informantes debería suponer una ventaja a la hora de comprender más en profundidad las características específicas de cualquier problema infantil, en la práctica puede constituir una fuente de confusión ya que las observaciones de unos y otros a veces difieren significativamente. De hecho, tal como indica Achenbach (2006) las correlaciones en la información aportada por diferentes adultos sobre los problemas infantiles suelen ser de bajas a moderadas mejorando éstas cuando los informantes juegan el mismo papel en la relación con el niño (p. ej., el padre y la madre). La información que cada adulto aporta puede ser muy útil según este autor, pero hay que tener en cuenta que refleja el funcionamiento infantil en diferentes contextos y tal como es percibido desde diversas perspectivas.

Coherentes con la aportación de Achenbach (2006) son los resultados del estudio de Viñas, Jané, Canals, Esparó, Ballespí y Doménech-Llaberia (2008), cuyo objetivo era conocer la concordancia entre informantes (padres y maestros) cuando valoraban el comportamiento de preescolares (3 a 6 años) de perfiles socioeconómicos diferentes. Los autores encontraron una falta de concordancia entre padres y maestros, no solo a la hora de informar sobre síntomas conductuales sino también emocionales, siendo además los padres los que mayor gravedad y relevancia clínica dan a dichos síntomas. Estos resultados han sido también hallados en un estudio reciente llevado a cabo por Berg-Nielsen, Solheim, Belsky y Wischstrom (2012) con niños noruegos de 4 años de edad. Estos autores han señalado, además, que las mayores discrepancias entre informantes se producen a la hora de evaluar síntomas emocionales y las menores cuando se informa sobre problemas externalizantes, sobre todo en el caso de los varones.

Diversas investigaciones han tratado de dar una explicación a los mecanismos subyacentes a este tipo de discrepancias. Los resultados de

estos estudios apuntan, en la misma línea de Achenbach (2006), a diferencias de comportamiento en los distintos ambientes sociales de los niños (hogar frente a escuela) o a los aspectos concretos que los informantes consideran más relevantes y sobre los que hacen especial hincapié en sus valoraciones (Beck, Hartos y Simons-Morton, 2006; Fournier, Moskowitz y Zuroff, 2008; Guion, Mrug y Windle, 2009; Mischel, 2009).

Achenbach (2006), además, señala varios factores que van a afectar al tipo y tamaño de las discrepancias en la información aportada sobre los problemas infantiles. A saber:

1. Características de los informantes, del niño, de los diferentes contextos y de los objetivos de evaluación.
2. La calidad del recuerdo que tengan los informantes sobre la información relevante y su sinceridad y franqueza a la hora de proporcionar dicha información.
3. Que los problemas sobre los que se informa hayan sido observados directamente o por el contrario inferidos, si se producen en un contexto limitado o en diversos ámbitos y si son de intensidad moderada o severa.

Viñas et al. (2008) atribuyen estas discrepancias al hecho de que cuando un maestro tiene que evaluar a varios niños de su clase –o a todos-, la información puede no ser tan precisa como la de los padres que solo tienen que informar acerca de su hijo. Además, cuando un síntoma no es muy grave el maestro puede tender a valorar los extremos, por lo que la información de los padres también será más precisa. Por otra parte, es interesante señalar, a partir de los resultados de este estudio, que la madre parece ser la mejor informante respecto a los problemas de sus hijos. En cualquier caso, cuando ambos padres informan conjuntamente sobre ellos, la concordancia con la valoración de los maestros no aumenta.

Para Hartley, Zakriski y Wright (2011), profundizar en el análisis de los eventos sociales que los niños experimentan y la forma en que éstos reaccionan ante ellos, puede ayudarnos a profundizar en la comprensión de las discrepancias entre informantes. De hecho, su estudio pretende indagar sobre los factores que afectan al acuerdo entre padres y maestros a la hora de informar sobre los problemas infantiles. Ellos han encontrado que, a pesar de que en general el acuerdo entre ambos informantes es bajo aun cuando se informa sobre situaciones “nominalmente” idénticas (p. ej., “burlas de compañeros” o “disciplina adulta”), mejora significativamente

cuando el entorno familiar y escolar comparten características comunes (p. ej., la misma forma de disciplinar a los niños).

Para estos y otros autores, las discrepancias encontradas podrían ser atribuidas a diferencias en la forma de interpretar situaciones sociales similares por los distintos informantes y a la variabilidad conductual mostrada por los niños en los distintos contextos, en consonancia con lo señalado en investigaciones anteriores (Drabick, Gadow y Loney, 2008; Ferdinand, van der Ende y Verhulst, 2004; Noordhof, Oldehinkel, Verhulst y Ormel, 2008).

Por su parte, De los Reyes (2011) ha analizado los resultados de diversos estudios que han utilizado diferentes metodologías, bajo la premisa de que los niños se comportan de forma diferente dependiendo de con quién interactúan y de las demandas del contexto en el que viven. A partir de ahí, extrae una serie de conclusiones sobre las discrepancias entre informantes de las que considera que:

- a. Aportan una información muy importante respecto a “dónde” el niño expresa determinadas conductas (curso temporal, características del contexto de expresión conductual).
- b. Demuestran ser estables a través del tiempo tanto en contextos clínicos como comunitarios.
- c. Predicen peor ajuste y resultados en niños y adolescentes en comparación con los datos proporcionados por informantes individuales.
- d. Pueden ser utilizadas para identificar patrones significativos en los resultados de tratamiento dentro de ensayos controlados aleatorios.

En consecuencia, parece que se pueden usar las discrepancias entre informantes para mejorar la comprensión de las causas y consecuencias, así como del tratamiento, en el campo de los problemas psicológicos en la infancia y adolescencia.

Recientemente Achenbach (2011), comentando el artículo de De los Reyes (2011) sobre la forma de abordar las discrepancias entre informantes, señala que a pesar de que este hecho constituye un gran desafío en la investigación científica especializada, refleja una realidad básica sobre las variaciones en el funcionamiento humano y cómo éste es percibido. En consecuencia, estas discrepancias no deben ser subestimadas interpretándolas como un error de medida según el cual un informante debe estar en lo cierto mientras que el otro debería estar equivocado. Más bien habrá que considerar cuestiones tales como las normas para la edad y sexo

del niño, el tipo de informante o el contexto cultural específico, a la hora de interpretar los diversos datos aportados por diferentes adultos.

Además, el contexto en el que se lleva a cabo la evaluación, la información de que dispongan los informantes y el propósito de los datos “multiinformados”, van a depender del nivel evolutivo del individuo objeto de evaluación. Todos estos factores pueden, a su vez, afectar a las discrepancias en las valoraciones de los distintos informantes.

Así, en niños menores de 3 años la evaluación se centra en gran medida en el comportamiento dentro del entorno familiar. Entre los 3 y los 5 años, las interacciones con los iguales y el entorno escolar se vuelven más relevantes. Y a partir de esa edad, la escuela se va a convertir en un contexto extremadamente importante. Por ello, el grupo de informantes potencialmente relevantes se extiende más allá de las figuras parentales para incluir a los maestros e incluso los compañeros o los propios niños, cuando su nivel de desarrollo lo permite. También aumentan las posibilidades de evaluación, considerándose no sólo las conductas manifiestas sino también una serie de variables como las conductas encubiertas, sentimientos, estados de ánimo, ideas, relaciones sociales y otro tipo de cuestiones que solo pueden ser informadas por el sujeto objeto de evaluación.

A la vista de las múltiples influencias a través de las cuales el nivel evolutivo condiciona el proceso de evaluación, se hace patente la necesidad de considerar esta variable a la hora de obtener, comparar y combinar los datos procedentes de información de múltiples informantes.

Capítulo 2

Prácticas de crianza parentales

Capítulo 2

Prácticas de crianza parentales.

*“Un buen padre vale por cien maestros”
Jean Jacques Rousseau*

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA CRIANZA INFANTIL O MODOS DE RELACIÓN PATERNO-FILIAL A LO LARGO DE LA HISTORIA.

1.1. Para comenzar, una reflexión...

Para deMause (1992) los niños nacen en un mundo sin sentido que adquiere significado únicamente a partir del momento en el que comienzan a recibir un determinado tipo de crianza. Este autor en su obra *“Historia de la Infancia”*, defiende que la fuerza central del cambio histórico de la infancia no es la tecnología ni la economía sino los cambios de personalidad que se producen como resultado de las interacciones entre padres e hijos.

A lo largo de la historia se ha producido una evolución significativa en los métodos y comportamientos de los padres a la hora de cuidar y educar a sus hijos, fruto de los cambios sociales, filosóficos y científicos que se han venido produciendo a lo largo de los siglos. La concepción de la infancia, las actitudes hacia los niños y el cuidado que les ofrecemos se han ido modificando y las ideas y comportamientos que tenemos actualmente son relativamente recientes.

El libro del historiador francés Philippe Ariès (1987) *“El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”*, es considerado como el pionero sobre el estudio de la historia de la infancia. En su trabajo se propuso descubrir cómo la actitud de los adultos respecto a los niños se ha transformado a través del tiempo. En su obra puso de manifiesto que la concepción actual de la infancia no se remonta más allá del siglo XVII o XVIII. DeMause (1982), por su parte, propone que las concepciones de la infancia están asociadas a las formas de crianza concebidas como un tipo determinado de relaciones paterno-filiales. Históricamente existen seis tipos de relaciones paterno-filiales:

- 1) Infanticidio (desde la antigüedad hasta el siglo IV).
- 2) Abandono (siglos IV a XIII).
- 3) Ambivalencia (siglos XIV a XVII).

- 4) Intrusión (siglo XVIII).
- 5) Socialización (desde el siglo XIX hasta mediados del XX).
- 6) Ayuda (se inicia a mediados del siglo XX).

Las concepciones que van surgiendo en cada una de estas etapas están determinadas por la aproximación entre padres e hijos, por lo que una generación va superando a la otra. Esta aproximación plantea que las características de la sociedad en cierta época son el resultado de este acercamiento (padres e hijos) y que ciertas costumbres prevalecerán si se continúan transmitiendo de generación en generación o, en todo caso, pueden desaparecer si dejan de transmitirse.

Por otro lado, el libro de Linda Pollock *“Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900”* (2008), comienza con una breve reseña sobre las investigaciones que se han llevado a cabo en torno a la historia de la niñez señalando que la mayoría de estos estudios se han centrado en ver las actitudes y el trato que se les ha dado a los niños en el pasado, y coinciden en indicar que en el pasado no hubo tal concepto de niñez. Pollock considera que la mayoría de autores coinciden en que los niños fueron maltratados en la antigüedad y que la relación entre padres e hijos fue básicamente de tipo formal (existiendo un distanciamiento emocional de los padres hacia sus hijos). Sin embargo, también argumenta, aun sin generalizar, que los padres no siempre trataban duramente a sus hijos y que la relación existente entre ellos se fundamentaba en el cariño y la preocupación por su desarrollo y bienestar. Para esta autora además, el concepto de niñez no surgió en el siglo XVIII, como algunos autores señalan, sino que desde el siglo XVI hubo un concepto definido de niñez.

A continuación se exponen algunos ejemplos de la consideración que de la infancia se ha hecho en algunas de las civilizaciones y épocas históricas más importantes.

1.2. La visión de la infancia en las distintas épocas históricas.

En la **civilización griega** se concedía una importancia extraordinaria a la educación infantil en general, que tenía un marcado carácter moral, y a la experiencia de los niños en el ámbito familiar. La madre era la responsable fundamental de la educación dentro de la familia, que obtenía mayor prestigio social en la medida en que tenía más hijos que de adultos aportaban sustento para su familia. En general, la sociedad griega era muy consciente tanto de la importancia de la crianza familiar como de que ésta

era una tarea propia de los padres pero, a su vez, era concebida como una tarea comunitaria de la familia y la sociedad (Arranz, 2004).

Sin embargo, es en la **cultura romana** donde mayor importancia adquiere la familia como institución fundamental encargada de la educación de los niños. La estructura familiar romana se organizaba en torno a la figura del padre, que disponía de la vida de sus hijos. No obstante, era la madre la encargada casi en exclusiva de la educación integral de sus hijos hasta los siete años de vida. A partir de entonces, era el padre el que se dedicaba con intensidad a la educación de éstos. Ambos progenitores actuaban como zona de desarrollo próximo y utilizaban como método pedagógico la concepción de que el niño debía ser guiado con razonamientos y no con golpes y malos tratos (Ariès, 1987).

En la **sociedad medieval** según Ariès (1987), no existía el sentimiento de la infancia tal y como hoy lo conocemos: los niños eran considerados como algo divertido que no se diferenciaba mucho de un animal. Si el niño moría (cosa que sucedía muy a menudo en los primeros años) no constituía un drama y pronto un nuevo hijo vendría a reemplazarlo. Los niños permanecían en una especie de anonimato hasta que no necesitaban de cuidados especiales, momento en el que entraban a formar parte de la sociedad de los adultos. El criterio de crianza en el que se ponía más énfasis durante esta época era el de la calidad de la leche materna, porque se pensaba que ésta afectaba al desarrollo físico y al de la personalidad (Arranz, 2004). La función fundamental de la familia era económica: la conservación de los bienes y el ejercicio en común de un oficio. Por tanto, no tenía función afectiva. La única protección infantil de la que se puede hablar durante este periodo consiste en los consejos que aparecen en la legislación sinodal inglesa, que calificaba como pecados graves la negligencia en la atención a los niños o la muerte deliberada de los mismos.

Pero la consideración de la infancia iba cambiando lentamente y durante el **Renacimiento** se recupera la importancia de la crianza de los niños, sobre todo en el periodo de lactancia. A partir de este momento, diversos autores se ocupan del problema de la educación infantil. Las figuras intelectuales del Renacimiento como Erasmo de Rotterdam (1469-1536), reconocieron la trascendencia de la educación y sentaron las bases para el reconocimiento de la infancia como una etapa con peculiaridades propias y que requiere un tratamiento diferencial. No obstante, durante el **siglo XVI** y a la luz del Protestantismo, se instaba a los padres a “domar” a sus hijos

mediante prácticas crueles y restrictivas, que no siempre fueron llevadas a cabo (Arranz, 1998).

Sin embargo, durante el **siglo XVII** se empezó a considerar a los niños como seres inocentes a los que había que proteger. Criarlos era una tarea que requería un gran esfuerzo pues había que encontrar el equilibrio entre la exigencia y la condescendencia (Pollock, 2008).

Durante el siglo XVIII comienza a desarrollarse el estudio científico de la crianza aunque sin un interés específico por el desarrollo psicológico ni por el impacto que en el mismo pudiera tener la interacción familiar. No obstante, durante este periodo se concedió mucha importancia a las experiencias tempranas en el proceso de desarrollo posterior y comenzó ya a mencionarse la familia como un entorno influyente sobre las características infantiles (Arranz, 2004).

La industrialización, la aglomeración en grandes ciudades y la introducción de la escolarización obligatoria para todos (**siglo XIX**), va a cambiar mucho el papel de los niños. Con los comienzos de la industrialización los niños pasan a trabajar en las fábricas. Sin embargo, a lo largo de todo el siglo XIX comienzan a aparecer movimientos que piden la regulación del trabajo infantil. Asimismo, los progresos en la medicina van a aumentar enormemente las posibilidades de supervivencia de los recién nacidos. En esta época encontramos además un precedente muy significativo de la investigación sistemática en el campo de las interacciones entre padres e hijos: un cuestionario elaborado por C. H. Sears y Stanley Hall (1899) para conocer las perspectivas de los padres sobre el uso del castigo físico, que puede ser el primero de estas características.

El **siglo XX** constituye la línea de ruptura hacia unas prácticas de crianza más humanas, junto con el desarrollo de un marco legal para proteger los derechos de los niños. Durante este periodo es cuando se comienzan a poner en tela de juicio muchas de las ideas anteriores sobre los niños y su desarrollo (Craig, 2001).

Freud (1856-1939) va a ser el primer autor que desarrolla una teoría estrictamente psicológica con énfasis en la importancia de las relaciones familiares para el desarrollo infantil, haciendo especial hincapié en la madre (Arranz, 2004).

Durante los **años 20 y 30**, una serie de aportaciones sobre la crianza de los niños procedentes sobre todo del conductismo de Watson (1928), van a ser muy influyentes hasta nuestros días, y según las cuales siguiendo

los principios del condicionamiento clásico, los padres podrían moldear a sus hijos (Arranz, 2004).

En los **años 50 y 60**, el modelo circunflejo de Schaefer (1959) sería el más importante precedente de la línea de investigación posteriormente conocida como “estilos educativos”, y que generaría un gran volumen de estudios hasta la actualidad, siendo los trabajos de Diana Baumrind (1971) los que más impacto y reconocimiento han tenido hasta el momento. Dentro del campo del psicoanálisis, uno de los máximos exponentes en el estudio de las pautas de crianza, es Erik Eriksson (1963) y sus investigaciones sobre las pautas de crianza entre los sioux y los yurok, que constituyen el precedente de estudios transculturales posteriores (Arranz, 2004).

Posteriormente, durante las **últimas tres décadas** ha prosperado un ámbito de investigación a la luz de las teorías del aprendizaje: el del desarrollo del comportamiento antisocial. En este sentido, Patterson (1982) elabora un marco teórico que intenta explicar cómo se van formando y manteniendo los problemas de conducta infantiles. Según esta teoría, la conducta antisocial se inicia en la familia cuando las prácticas de crianza no son adecuadas.

En estos últimos tiempos además, se ha desarrollado un gran volumen de trabajos científicos sobre la influencia de las prácticas de crianza parentales y el proceso de desarrollo psicológico infantil.

2. PROBLEMAS CONCEPTUALES.

2.1. Delimitación del concepto “prácticas de crianza”.

Cuando se lleva a cabo una revisión de las diferentes investigaciones que abordan la cuestión de las prácticas de crianza de los padres a la hora de cuidar y educar a sus hijos, nos encontramos en muchas ocasiones con problemas de tipo terminológico o conceptual. En la literatura científica podemos encontrar diferentes términos para referirse a la misma cuestión o a la inversa; en muchas ocasiones se utilizan como equivalentes o sinónimos términos que no los son y que pueden llevar a confusión sobre las conclusiones extraídas en estos estudios. El hecho añadido de que la mayoría de los artículos de investigación en este campo se escriban en inglés, hace necesario precisar y acotar los diferentes términos con los que se refieren a la crianza infantil.

Uno de los términos más utilizados en inglés dentro de este campo es el de “parenting”. La ambigüedad de este concepto reside en la amplitud de

aspectos que engloba, como lo ponen de manifiesto las distintas definiciones que existen y que parecen coincidir en identificarlo como una especie de “cajón de sastre” en el que tiene cabida cualquier cuestión relacionada con el hecho de ser padres.

Por ejemplo, el Diccionario Larousse (versión online) de inglés-español define el término “parenting” como *“to learn parenting skills”* (literalmente: aprender a ser buenos padres). El Oxford Dictionary (1980) por su parte, no contempla este sustantivo como tal aunque sí señala que el término “parenting” se utiliza a menudo como sustantivo en sustitución del término “parent” junto a un complemento, y cuyo significado sería *“be or act as mother or father to (someone)”* (ser o actuar como madre o padre con alguien). El Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (versión online) lo define como: *“the raising of children and all the responsibilities and activities that are involved in it”* (la crianza de los niños y todas las responsabilidades y actividades incluidas en ella). Y por último, el Diccionario Collins (versión online) da una definición más vaga e imprecisa: *“the activity of bringing up children”* (la actividad de criar a los hijos).

Por otra parte, en la literatura especializada en español encontramos diversos términos que son necesarios precisar. En primer lugar, los sustantivos *paternidad* y *crianza*, se utilizan con frecuencia de forma indistinta para referirse a las mismas cuestiones. De esta forma, para Solís-Cámara (2007) al hablar de “paternidad” se crea una confusión grave, pues la paternidad hace referencia a padres (varones) cuando no siempre se ha utilizado en las investigaciones en este sentido sino más bien como una traducción incorrecta de la palabra inglesa “parenting”, englobando además a las actividades de los padres y de las madres. El término “crianza” sin embargo, se refiere en su primera acepción a la “acción y efecto de criar, especialmente las madres o nodrizas mientras dura la lactancia”.

Vemos por tanto, que cuando se habla de “crianza” en español o de “parenting” en inglés, se está haciendo referencia tanto a aprendizajes, como a hechos, actividades o responsabilidades de las diferentes personas implicadas en el cuidado de los niños. De hecho, para la Real Academia Española (2001) la palabra crianza deriva del latín “creare” que hace alusión al hecho de nutrir y alimentar al niño, orientarlo, instruirlo y dirigirlo. Para Eraso, Bravo y Delgado (2006), la crianza se refiere al entrenamiento y formación que los padres llevan a cabo con sus hijos. Pero además, también alude a sus conocimientos, actitudes y creencias respecto a la salud, la

nutrición, la importancia de los diferentes ambientes de desarrollo y las oportunidades de aprendizaje para los niños dentro del hogar.

2.2. Conceptualización de las prácticas de crianza en función de los instrumentos de evaluación.

Esta amplitud conceptual a la que nos venimos refiriendo se refleja también en los distintos instrumentos de evaluación que se han desarrollado en las últimas décadas, tal y como se recoge en la Tabla 2.1 que se presenta al final de este capítulo.

Como puede apreciarse, aunque muchos instrumentos comparten elementos comunes, la gran variedad de aspectos que parecen formar parte de la crianza infantil hace necesario delimitar lo máximo posible lo que actualmente se entiende por “crianza de los hijos”.

Esta gran heterogeneidad conlleva, tal como señalan Fariña, Seijo, Novo y Jolluskin (2002) en una revisión sobre los instrumentos y escalas desarrollados para valorar las actitudes, conductas y habilidades parentales, que no exista hasta la fecha un cuestionario que permita por sí mismo determinar las capacidades necesarias que deben mostrar los padres para satisfacer las necesidades de sus hijos.

2.3. Marco conceptual.

A partir de una serie de estudios transculturales llevados a cabo a lo largo de 30 años, LeVine (2003) identificó tres objetivos universales de la crianza:

1. La supervivencia y salud física del niño.
2. El desarrollo de las capacidades conductuales del niño necesarias para la independencia económica durante la edad adulta.
3. El desarrollo de las habilidades de comportamiento del niño necesarias para maximizar otros valores culturales, tal como son formulados y elaborados simbólicamente en la convicciones, normas e ideologías propias de cada cultura.

Por su parte, Bradley y Caldwell (1995) concibieron las actividades relacionadas con el cuidado y crianza infantil como un regulador de la conducta y el desarrollo humano, y clasificaron la crianza en términos de cinco funciones de cuidado primarias interdependientes:

- a. *Sostenimiento*: mediante la provisión de amparo y comida para promover la integridad biológica.

- b. *Estimulación*: para atraer la atención del niño y proporcionarle las experiencias e información necesarias y adecuadas para su desarrollo.
- c. *Apoyo*: para cubrir las necesidades emocionales del niño y reforzar las conductas adecuadas.
- d. *Estructura*: para diferenciar de entre la información disponible, la que se adapta a las necesidades y capacidades del niño.
- e. *Vigilancia*: para realizar un seguimiento y supervisión de la actividad del niño.

Posteriormente, Cerezo y Pons-Salvador (1999) establecieron de forma general que unas prácticas de crianza apropiadas serán aquellas que promuevan el desarrollo óptimo de las competencias del niño.

Por su parte, Bornstein (2002) y Bradley (2002) coinciden en señalar –desde una perspectiva evolutivo/educativa– una serie de funciones que la familia va a cumplir con los niños. Concretamente:

1. Asegurar su supervivencia y el crecimiento saludable.
2. Proporcionar un clima de afecto y apoyo emocional que garantice un desarrollo psicológico adecuado.
3. Procurar la estimulación necesaria para que se relacionen de forma competente dentro de su entorno físico y social.
4. Decidir las características de otros contextos que van a compartir las funciones de educar y socializar a los niños, principalmente la escuela.

Hoghughy y Long (2004) en base a los estudios de diversos autores (Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1979; Furstenberg, 1985) que han intentado identificar los elementos teóricos de la crianza de los hijos, proponen un marco conceptual que permite tanto la evaluación de las prácticas de crianza como la elaboración de programas de apoyo a las familias. En este contexto, los procesos relativos a la crianza infantil se definen como actividades dirigidas específicamente a promover el bienestar del niño. Estas actividades se dividen en:

1. **Actividades relacionadas con la crianza.** Dada la enorme variedad de cosas que los padres hacen habitualmente a la hora de cuidar y educar a sus hijos, se hace imprescindible determinar las actividades básicas que son necesarias y suficientes para “una crianza suficientemente buena”. Éstas se engloban en alguno de los siguientes grupos (Tabla 2.2):

Tabla 2.2.**Tipos y subtipos de las principales actividades relacionadas con la crianza y características de cada una de ellas.**

Cuidado: comprende un conjunto de actividades destinadas a garantizar las necesidades de supervivencia infantil	<i>Físicas:</i> dirigidas a asegurar la supervivencia del niño proporcionándole necesidades básicas <i>Emocionales:</i> implican asegurarse de que el niño no es infeliz debido a problemas de ansiedad, miedos o traumas evitables <i>Sociales:</i> para evitar que el niño se sienta aislado de sus iguales u otros adultos significativos para él durante todo el crecimiento
Control: implica todas las actividades relacionadas con el establecimiento y aplicación de límites de manera apropiada a la edad y cultura del niño	Están guiadas por una compleja interacción entre la predisposición personal de los padres y sus expectativas culturales Algunos aspectos parecen ser aplicados universalmente por todos los padres (p. ej., ir solos al cuarto de baño o ir a la escuela) Otros aspectos son regulados y reforzados de forma menos uniforme (p. ej., los modales en la mesa o el tiempo que se pasa fuera de casa)
Desarrollo: responden al deseo de los padres de que sus hijos desarrollen todo su potencial en todas las áreas de funcionamiento	No se trata de actividades básicas para la supervivencia del niño (como en el caso de las actividades de cuidado) o para el funcionamiento social (como ocurre con las actividades de control) Están implícitas en cada acto de promoción o creación de nuevas oportunidades (tanto de tipo instrumental como de tipo personal –valores–)

Fuente: Hoghughy y Long (2004)

2. **Áreas funcionales.** Aunque los padres en sus actividades diarias no hacen distinciones respecto a lo que ellos hacen en un momento determinado y sus conductas fluctúan de un área a otra continuamente, desde un punto de vista profesional (principalmente a la hora de desarrollar intervenciones) es necesario distinguir entre las diferentes áreas del funcionamiento infantil que requieren la atención de los padres. En este sentido, los autores plantean cuatro áreas básicas: salud física, funcionamiento intelectual y educativo, conducta social y salud mental.
3. **Prerrequisitos operacionales.** Dado el valor inestimable que los niños tienen para la mayoría de los padres, parece existir un sentido de compromiso y responsabilidad hacia sus hijos. Aunque la variedad de

recursos necesarios para que los padres realicen las tareas relacionadas con la crianza hace difícil elaborar un listado exhaustivo, la Tabla 2.3 muestra las tres clases de prerrequisitos que parecen indispensables:

Tabla 2.3.

Tipos de prerrequisitos básicos para la crianza adecuada de los niños y características principales.

<p>El conocimiento y comprensión de las conductas y estados de los niños en las distintas áreas funcionales para poder reconocerlos, interpretarlos y responder a ellos de forma adecuada</p>	<p>Se presume que los padres poseen un conjunto de <i>nociones básicas</i> sobre la educación y crianza de los niños Sin embargo, la mayor parte de las veces lo único que tienen es una serie de creencias y competencias resultado de su propia socialización, incluyendo cualquier aprendizaje explícito sobre el desarrollo infantil</p>
<p>La motivación para hacer cualquier cosa que sea necesaria para mantener o mejorar la situación del niño</p>	<p><i>Las tendencias conductuales de los padres</i>, producto de características de personalidad Las habilidades tanto formales como informales que los padres poseen para garantizar que las necesidades físicas, emocionales y sociales de sus hijos estén cubiertas</p>
<p>Los recursos que los padres necesitan, quieren o desean emplear para mejorar la crianza de sus hijos</p>	<p><i>El entorno social</i> en el que se incluyen otros familiares, amigos, vecinos, otros grupos sociales y la cultura en general. El apoyo externo con el que cuentan los padres va a significar un importante recurso en las tareas propias de la crianza <i>Los recursos materiales.</i> Existe evidencia de que la pobreza familiar por sí misma constituye el más importante predictor de la consiguiente desventaja y vulnerabilidad en la salud, educación, estabilidad familiar, conducta antisocial y salud mental de los niños</p>
<p>Oportunidad</p>	<p>Los padres necesitan <i>tiempo</i> para poder realizar las actividades relacionadas con la crianza de sus hijos de forma apropiada. En una sociedad desarrollada en la que padres y madres cada vez disponen de menos tiempo, las consecuencias de no dedicar tiempo suficiente y de calidad a los niños, resultan obvias</p>

Fuente: Hoghughy y Long (2004)

Por su parte, para Izzedin y Pachajoa (2009) la crianza implica tres procesos: (1) las *pautas* de crianza que hacen referencia a las normas que aplican los padres ante la conducta de sus hijos, que tienen significación social y son distintivas de cada cultura; (2) las *prácticas* de crianza que se ubican en el contexto relacional entre padres e hijos y se refieren a acciones aprendidas que utilizan los primeros para guiar el comportamiento de los segundos; y (3) las *creencias* acerca de la crianza que son los conocimientos acerca de cómo se debe criar a los niños. Para estos autores, las creencias y las prácticas de crianza no siempre se relacionan entre sí.

Según este planteamiento, para realizar todas las actividades mencionadas anteriormente los padres deben dotarse de una serie de herramientas, estrategias y competencias que les permitan afrontar la compleja tarea de criar y educar a sus hijos de la manera más adaptativa posible, considerando las necesidades específicas de los niños en cada etapa del desarrollo y los estándares que cada sociedad particular considera como aceptables (Rodrigo, Cabrera, Martín y Máiquez, 2009).

Autores como Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) han tratado de conceptualizar y delimitar las habilidades que los padres deberían dominar en las tareas relacionadas con la crianza. Para ellos, estas habilidades se pueden agrupar a cinco niveles:

1. Habilidades *educativas* (calidez y afecto, reconocimiento de logros, control y supervisión, comunicación y fomento de la confianza, adaptabilidad a las características del menor, autoeficacia, locus de control interno, actitud ética, estimulación y apoyo al aprendizaje).
2. Habilidades de *agencia parental* (acuerdo en la pareja, percepción ajustada del rol parental, reconocimiento de la importancia de los padres en el bienestar del niño).
3. Habilidades de *autonomía personal y búsqueda de apoyo social* (implicación en la educación, responsabilidad hacia el niño, visión positiva, búsqueda de ayuda, identificación y utilización de los recursos, colaboración con profesionales).
4. Habilidades para la *vida personal* (control de impulsos, asertividad, autoestima, habilidades sociales, estrategias de afrontamiento, resolución de conflictos, planificación, capacidad para responder a múltiples retos y tareas).
5. Habilidades de *organización doméstica* (administración eficiente de la economía familiar, orden y limpieza en el hogar, higiene y control de la salud, alimentación saludable).

Anteriormente, White (2005) señalaba que las habilidades o competencias de los padres durante la crianza de sus hijos van a resultar de la combinación de tres factores:

1. *Las condiciones psicosociales en las que vive la familia.* A pesar de que existen contextos de riesgo para el desarrollo infantil adecuado (monoparentalidad, bajo nivel educativo, dificultades económicas, vivir en barrios violentos), unas buenas competencias de los padres pueden minimizar los efectos nocivos de tales entornos sobre los niños.
2. *El escenario que los padres han creado para criar y educar a sus hijos.* Determinados tipos de prácticas son más adecuadas dependiendo del contexto de desarrollo de los niños. Así por ejemplo, Cauce, Stewart, Rodríguez, Cochran y Ginzler (2003) señalan que en ambientes con alto nivel de delincuencia, una supervisión parental más estricta mejora la adaptación de los niños a este tipo de entornos.
3. *Las características personales de cada niño.* Los niños que presentan determinadas dificultades (problemas de conducta, hiperactividad, temperamento difícil, etc.) pueden requerir que sus padres realicen ajustes y compensaciones a la hora de criarlos y educarlos.

3. ¿ESTILOS EDUCATIVOS O PRÁCTICAS DE CRIANZA?

Las investigaciones de las últimas décadas en el campo de la paternidad han seguido dos tradiciones claramente diferenciadas que en muy pocos casos se han mezclado (p. ej., Barnett et al., 2010; *National Institute of Child Health and Human Development. Early Child Care Research Network*, 2004; Solís-Cámara y Díaz, 2007). Una parte de las investigaciones se ha centrado en estudiar los estilos educativos de los padres, mientras que otro amplio grupo lo ha hecho sobre las prácticas de crianza parentales.

3.1. Las dos tradiciones científicas.

Por una parte y debido a la influencia del trabajo seminal de Baumrind (1971), se han estudiado los **estilos educativos** de los padres. Distintos autores han tratado de dar una definición de este constructo. Así por ejemplo, Coloma (1993) los ha definido como *“esquemas 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”* (pág. 48). Para Darling y Steinberg (1993) se trata de una *“constelación de actitudes hacia el*

niño que son comunicadas al niño y crean un clima emocional en el cual son expresados los comportamientos de los padres” (pág. 488). Más recientemente, Solís-Cámara y Díaz (2007) los han definido como *“actitudes o creencias generales de los padres acerca de la crianza adecuada para sus hijos”* (pág. 177). Lo que tienen en común estas definiciones es la consideración de los estilos educativos como aspectos más de tipo cognitivo (esquemas, creencias, actitudes) que van a constituir la base sobre la cual asentar los comportamientos concretos de los padres a la hora de criar a sus hijos, dirigiendo este tipo de conductas en diferentes direcciones según el estilo educativo particular.

Dentro de esta tradición se han multiplicado durante los últimos años las investigaciones sobre la influencia de los diferentes estilos educativos en el ajuste de los niños en las distintas áreas funcionales (Aunola y Nurmi, 2006; Coleman y Karraker, 2003; Del Vecchio y O’Leary, 2008; Kiang, Moreno y Robinson, 2004; López-Soler, Puerto, López-Pina y Prieto, 2009; Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, Peetsma y Wittenboer, 2008). Además, se han desarrollado modelos teóricos a partir de este constructo (Baumrind, 1971; Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martín, 1983) y se han elaborado instrumentos de evaluación para poder medirlo, como por ejemplo: el *“Parent Attitude Inquiry”* (PAI) de Baumrind (1971), el *“Parental Bonding Instrument”* (PBI) de Parker, Tupling y Brown (1979) o el *“Inventario de Estilo Educativo Familiar”* (IEEF) de Ibáñez-Valverde (2002).

Por otra parte, otros estudios se han dirigido a investigar las **prácticas de crianza**. En este sentido también han sido diversos los autores que han intentado dar una definición de este constructo. Así por ejemplo, para Darling y Steinberg (1993) se trata de *“comportamientos específicos, dirigidos a una meta, a través de los cuales madres y padres desempeñan sus deberes maternos o paternos”* (pág. 488). Hoghughy y Long (2004) por su parte las han definido como *“actividades deliberadas destinadas a garantizar el desarrollo y supervivencia de los niños”* (pág. 5). Solís-Cámara y Díaz (2007) también las consideran como una serie de *“comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización”* (pág. 177). Como puede comprobarse, todas estas definiciones coinciden en considerar las prácticas de crianza como comportamientos concretos dirigidos a cubrir las necesidades de los niños en sus diferentes facetas durante el desarrollo.

Asimismo, se han multiplicado las investigaciones sobre el papel de estas prácticas en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños

(Alvarenga y Piccinini, 2009; Crockenberg, Leerkes y Barrig Jo, 2008; Goldstein et al., 2007; Kiriakidis, 2010; Raya, Herruzo y Pino, 2008) a la vez que se han desarrollado modelos teóricos (p. ej., Belsky, 1984; Webster-Stratton, 1990) e instrumentos de evaluación como: el “*Egna Minnen Beträffande Uppfostran*” (EMBU) de Perris, Jacobsson, Lindströöm, von Knorring y Perris (1980), el “*Alabama Parenting Questionnaire*” de Frick (1991) o la “*Evaluation des Pratiques Educatives Parentales – Preschool and Primary School Form*” (EPEP-PPSF) de Maunier y Roskman (2007) desarrollada a partir de la “*Ghent Parental Behavior Scale*” de Van Leeuwen y Vermulst (2004).

3.2. Relaciones entre estilos educativos y prácticas de crianza.

Las prácticas de crianza pueden ser vistas como una expresión externa de las ideas y creencias de los padres acerca del cuidado de los hijos. A su vez, estos dos constructos –estilos educativos y prácticas de crianza– constituyen conjuntamente dos dimensiones relevantes en el ámbito del desarrollo infantil. Sin embargo, son escasos los estudios realizados para valorar si las ideas sobre el desarrollo y cuidado de los hijos influyen o determinan en algún sentido el tipo de prácticas de crianza de los padres hacia éstos, así como las consecuencias de esta interacción en el desarrollo socioemocional y conductual de los niños. Más bien, ha existido una tendencia generalizada hasta la fecha a realizar estudios donde ambas variables se analizan por separado sin llegar a converger. Incluso, evidencias anteriores señalaban una ausencia de relación entre creencias y comportamientos (Holden y Edwards, 1989). Sin embargo, tanto los estudios posteriores (Borke et al., 2007; Solís-Cámara y Díaz, 2002) como los modelos que se han desarrollado en los últimos años sobre las prácticas de crianza de carácter integrador (Darling y Steinberg, 1993), hacen especial hincapié en la interdependencia entre el componente cognitivo y el componente comportamental de la crianza en el cuidado de los hijos.

Para Solís-Cámara y Díaz (2007) las creencias sobre la crianza de los hijos reflejan una guía general de los padres acerca de lo que es importante a la hora de educar a los niños, siendo las prácticas de crianza la operacionalización de tales creencias. En su estudio, 275 padres de preescolares fueron valorados en estas dos dimensiones mediante dos cuestionarios diferentes (el PCRI de Gerard, 1994; y la ECMP de Solís-Cámara, 2007). Los resultados indicaron que, en el caso de las niñas, padres y madres coincidían en sus ideas y creencias (la necesidad de una

comunicación adecuada entre padres e hijos, la importancia de establecer límites y promover la autonomía de sus hijas) y éstas se relacionaban a su vez con el tipo y calidad de las prácticas de crianza. En el caso de los niños, aunque se encontraron más diferencias en las creencias de padres y madres sobre algunas de las cuestiones también analizadas para las niñas, estas diferencias se reflejaban en un cambio en las prácticas de crianzas de ambos.

Aunque la muestra del estudio de Solís-Cámara y Díaz (2007) era de origen mexicano, los hallazgos de éste y otros estudios realizados con muestras de diferente procedencia (Ribas y Bornstein, 2005) avalan la hipótesis de la estrecha relación entre las ideas de los padres acerca de la crianza de los hijos y los comportamientos posteriores con éstos. De hecho, Solís-Cámara y Díaz (2007) proponen el estudio de las relaciones entre creencias/estilos y prácticas como única forma de avanzar en el conocimiento científico de la crianza infantil.

Otros autores como Torío et al. (2008) abogan por la mayor adecuación del estudio de las prácticas de crianza en detrimento de los estilos educativos por su mejor operacionalización. De hecho, la práctica totalidad de programas de intervención que se han desarrollado durante los últimos años para apoyar y formar a los padres en la crianza de sus hijos y que cuentan con evidencia empírica de su utilidad (p. ej., Barkley y Benton, 2000; Eyberg, Nelson y Boggs, 2008; Forehand y Long, 2002; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2001), se han centrado en la enseñanza de prácticas de crianza adecuadas por ser éstas más fácilmente abordables y modificables que los estilos.

Además, como Torío et al. (2008) señalan tras valorar los estilos educativos de una amplia muestra de padres y madres españoles, aunque la mayoría tienen vocación democrática, en la práctica diaria la combinan con una práctica permisiva y en determinadas áreas son incluso autoritarios. Es decir, que la gran mayoría de los padres valorados no tienen un estilo de crianza definido (unas veces son democráticos y otras permisivos) sino más bien contradictorios. De hecho, aunque los padres de su estudio (N = 2.965) defendían las prácticas propias del estilo democrático, solo 23 parecían tener un estilo educativo claramente definido. El resto no fueron capaces de realizar una descripción clara de su estilo educativo y 23, incluso, realizaron negaciones de los tres describiéndose como no permisivos y autoritarios. Según las autoras esta aparente contradicción no es más que un proceso de adaptación a una sociedad compleja, la cual debe ser analizada desde una perspectiva de la elasticidad.

4. CONTRIBUCIONES TEÓRICAS A LA CRIANZA INFANTIL.

Probablemente cualquier enumeración de las contribuciones teóricas en el terreno de las prácticas de crianza tienda a ser selectiva e individual ya que han sido muchos los teóricos que desde muy antiguo (como se ha descrito en el apartado anterior) han contribuido a su conceptualización y comprensión desde muy diferentes enfoques. No obstante, es posible identificar algunas contribuciones teóricas que han resultado fundamentales a lo largo de la historia para comprender los actuales procesos de crianza infantil (Muñoz, 2005). Por otra parte, compartimentar estas teorías no siempre ha sido posible debido a lo variado y diverso de sus aportaciones.

4.1. Principales aportaciones históricas.

Tabla 2.4.
Dimensiones en la conducta parental.

Aproximación democrática	Aproximación autoritaria
Comunicación verbal frecuente	Énfasis en las restricciones al comportamiento del niño y en dárselas a conocer
Considerar la opinión del niño en las tomas de decisiones e involucrarlo en todas las que sea posible	Inexistencia de apelación por parte del niño respecto a las decisiones disciplinarias
Explicar las normas y reglas familiares	
Responder a las preguntas de los hijos Conceder al niño la máxima libertad posible, compatible con su seguridad y los derechos de los demás	

Fuente: Baldwin et al. (1945)

Ya en 1945, Baldwin, Kalhom y Breese (1945) identificaron dos dimensiones básicas del comportamiento de los padres con sus hijos (Tabla 2.4): democracia y control. Estas dos dimensiones daban lugar a dos formas o aproximaciones particulares de entender y llevar a cabo la crianza infantil. Para estos autores, la aproximación democrática en la crianza infantil era preferible a la aproximación autoritaria ya que favorece la curiosidad del niño y la independencia de pensamiento.

En 1958, **Winnicott** introduce el concepto de “prácticas de crianza suficientemente buenas” como principal objetivo de los padres a la hora de criar a sus hijos sugiriendo que, aunque los padres fueran capaces de articular unas prácticas de crianza perfectas, éstas no son necesarias para el adecuado desarrollo infantil. En realidad, sería suficiente con que los padres den a sus hijos amor.

Posteriormente, las formulaciones de John Bowlby (1951, 1980) sobre la privación materna y el concepto de apego, han tenido un gran impacto hasta nuestros días. Aunque actualmente existe evidencia de que la separación de la madre no tiene consecuencias sobre el niño tan nefastas como él propuso, sí es cierto que las circunstancias asociadas a esa separación y la consiguiente alteración del apego infantil pueden producir un importante impacto en el niño a largo plazo. Estos efectos negativos pueden ser moderados por factores tales como la edad del niño o la calidad de los cuidados infantiles sustitutivos (Hoghughy y Long, 2004). Años después, Ainsworth, Blehar, Waters y Walls (1998) ampliaron el concepto de apego considerándolo como un importante indicador de los procesos de crianza adecuados.

Otra figura fundamental a nivel histórico ha sido Diana Baumrind. El principal objetivo de sus investigaciones fue estudiar la relación entre la conducta de los padres y el comportamiento infantil a partir del supuesto de que la conducta de los primeros está organizada en grupos de conductas o patrones bien definidos. En sus planteamientos iniciales (Baumrind, 1971) consideraba que diferentes estilos a la hora de educar a los niños influían de forma decisiva en ellos, determinando así su adaptación social al medio en el que se desenvuelven. Según esta autora, la mayoría de los padres utilizan un determinado estilo (autoritario, autoritativo y permisivo) a la hora de criar y educar a sus hijos dependiendo de la percepción que tengan sobre las necesidades del niño, su edad y las características de cada situación particular. Sin embargo, con frecuencia los padres utilizan diferentes estilos a lo largo de todo el proceso educativo. Según Baumrind los diferentes estilos educativos influyen de forma diferente en el desarrollo socioemocional de los niños, siendo el autoritativo el que parece tener consecuencias más positivas en ellos. La conducta de los padres que utilizan este estilo a la hora de educar a sus hijos se caracteriza por:

- (a) Combinar un alto grado de control con animación, aceptación y estimulación de la autonomía infantil.
- (b) Poner límites a la conducta, razonándolos con sus hijos.

- (c) Disposición a escuchar las objeciones de los niños y a ser flexibles.
- (d) Dirigir las actividades de sus hijos de forma racional (prestando atención a los problemas en vez de al miedo del niño, el castigo o la pérdida del amor).
- (e) Fomentar el intercambio verbal.

Los hijos de padres autoritativos parecen ser los más adaptados a nivel social, personal y académico, mostrando una buena autoestima y un ajuste psicológico adecuado.

Unos años más tarde, Maccoby y Martin (1983), plantean un modelo de estilos educativos a partir de la reelaboración del modelo propuesto por Baumrind. Su modelo se basó en la existencia de dos dimensiones básicas: exigencia y disponibilidad. La combinación de estas variables da lugar a cuatro estilos educativos (autoritativo/recíproco, autoritativo/represivo, permisivo/indulgente y permisivo/negligente) con características diferenciadas y consecuencias sobre los niños también particulares. El estilo que, según estos autores, tiene consecuencias más positivas para los niños es el autoritativo/recíproco. Las principales características de este estilo son:

- (a) Disponibilidad paterna a la respuesta.
- (b) Exigencia paterna: control fuerte, firmeza consistente y razonada.
- (c) Reciprocidad: comunicación abierta, bidireccional y frecuente. Los padres aceptan los derechos y deberes de los hijos y a su vez exigen que éstos acepten los de los padres.
- (d) Implicación afectiva: calidez en la relación con los hijos y disposición/prontitud en responder a las necesidades de éstos.
- (e) Ejercitación consciente y responsable de la autoridad y el liderazgo como padres y adultos.

Este conjunto de conductas de los padres van a favorecer el autoconcepto infantil, la autoestima y autoconfianza, la combinación equilibrada de obediencia y autonomía, la responsabilidad, la competencia social y las conductas prosociales en diferentes contextos, la motivación de logro y la disminución en la frecuencia e intensidad de los conflictos con los padres.

Pero pese a la importancia que tiene el papel de los padres en el proceso de crianza, algunos autores como Chess y Thomas (1999) sugirieron que el niño no permanece pasivo ante los comportamientos de sus padres

con él, sino que participa activamente en este proceso moldeando dichas conductas. Partiendo de esta premisa, estos autores prestaron especial importancia al temperamento infantil como un factor innato que modula las complejas interacciones biopsicosociales del niño con sus padres y con su entorno más distal.

Rutter (1985, 1999) por su parte, dedicó sus investigaciones sobre psicopatología infantil y familiar a estudiar los procesos de vulnerabilidad y resiliencia. Este autor consideraba que estos factores afectan a los resultados de las prácticas de crianza y a su vez son afectados por ellas.

4.2. Modelos conceptuales del desarrollo infantil con énfasis en la crianza.

4.2.1. El modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979).

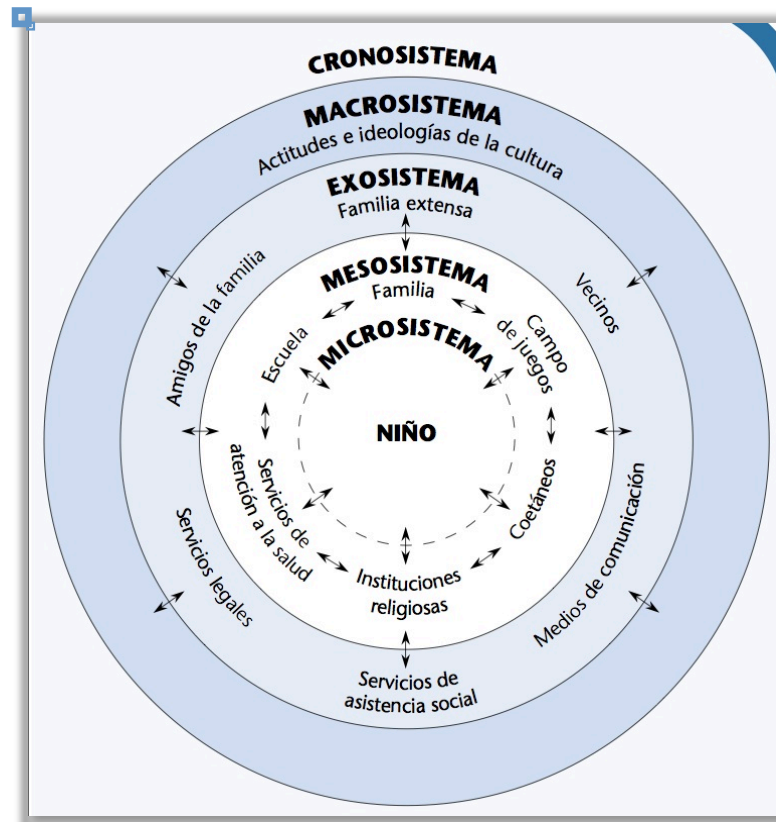
En 1979, Bronfenbrenner desarrolló un modelo teórico del desarrollo humano basado en gran medida en las teorías de Kurt Lewin y en las ideas de Piaget, que iba a tener fuertes repercusiones hasta nuestros días.

Bronfenbrenner (1986) define su modelo como el estudio empírico de las adaptaciones que se producen de forma gradual entre la persona en desarrollo y las características variables de los diferentes contextos en los que vive, siendo este un proceso dinámico que recibe influencias diversas de las interacciones entre los entornos así como de contextos más amplios en los que éstos se insertan.

Como se desprende de esta definición, el carácter activo del niño, la bidireccionalidad y reciprocidad de las interacciones que se producen entre éste y los diferentes entornos con los que se relaciona, y el ambiente ecológico, constituyen los aspectos clave sobre los cuales Bronfenbrenner sentaría las bases de su modelo teórico. Para este autor, el niño debe ser estudiado a partir del contexto en el que crece, se desarrolla e interactúa. Asimismo, el desarrollo particular de cada niño va a determinar un tipo de personalidad diferenciada asociada a elementos del ambiente ecológico (cultural y social).

Figura 2.1.

Organización de los sistemas estratificados propuestos por Bronfenbrenner (1979) aplicados a la familia.



Fuente: Woodhead y Oates (2010)

En este sentido, Bronfenbrenner (1986) define el desarrollo como las modificaciones, duraderas en el tiempo, que se producen en la forma en que las personas perciben su entorno y se relacionan con él. Por su parte, el ambiente de desarrollo se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas (Figura 2.1), en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras las denomina el autor microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Los diferentes entornos en los que se mueven los niños se relacionan e interactúan entre ellos de forma constante y dinámica, siendo además muy parecidos dentro de cada cultura. Y tan importante es para los niños lo que sucede dentro de un entorno como las conexiones entre ellos. Esto quiere decir que existen múltiples factores que influyen no sólo en la crianza y en las relaciones paterno-filiales sino que también pueden ser influenciados por ellas.

El **microsistema** constituye el conjunto de comportamientos, roles y relaciones interpersonales con características propias y diferenciadas, que el niño experimenta en cada contexto particular del desarrollo. Concretamente, se refiere al ambiente inmediato en el que el niño se mueve e interactúa con otros (el hogar, la guardería, etc.). En estos entornos el niño puede interactuar cara a cara con otros fácilmente.

El **mesosistema** comprende las interrelaciones entre dos o más entornos (clases sociales, grupos étnicos, regiones o comunidades) que comparten un sistema de creencias, valores y/o economías, que cambian según los acontecimientos históricos, y en los que la persona en desarrollo participa activamente (p. ej., para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el barrio). Es un conjunto de microsistemas que puede ir ampliándose o reduciéndose según la persona entra o sale de un entorno.

Para Vera (2001), el mesosistema permite conocer el desarrollo conceptual de los padres y la familia sobre la crianza y los elementos propios de cada cultura para el control y promoción de la misma.

El **exosistema** se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo pero en los cuales se producen hechos que afectan o se ven afectados por lo que ocurre en su entorno. En el caso de los niños pequeños, ejemplos de exosistema podrían ser el lugar de trabajo de los padres, la clase a la que asiste un hermano e incluso, a nivel más general, los medios masivos de comunicación y las políticas educativas y de salud dirigidas a la infancia que van a influir en las situaciones actuales de crianza y desarrollo de los niños.

Por último, el **macrosistema** hace referencia a las correspondencias en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro- meso- y exo-) que existen o podrían existir a nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. La correspondencia o variación en los esquemas menores para distintos grupos étnicos, socioeconómicos o religiosos reflejan sistemas de creencias y estilos de vida que ayudan a perpetuar los ambientes ecológicos del desarrollo en cada grupo.

Para Bronfenbrenner, el desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyan y lo

reestructuran a niveles de igual o mayor complejidad en cuanto a su forma y contenido.

Posteriormente, Bronfenbrenner y Ceci (1994) reformularían la teoría ecológica transformándola en un modelo teórico denominado “Modelo Sistémico Bioecológico”, según el cual el organismo y el ambiente contribuyen en la misma proporción a los procesos de cambio y estabilidad a lo largo de todo el ciclo vital. El niño es un agente activo de su propio desarrollo mediante procesos, cada vez más complejos, de interacción regular con sus ambientes que van a producir un cambio en las características biopsicosociales de éste a lo largo de todo el ciclo vital.

Como conclusión a este modelo, queremos destacar la importancia que Bronfenbrenner da a los ambientes en los que se desarrollan las personas y a su carácter dinámico. En este sentido, consideramos éste el punto fuerte de una teoría que puede ser aplicada, y de hecho lo ha sido, a la valoración y comprensión de diferentes condiciones (inmigración, psicopatología...) y que además ha ayudado a dirigir diferentes intervenciones dentro del campo de la psicología. Vemos por tanto que, a pesar de ser una teoría formulada hace bastantes años, actualmente sigue siendo un marco válido para explicar muchos fenómenos de interés para esta disciplina.

Si alguna crítica ha de hacerse a los postulados de Bronfenbrenner, esta podría ser la prácticamente nula consideración de influencias de tipo genético y cognitivo en el desarrollo infantil.

4.2.2. Modelo psicobiológico de Lester, Als y Brazelton (1982).

Unos años más tarde, en 1982, Lester, Als y Brazelton proponen un modelo de corte psicobiológico en el que el niño se concibe como un ser activo, influyendo en su organización psicológica y física las interacciones que se producen entre la historia de reproducción de la madre, la dotación genética y el ambiente prenatal. Además, estos autores plantean también una interacción entre la maduración del niño a nivel físico, su temperamento y el ambiente más inmediato (familia, ambiente ecológico, marco físico, experiencias y necesidades culturales) en el que se desarrolla. Una aportación interesante que ya avanzaban en su modelo es la consideración de que los procesos organizativos básicos suelen mantenerse constantes de una cultura a otra y que el rango y la forma de adaptación a una determinada cultura va a depender de las demandas que ésta imponga.

Como se puede observar, aunque este modelo se centra en el ambiente proximal del niño también reconoce la importancia de otras variables pertenecientes al ambiente más extenso, en consonancia con lo propuesto unos años antes por Bronfenbrenner (1979). Otro aspecto importante de este modelo es la mención explícita a los factores genéticos como aspectos moduladores del desarrollo infantil y a la estabilidad de las variables que participan en el mismo a nivel intercultural.

4.2.3. Modelo de economía familiar de Bennet (1988).

En 1988, Bennet desarrolla un modelo de economía familiar cuyo eje lo conforman dos elementos esenciales a través de los cuales se articula el crecimiento y desarrollo infantil. Estos elementos son los ingresos familiares y las redes de apoyo intrafamiliar. El planteamiento de Bennet se basa en que el desarrollo del niño debe concebirse a partir de planteamientos económicos dentro del hogar, excluyendo así variables de tipo psicosocial y relaciones y apoyos extrafamiliares. Las variables directamente relacionadas con la familia reciben influencias socioculturales, demográficas, económicas, biológicas y ambientales. Estas influencias se relacionan a su vez con cuestiones tales como la programación del tiempo necesario para el cuidado del niño y de la casa. El centro de interés se traslada hacia la figura de la madre no solo a nivel reproductivo sino que se establece una relación directa entre la salud y educación de la madre y la calidad del cuidado de sus hijos.

Frente a los dos modelos anteriores, el modelo de Bennet podría criticarse por ser excesivamente simplista y restrictivo en sus planteamientos ya que elimina variables que la literatura científica ha identificado sistemáticamente como fundamentales en el desarrollo infantil. Así, hoy día parece impensable restringir la calidad del desarrollo a aspectos económicos y familiares si tener en cuenta el papel modulador que el ambiente más amplio en el que se mueven los niños tiene sobre estos, y no únicamente de forma indirecta a través de la influencia que ejerce sobre la familia.

4.2.4. Modelo médico de Zeitlin y Mansour (1990).

En 1990, Zeitlin y Mansour defienden, a través de su modelo médico, la importancia del ambiente inmediato del niño en su desarrollo. Estos autores hacen hincapié en las prácticas de cuidado maternas e incorporan aspectos de tipo psicosocial, como el apoyo de las personas más próximas al

niño. Además, introducen el concepto de “desviación positiva” entendida como la identificación de los mecanismos de adaptabilidad social y conductual ante condiciones de estrés, que permiten un buen desarrollo y crecimiento infantil. Para estos autores son las variables de tipo psicosocial las responsables de esta “desviación positiva”.

La fortaleza de este modelo está, desde nuestro punto de vista, en que aun tratándose de un modelo médico da especial importancia al ambiente inmediato en el cual el niño crece y se desarrolla y enfatiza factores de tipo psicosocial, mas que los de tipo fisiológico, como responsables de lo que ellos llaman “desviación positiva”. Además, estos autores también tienen en consideración a la hora de proponer su modelo teórico, la necesidad de analizar los valores y actitudes maternos en relación al desarrollo infantil, lo cual nos parece un gran acierto.

En conclusión, a pesar de que cada uno de los modelos descritos en este apartado, hacen aportaciones interesantes sobre los factores que modulan el desarrollo infantil, el modelo ecológico de Bronfenbrenner es el que mayor capacidad de inclusión de todos ellos ha demostrado. Además, se trata de un modelo teórico completamente dinámico que ve el desarrollo como una acomodación progresiva mutua entre el marco de desarrollo del ser humano y la naturaleza cambiante del ambiente inmediato en el cual vive la persona.

4.3. Modelos teóricos sobre las prácticas de crianza.

Durante las últimas décadas, el desarrollo infantil se ha conceptualizado básicamente a partir de los elementos que integran las relaciones (humanas, familiares, sociales, culturales y económicas) que facilitan o dificultan el proceso de desarrollo. Una de las áreas de mayor desarrollo durante los últimos años, ha sido el estudio de los factores que influyen en la conducta de los padres con sus hijos y la manera en que éstos se desarrollan tanto a nivel socioemocional como comportamental. Para Webster-Stratton (1999) y Vera, Calderon y Torres (2007), la crianza es fundamental en la formación y desarrollo de los niños y, de hecho, los distintos modelos teóricos desarrollados en las últimas décadas parecen coincidir con esta proposición.

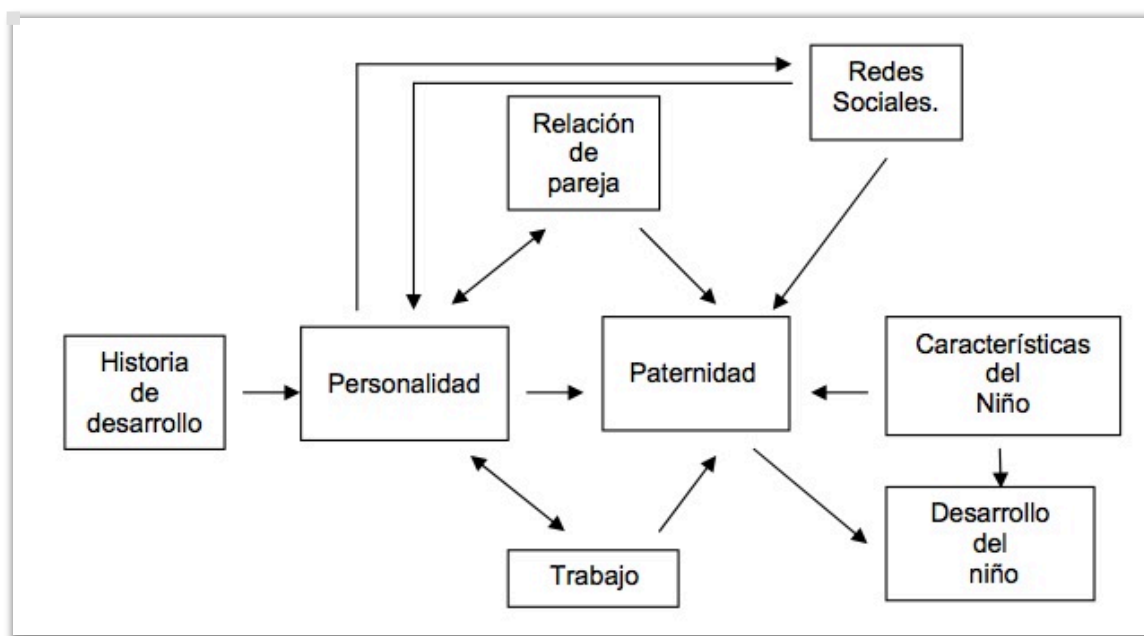
A continuación se realiza una revisión breve de los principales modelos teóricos actuales que se han desarrollado para mejorar nuestra comprensión de los diversos aspectos relacionados con la crianza infantil y

en algunos casos guiar la intervención con las familias. De hecho, algunos modelos de los que vamos a hablar a continuación (p. ej., Patterson, 1982¹; Webster-Stratton, 1990) han nacido dentro del ámbito de la Psicopatología e incluyen las prácticas de crianza como una de las variables a considerar en la evaluación e intervención sobre diferentes problemas y dificultades infantiles.

4.3.1. Modelo de crianza de Belsky (1984).

Figura 2.2.

Determinantes de la crianza propuestos por Belsky (1984).



Fuente: Peña (2004)

En 1984, desde una perspectiva ecológica, Belsky amplía su modelo de maltrato infantil para explicar los determinantes de la crianza partiendo del supuesto básico de que una personalidad madura y saludable se relaciona con la expresión de apoyo de los padres hacia sus hijos durante la infancia. Los padres con este tipo de personalidad, serán capaces de brindar una serie de oportunidades a sus hijos que les ayuden en su cuidado y desarrollo.

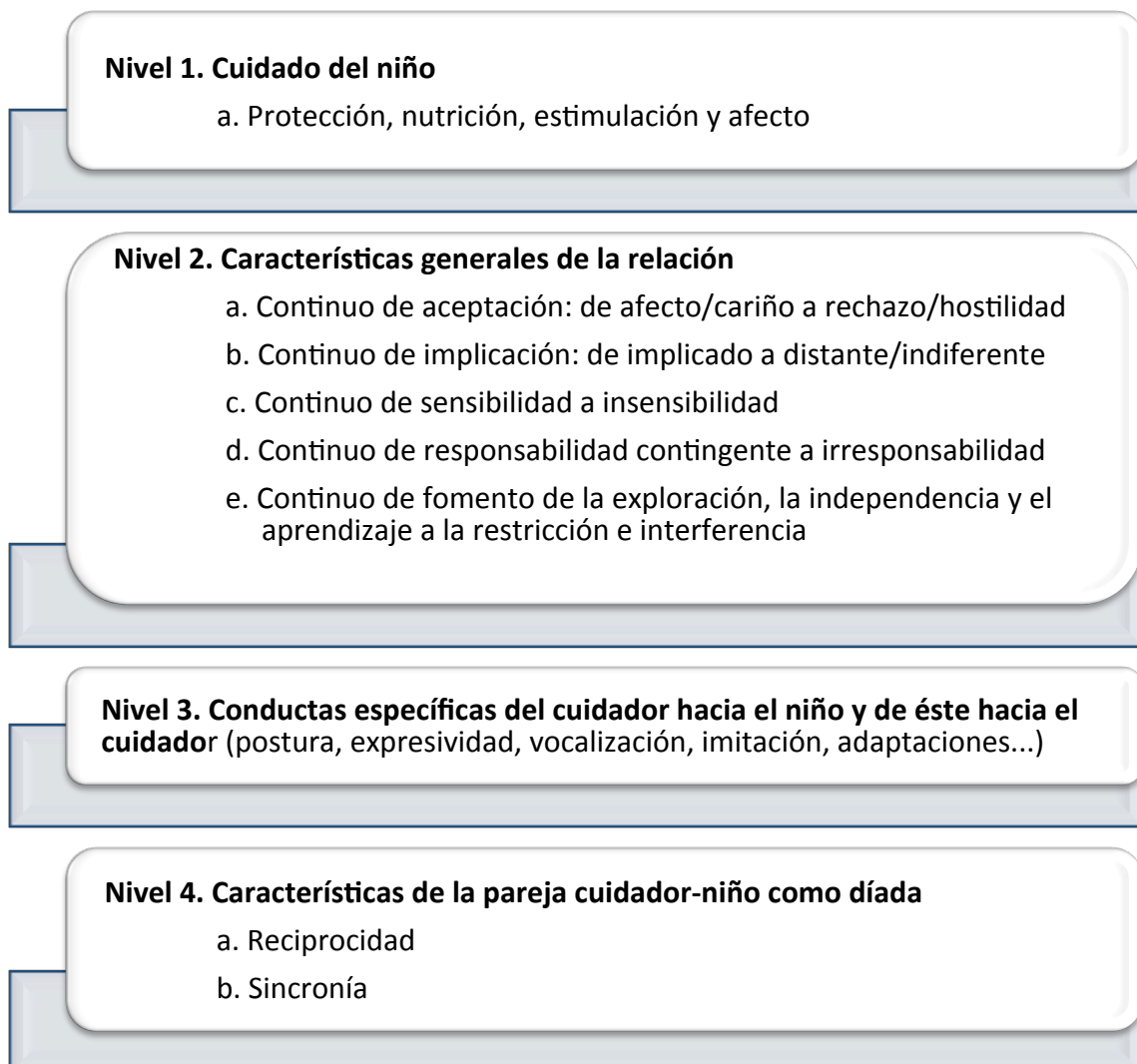
¹ Este modelo se ha desarrollado ampliamente en el Capítulo 1.

Los elementos clave del modelo propuesto por Belsky (Figura 2.2) son la personalidad de la madre, las características del niño, los componentes contextuales de la relación entre padres e hijos y la relación de pareja como fuente de estrés y de apoyo. Bajo este modelo subyace la noción de que la crianza es un sistema protegido donde el bienestar psicológico de los padres constituye el elemento mediador a la hora de criar a los hijos de forma adecuada y competente.

4.3.2. Modelo multinivel de Galler (1984).

Figura 2.3.

Niveles propuestos por Galler (1984) en la relación entre padres e hijos.



En un intento de situar las interacciones paterno-filiales en perspectiva, Galler desarrolla un modelo en el cual las interacciones entre los cuidadores y el niño tienen lugar dentro del contexto de crianza con unas características particulares propias de este contexto. Este modelo defiende que las interacciones entre padres e hijos están determinadas tanto por condiciones externas como por las motivaciones internas de los padres y las características del niño. Según Galler, la relación de los padres con sus hijos se produce a cuatro niveles, tal como se aprecia en la Figura 2.3.

4.3.3. Modelo de crianza de Webster-Stratton (1990).

El modelo propuesto por Webster-Stratton (Figura 2.4) nace dentro del campo de la Psicopatología como sustrato teórico de las intervenciones desarrolladas por su autora en el ámbito familiar. El modelo trata de explicar cómo afectan los distintos estresores a las actitudes de los padres y a las interacciones con sus hijos. Para esta autora, los estresores proceden de tres fuentes:

1. *Las debidas a factores extrafamiliares.* Este tipo de factores hacen referencia a dificultades de tipo demográfico como pobreza, desempleo o sucesos vitales estresantes.
2. *Las relacionadas con variables interpersonales.* El divorcio, el estrés marital o la paternidad/maternidad en solitario son los principales estresores que afectan a las actitudes parentales y a las interacciones familiares.
3. *Las relativas al niño.* En este punto, variables tales como un temperamento difícil o los problemas de conducta parecen ser las que más influyen en el estrés parental durante la crianza infantil.

Estos factores, a su vez, no van a actuar de forma aislada sino que se van a solapar e interactuar de forma sinérgica unos con otros, creando un efecto acumulativo.

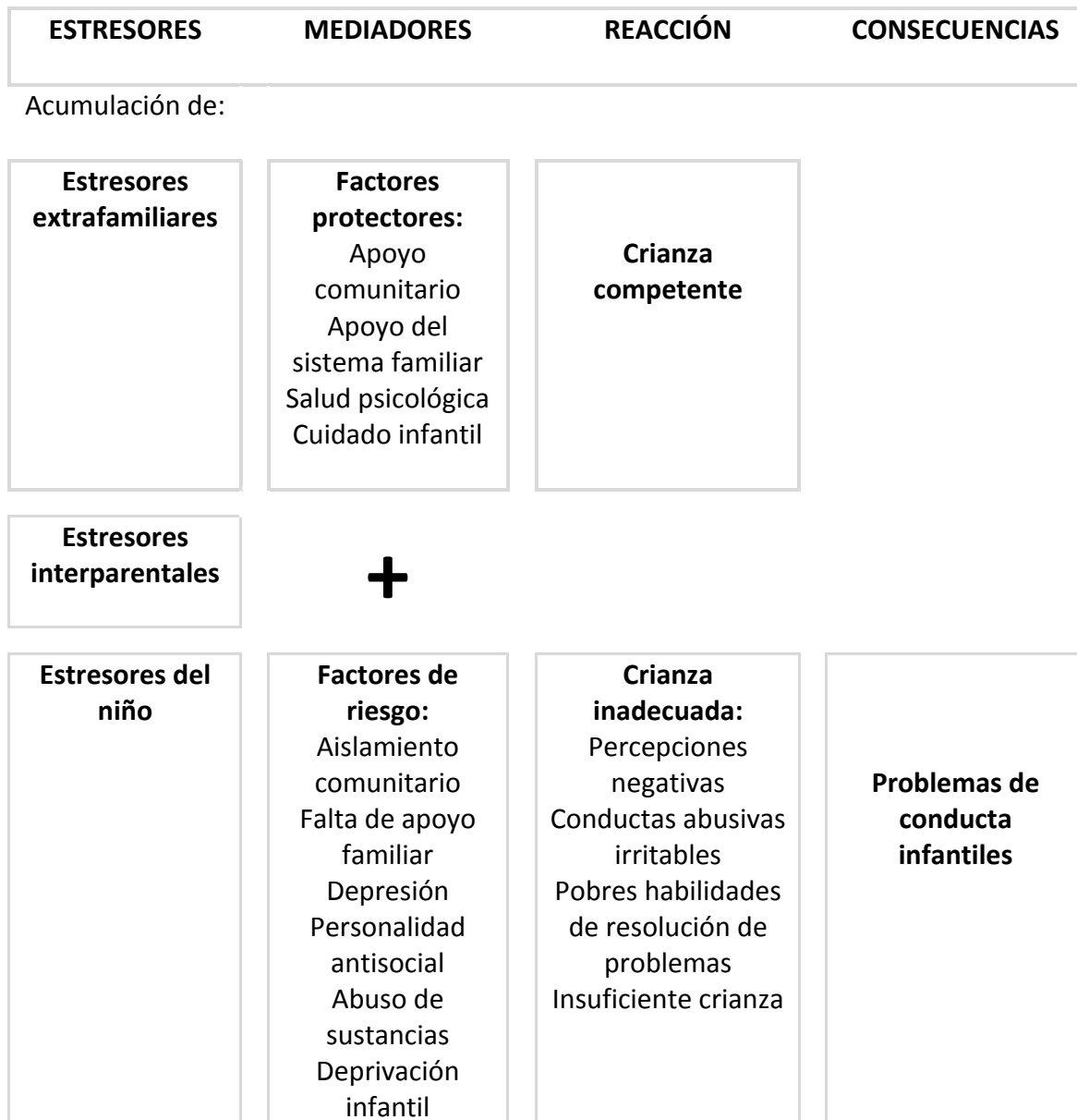
Por otra parte, a lo largo de todo el proceso de crianza infantil los padres van a tener que enfrentarse a múltiples fuentes de estrés. Que estos factores alteren el funcionamiento de los padres y su relación con sus hijos va a depender de:

1. El buen funcionamiento psicológico de los padres: la depresión, la personalidad antisocial o situaciones de privación o abuso cuando éstos eran niños, van a ser los factores que más van a influir en la forma de percibir a sus hijos y sus intenciones conductuales.

2. Sus habilidades de afrontamiento.
3. Los recursos personales que tengan.
4. El apoyo social y familiar con el que cuenten.
5. Otras características como el sexo o el uso de drogas y alcohol.

Figura 2.4.

Modelo de Webster-Stratton (1990) sobre factores implicados en la crianza.



Además, según este modelo, la manera de valorar la situación estresante va a determinar el grado en que el estrés va a alterar las prácticas de crianza parentales y en consecuencia va a determinar el grado de riesgo de que el niño desarrolle problemas de conducta.

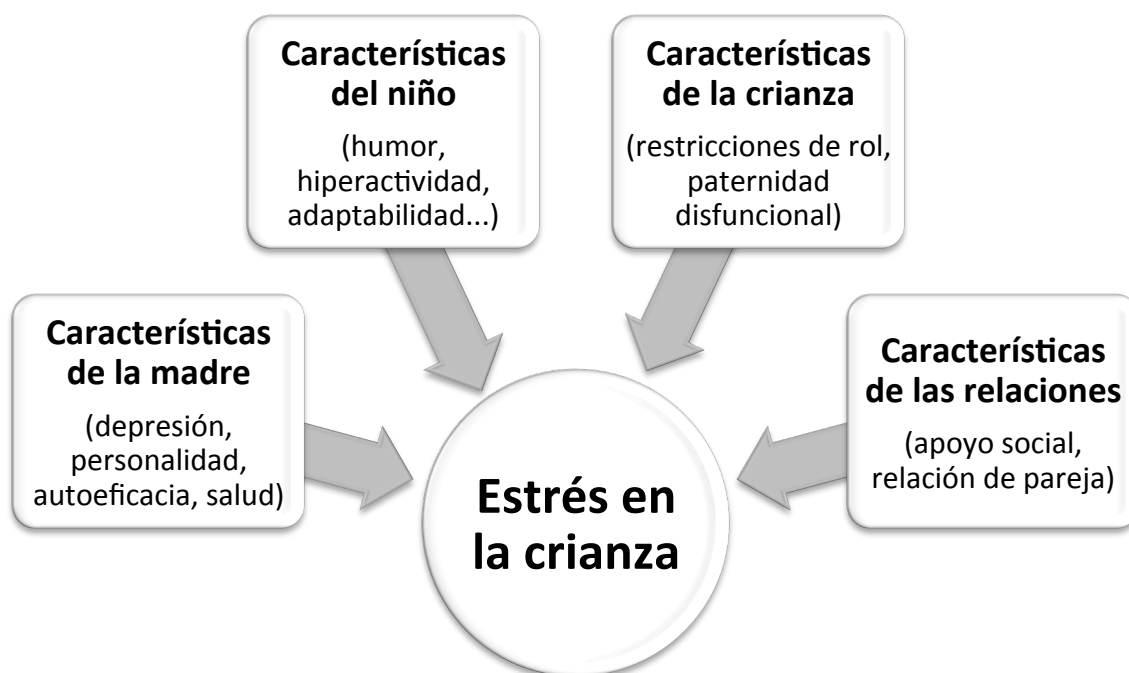
Aunque los estresores de tipo intrafamiliar y extrafamiliar pueden tener un efecto directo sobre la conducta del niño, este modelo propone, en consonancia con lo propuesto unos años antes por Patterson (1982), que el impacto del estrés sobre el niño va a estar mediado por la calidad y sensibilidad de las interacciones entre padres e hijos.

4.3.4. Modelo de crianza de Abidin (1990).

Abidin (1990) así como Abidin y Brunner (1995), suponen que las fuentes de estrés son aditivas y multidimensionales en origen y clase, y van desde eventos vitales, como la muerte de un familiar, hasta los sentimientos subjetivos de las madres por sus responsabilidades en la crianza.

Figura 2.5.

Modelo de Abidin (1990). Factores que afectan al estrés en la crianza.



El modelo plantea que evaluar las percepciones de la madre en relación a las características del hijo y de ella misma va a ser fundamental para conocer el grado de estrés personal y relacionado con la crianza infantil. La dimensión del niño va a estar conformada por: adaptabilidad, aceptación por los padres, demanda, humor y distractividad. La dimensión

de la madre estará conformada por: depresión, infelicidad y culpa de los padres, apego parental, restricción impuesta por el papel de la madre, sentimiento de competencia, aislamiento social y, por último, salud de la madre.

Posteriormente, Abidin (1998) añade a su modelo los factores o recursos que afectan al estrés en la crianza tales como: el apoyo social, el apoyo percibido del padre, las habilidades y competencias de que se disponga, los recursos materiales y las maneras de afrontar los problemas. Además, incluye en su explicación el papel del padre y las variables que median en su estrés durante la crianza como, por ejemplo, la personalidad, el compromiso individual, la relación de pareja, los eventos vitales estresantes, el trabajo o las características individuales del niño (Figura 2.5).

Según este modelo, las fuentes de estrés materno proceden del temperamento del niño, su sentido de autoeficacia en la crianza y la percepción de apoyo por parte del padre. En este modelo, al igual que en el de Belsky, el éxito o fracaso de las prácticas de crianza se va a poner de manifiesto cuando se valore el desarrollo psicológico y físico del niño.

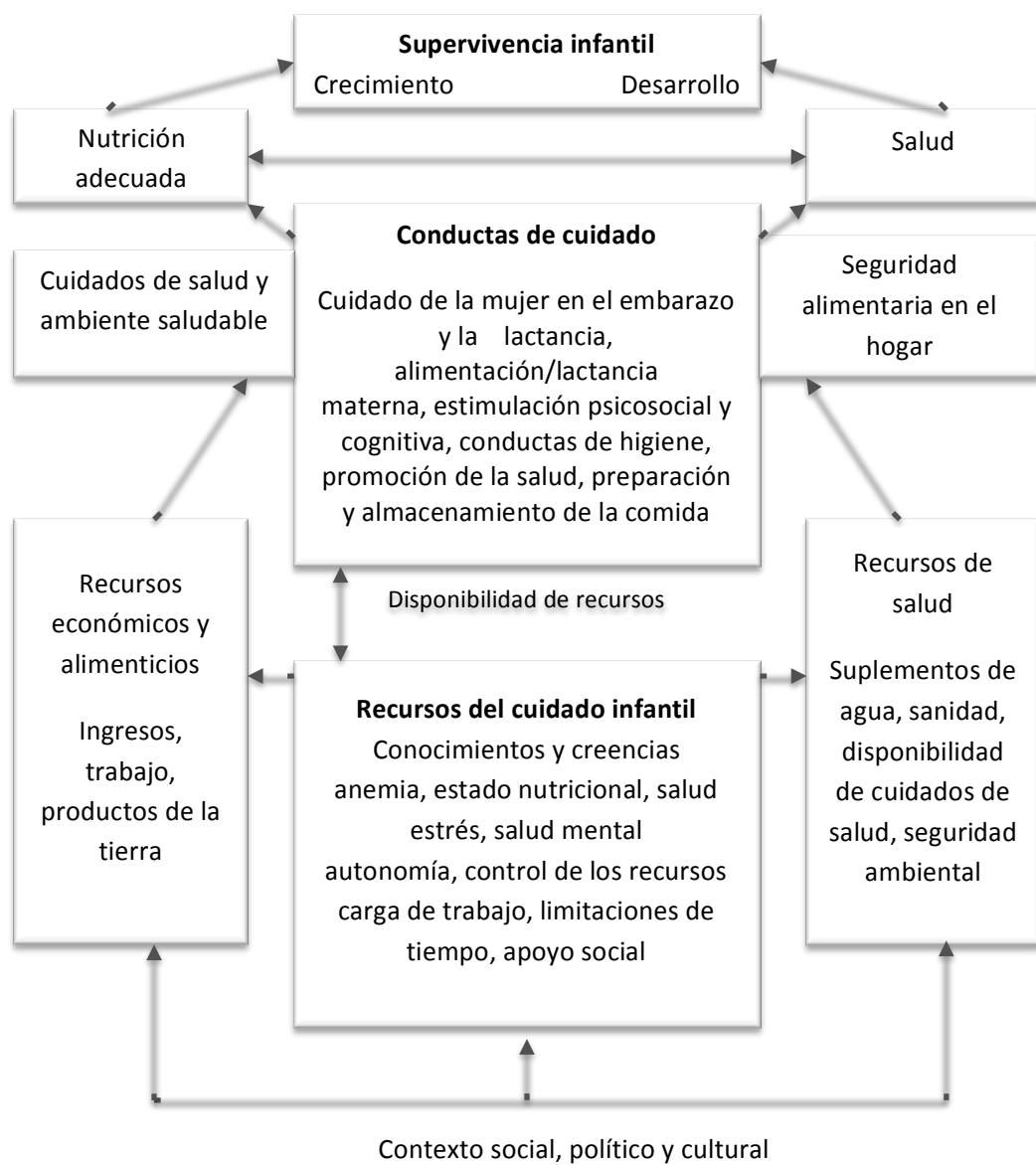
Este modelo además, comparte con el de Webster-Stratton (1990) (1) la definición del estrés parental en base a la accesibilidad y disponibilidad percibida de los recursos disponibles para afrontar con éxito las tareas relacionadas con la crianza infantil, (2) la consideración del estrés familiar como una variable de corte multidimensional y (3) el énfasis en la interacción entre los factores intra- y extrafamiliares en el desarrollo de estrés parental (Pérez, Lorence y Menéndez, 2010).

4.3.5. Modelo de cuidados infantiles en países en vías de desarrollo de UNICEF (1990).

Engle, Lhotska y Armstrong (1997) desarrollan para UNICEF un modelo de cuidados infantiles en el que se contempla la necesidad de atender no sólo a las necesidades básicas relacionadas con la supervivencia de los niños (consumo adecuado de nutrientes, seguridad alimentaria dentro del hogar...), sino a otros aspectos. Así se incluyen una serie de factores relacionados con las conductas de cuidado (estimulación cognitiva y psicosocial, por ejemplo) y con los recursos necesarios para llevar a cabo este tipo de actividades y conductas de forma apropiada (conocimientos y creencias sobre el valor del cuidado infantil, condiciones de estrés y salud mental, apoyo social...). En este modelo, las conductas de cuidado actúan como mediadoras entre las características del cuidador (sociales, personales

y de salud) y el crecimiento, desarrollo y supervivencia del niño. Las actividades de cuidado (prácticas de crianza) son también un factor determinante de la calidad del ambiente en el que se desarrollan los niños. La interacción entre los factores mencionados puede observarse en la Figura 2.6.

Figura 2.6.
Modelo extendido de cuidados infantiles de UNICEF (1990).



Fuente: Engle, Lhotska y Armstrong (1997)

4.3.6. Modelo de correlación de variables que inciden en el desarrollo cognitivo de Vera, Velasco, Montiel y Camargo (2000).

Este modelo se ha desarrollado bajo los mismos principios que los modelos anteriores, aunque retoma una serie de variables intermedias como el autoconcepto, la depresión materna o el apoyo percibido sobre la participación de la pareja en las tareas de cuidado y educación infantil. También contempla una serie de variables de tipo proximal que van a influir en el desarrollo cognitivo del niño, como la estimulación dentro del hogar o el estrés de los padres. El objetivo final es extraer del análisis de todas estas variables, las relaciones entre ellas y las consecuencias sobre el desarrollo infantil. Para estos autores, todas estas variables van a correlacionar en alguna medida con el desarrollo infantil.

4.3.7. Modelo cognitivo-conductual de Azar y Cote (2002).

Dentro del ámbito de estudio del maltrato infantil, estos autores han desarrollado un modelo cuya premisa básica es que la capacidad de adaptación de los padres va a ser clave para ejercer unas prácticas de crianza competentes. Además, han delimitado las capacidades necesarias que deben exhibir los padres durante todo el proceso de educación y crianza de sus hijos, agrupándolas en cinco áreas: educativas (cuidado físico, expresión emocional, seguridad, manejo del niño...), sociocognitivas (expectativas adecuadas respecto a las capacidades de los niños en función del nivel de desarrollo, autoeficacia...), autocontrol (habilidades de autocontrol, asertividad...), manejo del estrés (capacidad de afrontamiento, planificación...) y sociales (empatía, reconocimiento de las emociones, empatía...).

4.3.8. Modelo del desarrollo motivacional de Skinner, Johnson y Snyder (2005).

Diversos autores (Connell y Wellborn, 1991; Deci y Ryan, 1985; Grolnick y Ryan, 1992) han tratado de explicar la crianza a partir de un modelo motivacional que plantea la existencia de tres dimensiones bipolares fundamentales (afecto frente a rechazo, estructura frente a caos, autonomía frente a coerción) y tratan de integrarlas y organizarlas. Según este planteamiento, los niños están básicamente motivados por tres necesidades psicológicas básicas: la necesidad de experimentar por sí mismos que

forman parte de una relación con sus padres, que son eficaces y que son autónomos. Cuando los padres en sus interacciones con los niños fomentan estas necesidades, los niños participan en ellas de forma más constructiva y están más abiertos al proceso de socialización parental.

El modelo motivacional sostiene que el afecto y cariño de los padres es fundamental para que los niños experimenten sentimientos de pertenencia, que el establecimiento de una estructura por parte de los padres es la base para que los niños sean capaces de sentirse competentes y que el apoyo de los padres a la autonomía de los niños es necesario para que éstos sean capaces de sentirse autónomos.

Por otra parte, el modelo establece que el rechazo de los padres menoscaba el sentido de pertenencia de sus hijos, que la crianza caótica interfiere con la autopercepción de eficacia infantil y que la coerción y el control de los padres impiden que los niños desarrollen una autonomía psicológica.

Este modelo también explica por qué estas características del estilo de crianza deberían ser fundamentales a la hora de modelar el desarrollo infantil, ya que van a tener un impacto significativo sobre la implicación o disponibilidad del niño en el proceso de socialización.

El aspecto central es la noción de que cuando los padres dirigen sus objetivos a cubrir las necesidades psicológicas de sus hijos, éstos participan de forma más constructiva en la consecución de dichas metas, cooperando con los padres mediante la internalización de los comportamientos y valores transmitidos por éstos. Si las interacciones paterno-filiales son caóticas, hostiles o coercitivas, el niño se resistirá al proceso de socialización mostrándose sumiso, hostil, apático u oponiéndose abiertamente.

A partir de este modelo, Skinner, Johnson y Snyder (2005), estudian las tres dimensiones bipolares señaladas anteriormente, llegando a la conclusión de que es más útil diferenciarlas y entenderlas todas ellas como características independientes fundamentales de la crianza ya que de este modo se refleja mejor la amplitud de las interacciones entre padres e hijos. Para estos autores los constructos que definen la crianza infantil son multidimensionales y no bipolares, de tal forma que al combinarlos pueden dar lugar a diferentes tipos de crianza parental.

4.3.9. Modelo de paternidad consciente de Duncan, Coatsworth y Greenberg (2009).

Recientemente, Duncan, Coatsworth y Greenberg (2009) han desarrollado un modelo que pone el acento en la atención consciente por parte de los padres orientada a las relaciones con sus hijos. Este modelo sugiere que la calidad de las interacciones entre padres e hijos puede mejorarse promoviendo y mejorando la capacidad de los primeros para tomar consciencia de la crianza de los niños. Para lograr este objetivo los autores proponen conductas como por ejemplo, la escucha activa o la autorregulación emocional en las relaciones con los menores.

A modo de integración, la mayoría de modelos considera a la hora de explicar los factores que van a determinar una prácticas de crianza adecuadas, características personales tanto de los padres como de los niños además de aspectos del entorno familiar y social. En la mayor parte de las ocasiones, cada modelo agrupa estos aspectos dentro de dimensiones específicas (en muchos casos muy semejantes) y trata de establecer una relación causa-efecto entre ellas y algún aspecto concreto de la crianza infantil (estrés en la crianza, desarrollo cognitivo).

Algunos modelos han puesto el foco de interés en sus inicios, en cuestiones específicas como el maltrato infantil (p. ej., Azar y Cote, 2004; Belsky, 1984), las interacciones entre padres e hijos (Galler, 1984) o el desarrollo cognitivo de los niños (Vera et al., 2000), para incorporar posteriormente las prácticas de crianza como elemento mediador del adecuado desarrollo de los niños.

Otros modelos han analizado el papel del estrés parental en la crianza y bienestar de los niños (Abidin, 1990; Webster-Stratton, 1990), la crianza consciente (Duncan et al., 2009) o se han desarrollado para dar respuesta a las necesidades específicas de determinadas poblaciones (Engle et al., 1997).

En definitiva, parece que los actuales modelos teóricos sobre la crianza infantil consideran que ésta debe cubrir no solo necesidades de tipo físico, sino, además, todo un rango de necesidades de tipo afectivo, así como facilitar las condiciones para la exploración, el aprendizaje y las experiencias que estimulen el desarrollo infantil.

En general, todos ellos consideran la crianza como un proceso complejo compuesto por múltiples elementos relacionados con el cuidado de los hijos, el establecimiento de normas y el uso de la disciplina ante su incumplimiento así como los conocimientos, actitudes, creencias y

comportamientos concretos de los padres que en conjunto van a modular la calidad del desarrollo infantil; y además, tratan de explicar cada uno de los elementos que integran el complejo social (micro-, meso-, exo- y macrosistema) así como sus funciones y su relación con el desarrollo infantil.

5. VARIABLES QUE AFECTAN A LA PATERNIDAD Y LA CRIANZA DE LOS NIÑOS.

El área de investigación referente a la crianza de los niños ha sido muy prolífica durante los últimos años y los resultados parecen no dejar lugar a dudas sobre el impacto que la conducta de los padres tiene sobre el ajuste infantil en todas las áreas de funcionamiento. Sin embargo, han sido menos los estudios que han estudiado los determinantes de dicha conducta de forma conjunta (Lila y Gracia, 2004).

Como toda conducta humana, el comportamiento de los padres con sus hijos no se produce en el vacío sino que está influido por múltiples variables que pueden actuar tanto como factores de riesgo/vulnerabilidad o como protectores (Grusec, 2002). Pons-Salvador, Cerezo y Bernabé (2005), señalan que la percepción negativa de los padres sobre sus hijos, la baja satisfacción de éstos en su papel de educadores y la historia de disciplina de los padres, son tres variables que explican el mantenimiento de conductas de abuso infantil. Estos factores también han sido identificados por otros autores en estudios anteriores (De Pául, Pérez-Albéñiz, Paz, Alday y Moco-roa, 2002; Gómez y De Pául, 2003; Medora, Wilson y Larson, 2001; Pham, 2000). Sin embargo, por sí mismos no parecen predecir el inicio de estas conductas de abuso, por lo que las autoras señalan hacia otro tipo de variables circunstanciales.

En este sentido, los modelos ecológicos han resultado muy útiles a la hora de explicar los determinantes de la conducta parental ya que la consideran múltiplemente determinada por fuerzas que actúan sobre la persona, la unidad familiar, el entorno más próximo y el más distal. Ghate y Hazel (citados por Woodhead y Oates, 2010), señalan tres grupos de factores de riesgo que están íntimamente relacionados con la crisis en la crianza:

1. En relación al exosistema, vivir en un entorno socioeconómico deprimido (indigencia, chabolismo...).
2. En el plano familiar y del hogar, el bajo nivel socioeconómico familiar

- (bajos ingresos, desempleo...), y los problemas asociados al mismo (alta movilidad familiar, conflictos conyugales, consumo de drogas...).
3. A nivel individual, una baja capacidad de afrontamiento de las funciones y tareas propias de la crianza junto con la tendencia a manifestar reacciones extremas de estrés.

En esta exposición, se ha optado por agrupar los factores que influyen sobre el comportamiento de los padres (sus prácticas de crianza) considerando las variables individuales de los dos protagonistas de este tipo de relación, los padres y el niño, así como el contexto en el que estos se producen.

5.1. Variables individuales de los padres.

5.1.1. Factores de tipo cognitivo.

Una de las líneas de investigación actual en relación con la forma en que los padres se comportan con sus hijos ha sido la dirigida a identificar variables de tipo cognitivo como posibles intervinientes o determinantes de dicha conducta, entre ellas la percepción de autoeficacia en las tareas relacionadas con la crianza o las expectativas de los padres hacia las capacidades de sus hijos.

Desde esta perspectiva, uno de los factores que podría influir sobre el comportamiento de los padres es la **autoeficacia o sentido de competencia percibida**. La competencia de los padres durante la crianza de sus hijos ha sido generalmente entendida como la percepción que tienen éstos acerca de las capacidades y habilidades de que disponen para criar a sus hijos de forma satisfactoria. Dependiendo de la conceptualización y aplicación que se haga de este constructo, la autoeficacia parental se ha considerado en relación a las prácticas de crianza, como un antecedente, un consecuente, un mediador o una variable transaccional. Presumiblemente, los padres que reflejan un alto grado de autoeficacia percibida se mostrarían más confiados a la hora de adquirir habilidades de crianza eficaces y las aplicarían de forma más adecuada y positiva, transmitiendo y modelando las actitudes y creencias de sus hijos, lo cual repercutiría a su vez en el desarrollo adecuado de éstos en los diferentes ámbitos de su vida (Ardelt y Eccles, 2001).

Numerosos estudios indican una fuerte asociación entre autoeficacia percibida por parte de los padres y prácticas de crianza adecuadas para promover y facilitar el desarrollo de los niños, desde la primera infancia hasta la adolescencia (Hill y Bush, 2001; Izzo, Weiss, Chanahan y Rodriguez-

Brown, 2000; Shumow y Lomax, 2002).

Jones y Prinz (2005) realizaron una revisión sobre el papel de la autoeficacia parental en el ajuste entre padres e hijos y llegaron a la conclusión de que esta variable ejerce un importante papel como antecedente, consecuente y mediador de las prácticas de crianza de los padres y las consecuencias de éstas sobre el desarrollo de sus hijos. Parece, por tanto, que los sentimientos de autoeficacia parental inciden de forma indirecta sobre el ajuste psicosocial del niño a través de los comportamientos y actitudes de los padres durante la crianza. Además, diversos factores contextuales (circunstancias ambientales, situación económica o etnicidad) parecen mediar en la relación entre autoeficacia en la crianza y variables relacionadas con los padres y los niños.

Otra variable cognitiva que se ha considerado son las ***expectativas parentales***. La psicología cognitiva actual define las expectativas como la valoración subjetiva sobre la posibilidad de alcanzar un objetivo particular. Desde este enfoque, es la experiencia previa la que permite a las personas predecir la probabilidad de que se produzca un acontecimiento determinado. Albert Bandura (1986) distinguía entre dos clases de expectativas:

a. *Expectativa de eficacia*: es la confianza de que uno mismo u otra persona puede realizar una determinada conducta. Se trata de la estimación probabilística que realiza una persona acerca de si puede ejecutar adecuadamente una conducta o serie de conductas.

b. *Expectativa de resultado*: es la confianza de que una determinada conducta, una vez realizada, producirá un resultado concreto.

En relación al tema que nos ocupa, las expectativas de los padres sobre sus hijos, desde la perspectiva de Bandura (1989) se podría plantear que cuando las personas esperan poder realizar una determinada conducta de forma adecuada (en este caso los padres son los que esperan que sus hijos sean capaces de realizar algún comportamiento determinado en función de su edad), generalmente estarán dispuestas a actuar de tres formas diferentes:

1. Participando en las actividades necesarias para que dichas conductas lleguen a producirse.
2. Realizando todos los esfuerzos necesarios para superar los retos que presente la realización de las mismas.

3. Persistiendo si aparecen obstáculos.

En sentido contrario, y extrapolando los planteamientos de Bandura a las expectativas parentales, cuando los padres no esperan que sus hijos sean capaces de realizar determinados comportamientos con un resultado exitoso, no se implicarán en llevar a cabo los pasos necesarios para su consecución o bien, si lo hacen, se esforzarán menos y desistirán antes si se presentan dificultades además de conformarse con resultados mediocres.

Las investigaciones que abordan la relación entre crianza parental y expectativas sobre los niños son escasas aunque, ya en 1971, Diana Baumrind realizó un estudio sobre las diferencias entre padres a la hora de criar a sus hijos y el origen de las mismas. En este estudio llegó a la conclusión de que los padres con un estilo tanto autoritario como permisivo (en base a la tipología desarrollada por ella misma), tenían expectativas poco realistas respecto al desarrollo de sus hijos. Esto se debía a que estos padres demandaban menos de sus hijos lo que se reflejaba en las prácticas disciplinarias, la expresión de afecto y el fomento de la responsabilidad en los niños.

Más recientemente, Solís-Cámara, Díaz, Medina-Cuevas y Barranco-Jiménez (2008) llevaron a cabo un estudio para tratar de valorar de forma objetiva, el estilo de crianza y las expectativas de 485 parejas con niños de entre uno y seis años de edad de origen mexicano. Para evaluar las expectativas de ambos padres, entendidas como la edad a la que los padres esperan que sus hijos deben adquirir o han adquirido habilidades propias de su nivel evolutivo, los autores utilizaron la *“Escala de Comportamientos para Madres y Padres de Niños Pequeños”* (Solís-Cámara, 2007). Los resultados de esta investigación indican, entre otras cosas, que partiendo del modelo cuatripartita de estilos de crianza de Maccoby y Martin (1983), las expectativas de los padres no sólo fueron diferentes entre estilos sino que existía un patrón consistente en función del sexo de los hijos, en las parejas que compartían un estilo común y en las que no lo compartían.

En este sentido, parece ser que las parejas con un estilo autoritativo, tenían expectativas más altas sobre sus hijos, seguidas por las de estilo indulgente, autoritario y por último, con las expectativas más bajas de los cuatro grupos, las parejas con un estilo de crianza de tipo negligente. Respecto a las diferencias en función del sexo, parece ser que la mayoría de las madres de los cuatro grupos tenían expectativas más realistas sobre sus hijos en comparación con los padres, sobre todo cuando compartían el

mismo estilo de crianza que sus maridos. Los autores de este estudio concluyeron señalando la importancia del estilo común en las parejas a la hora de lograr efectos más positivos durante el proceso de socialización de sus hijos.

Un estudio realizado por el *National Insitute of Child Health* (2004), evidenció que las competencias de los niños pequeños se desarrollan de manera más adecuada en parejas que comparten la creencia de que su relación es de apoyo mutuo. Además, los autores también señalaban el importante papel que podrían jugar las mujeres a la hora de influenciar a sus maridos respecto a las expectativas sobre sus hijos pequeños.

Y, para finalizar, un último apunte sobre la necesidad de incluir esta variable de manera sistemática en los estudios sobre prácticas de crianza ya que parece estar fuertemente asociada con el maltrato infantil, como ya señalaban algunos estudios anteriores (Rickel y Becker, 1997) y con el rendimiento escolar, pues parece ser un importante predictor del éxito académico infantil (Englund, Luckner, Whaley y Egeland, 2004; Feliciano, 2006; Neuenschwander, Vida, Garrett y Eccles, 2007; Rutchick, Smyth, Lopoo y Dusek, 2009). Por otra parte, Solís-Cámara, Díaz, del Carpio, Esquivel, Acosta y de Jesús (2007) han enfatizado que en la formación de las expectativas parentales van a participar variables como el nivel socioeconómico familiar o el nivel educativo de los padres, con la consiguiente importancia que ello tiene sobre las prácticas de crianza.

5.1.2. La salud mental de los padres.

La bibliografía existente respecto a las prácticas de crianza y su relación con trastornos psicológicos, tanto en los padres como en los niños, es muy extensa y abarca numerosos trastornos y problemas psicológicos.

El **estrés** de los padres parece ser una variable que afecta directamente a sus prácticas de crianza e indirectamente al desarrollo cognitivo, emocional y conductual de sus hijos, tal como lo han puesto en evidencia diversas investigaciones (Deater-Deckard, 2004; Long, Gurka y Blackman, 2008; Mistry, Stevens, Sareen, De Vogli y Halfo, 2007). Según estos estudios, las fuentes de estrés pueden proceder de variables externas (como vivir en un ambiente socioeconómico deprimido o la falta de redes de apoyo social) o bien de variables internas como los conflictos familiares, eventos traumáticos sufridos por los padres, o tener hijos con discapacidades o problemas de conducta e, incluso, la edad del propio niño.

Además, son también varios los estudios que han señalado la existencia de una relación entre dificultades durante la crianza de los hijos y la presencia simultánea de diferentes estresores (Bonds, Gondoli, Sturge-Apple y Salem, 2002) junto con consecuencias negativas sobre el desarrollo infantil (Costa, Weems, Pellerin y Dalton, 2006; Willinger, Diendorfer-Radner, Willnauer, Jorgl y Hager, 2005). Estas consecuencias son especialmente estables y perjudiciales durante los primeros años de vida de los niños (Crnic, Gaze y Hoffman, 2005; Oliva, Montero y Gutiérrez, 2006; Williford, Calkins y Keane, 2007).

La relación entre el estrés y las prácticas de crianza parentales ha recibido gran atención dentro de la literatura especializada en el campo del desarrollo infantil. Actualmente está bien establecido el efecto que tiene el estrés crónico en las tareas relacionadas con la crianza sobre el funcionamiento infantil, aunque también se ha señalado que las conductas de los padres pueden modular esta relación (Crnic y Low, 2002). Históricamente el estrés en la crianza ha sido conceptualizado de múltiples formas. Algunos enfoques se han centrado en estudiar el papel de ciertos eventos vitales de cara a poder distinguir entre familias “de riesgo” de las que no lo son. En este sentido, a pesar de la utilidad de estos acercamientos hoy día se asume que dichos eventos son por naturaleza de baja frecuencia en los procesos familiares (Crnic et al., 2005).

Otros enfoques se han dirigido a estudiar el papel del estrés en la crianza dentro de los procesos “normales” de funcionamiento familiar. En este sentido, contamos con las aportaciones de Abidin (1990) y Webster-Stratton (1990) ya comentadas en páginas precedentes. Las investigaciones desarrolladas en esta área han encontrado una gran cantidad de consecuencias negativas asociadas al estrés en la crianza, incluyendo mayor frecuencia de problemas de conducta infantil así como prácticas de crianza más negativas (Crnic y Low, 2002; Hauser-Cram, Warfield, Shonkoff y Krauss, 2001; Smith, Oliver e Innocenti, 2001).

Respecto al primer aspecto mencionado, los problemas de conducta, a pesar de que la mayor parte de los estudios coinciden en señalar los efectos negativos del estrés parental sobre los niños a diferentes niveles, la mayoría de los resultados proceden del informe materno. Podría suceder que, o bien las madres más estresadas van a percibir la conducta de sus hijos como más negativa, o bien las madres que tienen niños con más dificultades experimenten mayores niveles de estrés. Tal como señalan Crnic et al.

(2005) debemos ser cautelosos a la hora de interpretar este tipo de relaciones.

No obstante, los resultados de estudios como el de Belsky, Woodworth y Crnic (1996) y más recientemente, Gutermuth et al. (2005) o Anderson (2008), ofrecen apoyo a la hipótesis de que el estrés parental puede actuar como agente causal en el desarrollo de conductas problemáticas en los niños. Pero por otra parte, los problemas de conducta infantiles pueden interferir en la labor de crianza y educación de los padres, lo que va a favorecer que se produzca un aumento en el estrés de los mismos (Coplan, Bowker y Cooper, 2003). Parece por tanto, que lo que realmente se produce es una relación recíproca entre estrés parental y problemas de conducta infantil.

A pesar de lo comentado hasta ahora, no cabe duda de que el estrés parental influye de alguna manera en el desarrollo socioemocional de los niños como también lo demuestran algunos estudios desarrollados dentro del ámbito clínico. Tal es el caso de la investigación llevada a cabo por Costa et al. (2006) en la que se encontraron relaciones significativas entre el estrés de los padres y problemas de tipo internalizante y externalizante en los niños. Además, estudios como el de Crouch y Behl (2001) han apuntado hacia esta variable como un importante factor de riesgo para el maltrato infantil.

En cuanto al segundo aspecto, las prácticas de crianza, Dopke, Lundahl, Dunsterville y Lovejoy (2003) señalan que los padres que exhiben mayores niveles de estrés en las tareas relacionadas con la crianza infantil son más autoritarios a la hora de disciplinar a los niños, tienen interacciones más negativas con sus hijos y se implican menos en la crianza de éstos. Para Crnic et al. (2005) aunque existen indicios claros de que el estrés tiene implicaciones perjudiciales en el informe de los padres sobre sus prácticas de crianza y su “buen hacer”, el grado en el que dicho estrés afecta a la conducta real de los padres parece no estar tan claro.

Para Padilla, Lorence y Menéndez (2010), si partimos de las asunciones planteadas en los modelos ecológicos sobre la conducta parental (Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1979; Gracia y Musitu, 2000), el origen de las situaciones estresantes a las se enfrentan los padres puede estar en cualquiera de los subsistemas de desarrollo aunque los más cercanos (el microsistema, principalmente) son los que más directamente van a incidir en ellas. En cualquier caso, tal y como indican Oronoz, Alonso-Arbiol y Balluerka (2007), sería fundamental conocer los niveles parentales de estrés

para poder paliar los efectos negativos que esta variable ha demostrado producir tanto en las prácticas de crianza de éstos como en las relaciones con sus hijos.

Otra variable estudiada es la **ansiedad** de los padres. A la hora de estudiar esta variable, es interesante mencionar el estudio de O'Connor, Heron, Glover y Alspac Study Team (2002), realizado con más de 7.000 mujeres que estuvieron bajo supervisión durante todo el embarazo y tras dar a luz. Durante este periodo de tiempo, se controlaron variables tales como el consumo materno de tabaco o alcohol, peso y tiempo de gestación, edad de la madre, sexo del hijo y clase social. Los autores concluyeron que el hecho de experimentar ansiedad durante el embarazo se asocia a problemas emocionales y/o conductuales en los niños a los cuatro años de edad, independientemente de sufrir o no depresión postparto.

La ansiedad de los padres también ha sido una variable estudiada en relación al tipo de prácticas de disciplina y de control de la conducta infantil. Ginsburg y Schlossberg (2002) sugieren que niveles elevados de ansiedad en los padres podrían interferir con el desarrollo de habilidades de afrontamiento adaptativas. Esto les llevaría, a su vez, a manifestar prácticas de crianza dirigidas especialmente a disminuir dicha ansiedad, tales como modelado de evitación, rechazo o control excesivo. Más aún, un nivel elevado de ansiedad puede llevar a los padres a reducir sus esfuerzos para relacionarse con sus hijos, lo cual puede derivar en unas prácticas de crianza inadecuadas caracterizadas principalmente por elevados niveles de control de la conducta de los niños (Woodruff-Borden, Morrow, Bourland y Cambron, 2002).

Los **trastornos depresivos** en los padres también influyen en los niños generándoles modelos inadecuados o prácticas negativas para su desarrollo.

Diversas investigaciones sobre depresión y prácticas de crianza (Knoche, Givens y Sheridan, 2007; Markowitz, 2007) han hallado relaciones significativas entre depresión materna y alternaciones en el desarrollo cognitivo de los hijos, comportamientos disruptivos o problemas de sueño y emocionales, principalmente. Maughan, Cicchetti, Toth y Rogosch (2007) señalan además que la depresión materna es un factor de riesgo en el desarrollo de problemas de adaptación e integración social de los niños.

Para Kiel y Buss (2010) además, los síntomas internalizantes en las madres moderan las expectativas de éstas hacia sus hijos así como la calidad de la crianza. En este sentido, las madres con síntomas depresivos y/o ansiosos parecen tener percepciones y expectativas más negativas tanto sobre la conducta de sus hijos como sobre su futuro. Además, este tipo de síntomas afectan a la atención que le prestan a los niños ya que estas madres llegan a estar más centradas en sus propias experiencias internas que en los aspectos relacionados con el cuidado y educación de éstos.

5.1.3. Otras variables.

Otras variables que se han relacionado sistemáticamente con la calidad de las prácticas de crianza han sido:

- a) Las características de **personalidad** de los padres. Los hallazgos empíricos que relacionan ambas variables generalmente apoyan estas asociaciones (Del Barrio y Capilla, 2005; Smith, Blades y Cowie, 2011; Solís-Cámara, 2006) y apuntan hacia determinados tipos de personalidad (tipo A, neurótica...) principalmente de la madre, que serían las que tendrían efectos más perjudiciales para los niños a través de una prácticas de crianza desadaptativas.
- b) La **transmisión intergeneracional** de las prácticas de crianza que han recibido los padres de los suyos también parece ser una variable clave que permitiría explicar la variabilidad existente en los comportamientos de éstos a la hora de criar y educar a sus hijos (Belsky y Fearon, 2004; Capaldi, Pears, Patterson y Owen, 2003; Chen y Kaplan, 2001; Conger, Neppl, Kim y Scaramella, 2003). En relación a este aspecto, el hecho de sufrir prácticas disciplinarias de tipo abusivo durante su infancia parece ser un factor importante a la hora de explicar el tipo de disciplina que los padres utilizan con sus hijos (De Pául et al., 2002).
- c) El sexo y la edad, la experiencia previa como padres, las ideas acerca del proceso evolutivo y el nivel educativo, también influyen en las diferentes maneras en que los padres abordan las tareas relacionadas con la crianza infantil (Hoghughy y Long, 2004).

5.2. Variables individuales del niño.

Respecto a las variables relacionadas con el niño, han sido el sexo, la edad y ciertas características de personalidad las que han recibido mayor atención por parte de la comunidad científica (Jenkins, Rasbash y O'Connor, 2003; Solís-Cámara et al., 2008). Es de suponer que los niños difíciles de

manejar, emocionalmente negativos y demandantes de atención constante, no solo van a desarrollar con más probabilidad problemas de conducta, especialmente de tipo externalizante, sino que debido a estos comportamientos van a influir de forma directa en los comportamientos de sus padres hacia ellos y, en última instancia, en sus prácticas de crianza.

5.2.1. El temperamento.

El constructo temperamento se refiere al estilo conductual manifestado por bebés o niños pequeños, en diferentes contextos, como respuesta a un amplio rango de estímulos (Zeanah y Fox, 2004) y con diferencias en el sistema motor, emocional, atencional y de autorregulación (Rothbart y Bates, 1998). Con frecuencia se ha hipotetizado que existe una relación entre el temperamento infantil y las prácticas de crianza.

Un gran número de investigaciones indican las dificultades que conlleva la crianza de niños pequeños y en edad preescolar que presentan un “temperamento difícil” (Eisenberg et al., 2005; Paulussen-Hoogeboom et al., 2008). Estos trabajos han señalado sistemáticamente que la forma de comportarse de los padres con sus hijos está directamente relacionada con el temperamento del niño en general y con la “emocionalidad negativa” en particular. De hecho, se han relacionado las conductas de tipo negativista en los niños con padres menos implicados en la crianza de éstos e incluso con importantes problemas durante ella (Goldberg, Clarke-Stewart, Rice y Dellis, 2002). Asimismo, se ha relacionado la emocionalidad positiva en los niños con prácticas de crianza más sensibles y responsivas por parte de los padres (McBride, Schoppe y Rane, 2002).

La idea de partida es que una característica del temperamento, la emocionalidad negativa –entendida como irritabilidad, humor negativo, reacciones negativas de alta intensidad o incapacidad para calmarse (Sanson, Hemphill y Smart, 2004)– interfiere significativamente en la labor de los padres a la hora de criar a sus hijos. De hecho, la literatura existente ha investigado la relación entre emocionalidad negativa y prácticas de crianza parentales básicamente a través del estudio de las características de la primera, anteriormente mencionadas (Putnam, Sanson y Rothbart, 2002; Sanson et al., 2004). La mayoría de los estudios han encontrado asociaciones negativas entre esta característica infantil y la respuesta afectiva de los padres (Crokenberg y Leerkes, 2003; Eisenberg et al., 2005; Kiang et al., 2004).

En torno a esta relación, Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns y

Peetsma (2007) realizaron una completa revisión metaanalítica de 62 estudios que investigaban las asociaciones entre temperamento y crianza en la etapa comprendida desde la primera infancia hasta la etapa preescolar. Se excluyeron los estudios realizados con muestras no occidentales (bajo la asunción de diferencias en las dos variables de interés entre culturas) así como los llevados a cabo con muestras clínicas y otras muestras especiales (niños adoptados, prematuros, padres con problemas de alcohol o madres adolescentes). Se tuvieron en cuenta las relaciones entre emocionalidad negativa por una parte y control restrictivo o inductivo por la otra, así como las características maternas que podían modular la relación entre ambas variables.

Las conclusiones más importantes a las que llegan estos autores son que no todas las investigaciones han llegado a los mismos resultados e incluso algunas de ellas han encontrado asociaciones positivas entre ambos constructos o, incluso, ausencia de relación. Los autores atribuyen estas diferencias a cuestiones muestrales y metodológicas. Parece por tanto, que la asociación entre emocionalidad negativa y prácticas de crianza es moderada si no se tienen en cuenta otro tipo de variables como el nivel socioeconómico, la etnicidad o los instrumentos de evaluación utilizados.

Además de los estudios que han tratado de relacionar la emocionalidad negativa y las prácticas de crianza, existe otro grupo de ellos que han investigado el papel de esta variable como factor mediador entre las prácticas de crianza y el desarrollo de problemas de conducta en los niños. En este sentido, diversos autores (Putnam et al., 2002; Sanson et al., 2004) han detectado que las interacciones entre las prácticas de crianza y la emocionalidad negativa, son capaces de predecir el desarrollo de problemas de conducta en los niños. Estas investigaciones sugieren que unas prácticas estrictas e insensibles favorecen el detrimento del niño con temperamento vulnerable, en diversas áreas de su desarrollo. Por su parte, Gilliom y Shaw (2004), observaron que elevados niveles de control negativo materno predecían más conductas externalizantes entre los niños que tenían un temperamento negativo. Por su parte, Smeekens, Riksen-Walraven y van Bakel (2007), encontraron que la ausencia de guía parental a la edad de dos años predecía problemas de conducta externalizantes a los cinco años, sobre todo en niños con un temperamento propenso a las manifestaciones externas de ira.

5.2.2. El autocontrol.

Un factor que para algunos autores está estrechamente relacionado con el temperamento infantil es la autorregulación o autocontrol. Durante los últimos años se ha considerado que esta variable está fuertemente asociada al desarrollo posterior de conductas disruptivas y al tipo y calidad de las prácticas de crianza parentales (Kochanska, Barry, Aksan y Boldt, 2000). Según Rothbart (1989), el autocontrol puede ser definido como la capacidad para suprimir una respuesta dominante y ejecutar otra subdominante. Los preescolares con problemas de autocontrol tienen habilidades de afrontamiento escasas e inadecuadas para manejar sus impulsos y los diversos estresores ambientales. Según Olson et al. (2005), estos niños actúan frecuentemente en función de las consecuencias inmediatas de su conducta y tienen dificultades para demorar la gratificación. Aparentemente, son niños con menos capacidad, en comparación con sus iguales, para inhibir la conducta que se produce en respuesta a las demandas de la situación.

Numerosas investigaciones han señalado una asociación negativa entre el autocontrol y el desarrollo posterior de problemas externalizantes ya incluso desde el final del primer año, haciéndose más evidentes a partir del tercer año de vida (Eisenberg et al., 2005; Gartstein y Fagot, 2003; Kochanska y Knaack, 2003; Rothbart et al., 2001; Rubin et al., 2003; Zhou et al., 2007). Algunos de estos estudios, además, han recomendado estudiar el autocontrol en relación a las prácticas de crianza argumentando que, si bien queda documentada la relación entre déficit de autocontrol y problemas de conducta, también parece ser una variable interviniente en las conductas de los padres hacia sus hijos a la hora de criarlos y educarlos (Belsky, 2004; Kochanska et al., 2000). En este sentido, algunas investigaciones recientes apoyan este argumento encontrando este tipo de efecto interactivo entre ambas variables. Es decir, parece ser que las prácticas de crianza negativas están relacionadas con el desarrollo de problemas de conducta únicamente en niños con baja capacidad de autocontrol (Bradley y Corwyn, 2008; Lengua, 2006; Morris et al., 2002; Rubin et al., 2003).

Estos estudios sugieren que las conductas de los padres producen diferentes efectos en los niños en función de su temperamento o su capacidad de autocontrol, pero no aclaran qué dimensiones concretas de las prácticas de crianza son las que están relacionadas con los problemas de conducta de los niños con diferentes niveles de autocontrol.

5.2.3. El sexo.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia del sexo en el desarrollo de problemas de conducta (Dodge et al., 2006; Rubin et al., 2003) indicando una mayor prevalencia de este tipo de comportamientos en los niños que en las niñas (Bongers et al., 2003; Calvo et al., 2001; Juliano et al., 2006; Keiley et al., 2000; *National Insitute of Child Health*, 2004). Puesto que el tipo y calidad de las prácticas de crianza parentales parece jugar un papel primordial en el desarrollo de este tipo de problemas (Patterson 1992; Ramírez, 2002), algunas investigaciones han tratado de encontrar diferencias en la forma cómo los padres se comportan con sus hijos y el sexo de éstos (Karreman et al., 2009; Solís-Cámara, 2006). Los hallazgos parecen indicar que la variabilidad existente está mediada por otro tipo de factores como las características de personalidad de los padres y/o características personales de los niños, como el temperamento o los problemas de conducta.

5.3. Variables familiares.

La familia desempeña una importante función en el desarrollo y mantenimiento de los diferentes problemas de conducta que pueden presentar los niños ya que, de hecho, el entorno familiar puede ser el contexto básico en el que se aprendan comportamientos desadaptativos como, por ejemplo, los disruptivos o agresivos (Wicks-Nelson e Israel, 2005).

En el estudio realizado por Lila y Gracia (2004) se apunta hacia el clima familiar como una de las variables de este sistema que juega un papel fundamental en la conducta de los padres con sus hijos. Aspectos tales como la cohesión familiar, la expresión de sentimientos, el nivel de conflicto familiar, el grado de autonomía de los miembros de la familia, la participación en actividades conjuntas o compartir inquietudes culturales o intelectuales, son los que más influyen sobre la aceptación de los padres hacia sus hijos. Y en sentido inverso, la acumulación de eventos vitales estresantes de naturaleza familiar constituye un importante indicador de rechazo parental.

5.4. Variables contextuales.

Un último grupo de variables serían las relacionadas con la situación en la que se lleva a cabo la interacción entre padres e hijos: estructura familiar, características físicas de la vivienda y contexto histórico. En la

conducta de los padres hacia los hijos tiene una influencia relativa el número de adultos, el número de niños, la educación de la madre o los ingresos familiares (Shaw, Owens, Giovannelli y Winslow, 2001). Los resultados de las investigaciones de Jones y Prinz (2005) indican que existe una relación entre el nivel educativo de las madres y las percepciones maternas, las conductas en las prácticas de crianza o el tipo de estructura familiar. Además, estos autores también encontraron relaciones entre estas variables, el número de niños en la familia y los recursos económicos.

Además, entre los factores de tipo contextual el más consistentemente asociado con las prácticas de crianza parentales ha sido la clase social, entendida como una combinación de diversos elementos: nivel educativo, profesión, nivel de ingresos y calidad de vivienda (Hill y Bush, 2001).

5.4.1. El nivel educativo y socioeconómico familiar.

La mayoría de los padres crían a sus hijos en, lo que se considera para cada sociedad en particular, circunstancias económicas normales o medias. Algunos de ellos se encuentran en mejores circunstancias lo cual, presumiblemente, constituye una ventaja para sus hijos. En el extremo opuesto se encuentran los padres que por determinadas razones sociales, económicas o personales, sufren de cierta desventaja socioeconómica que también afecta, aunque en sentido opuesto, al desarrollo de sus hijos. La perspectiva tradicional, en el campo de la psicología de niños y adolescentes, sostiene que es más probable que los niños que proceden de ambientes socioeconómicos deprimidos sufran más problemas emocionales y conductuales. En este sentido, varios estudios (Costello, Compton, Keeler y Angold, 2003; Crowell, Warner, Davis, Marraccini y Dearing, 2010; Scaramella, Neppi, Ontai y Conger, 2008) han demostrado que la pobreza y la adversidad social están fuertemente asociadas con los trastornos del comportamiento perturbador. Según estas investigaciones, la pobreza afecta a las familias que han sufrido más problemas como la negligencia parental, la violencia doméstica, la ruptura familiar, la enfermedad mental de los padres y otros factores de riesgo que también están asociados con la pobreza.

La importancia del nivel socioeconómico como factor de riesgo, puede deberse, no a su presencia o ausencia como tal, sino al impacto que puede tener sobre otros factores de riesgo que, a su vez, pueden estar implicados en el desarrollo de problemas de conducta infantiles, como es el caso de las prácticas de crianza. La conducta de los padres hacia sus hijos está

socialmente determinada y puede constituir uno de los factores responsables de los efectos perjudiciales que la pobreza y el bajo nivel socioeconómico tienen sobre la salud de los niños, tanto física como psicológicamente. Si se diera esta situación, las prácticas de crianza podrían representar una posible vía de intervención para combatir las desigualdades sociales a lo largo del ciclo vital así como para dirigir los esfuerzos hacia el abordaje de los estresores económicos, la escolaridad o la nutrición, entre otros.

En un estudio sobre esta cuestión, Belsky et al. (2006) llegaron a la conclusión de que las variables socioeconómicas correlacionaban positivamente con las prácticas de crianza y con la salud infantil. Además, los resultados de esta investigación indicaban que las prácticas de crianza reducían el poder predictor de la mayoría de variables socioeconómicas, sugiriendo que esta variable constituye un factor mediador del impacto de los factores socioeconómicos sobre la salud de los niños, el desarrollo de conductas delictivas y el éxito académico.

Debemos concluir este capítulo insistiendo en la importancia de conocer el estado actual del desarrollo socioemocional de los niños y las condiciones psicológicas de los padres para el ejercicio de la crianza cuando proceden de diferentes entornos culturales, así como identificar las variables asociadas a las diferencias entre culturas de cara a la elaboración y puesta en marcha de alternativas de intervención (Vera y Rodríguez, 2009).

Tabla 2.1.
Instrumentos de evaluación de aspectos relacionados con la crianza infantil a lo largo de la historia.

Instrumento de medida	Autor	Dimensiones evaluadas	Informante	Estructura/formato	Base teórica	Información psicométrica
<i>Fels Parent Behavior Rating Scales</i>	Champney, 1941	Democracia en el hogar Aceptación del niño Indulgencia	Observación natural en el hogar	30 escalas, 7 factores básicos (5 relativos a las relaciones entre padres e hijos y 2 a características de los padres)	Teoría de la aceptación-rechazo parental	
<i>Parental Attitude Research Instrument (PARI)*</i>	Schaefer y Bell, 1958	Opiniones acerca de los hijos Roles parentales Roles familiares	Versión inicial sólo madres. Posteriormente también padres (1968)	115 ítems, 23 subescalas. Escala tipo Likert. Autoinforme	Modelo circunflejo de Schaefer	Diseñado únicamente con fines de investigación Influido por efecto aquiescencia Datos psicométricos insuficientes
<i>Parental Role Patterns Questionnaire</i>	Slater, 1962	Afecto/distanciamiento Severidad/permisividad Tolerancia/intolerancia Implicación/separación	Adultos que informan sobre sus padres y madres	56/112 ítems (según la versión) Escala tipo Likert	Descriptivo	No hay datos sobre test-retest Consistencia interna entre 0,75 y 0,85

Instrumento de medida	Autor	Dimensiones evaluadas	Informante	Estructura/formato	Base teórica	Información psicométrica
<i>A Parent-Child Relations Questionnaire</i>	Roe y Siegelman, 1963	Amor Protección Exigencia Rechazo Negligencia Inconstancia	Niños que informan sobre la conducta de sus padres	10 subtest, 15 ítems cada uno	Teoría de la personalidad de Roe sobre la elección del cuidador	No hay datos sobre fiabilidad test-retest. Consistencia interna para la mayoría de las escalas entre 0,75 y 0,85
<i>Parental Attitude Survey (PAS)*</i>	Heredorf, 1963	Confianza en el rol parental Causación de la conducta del niño Aceptación Comprensión mutua Confianza mutua Desviación de respuestas	Padres y madres	75 ítems Escala tipo Likert. Autoinforme	Ausencia de base conceptual y teórica adecuada	Faltan datos sobre propiedades psicométricas
<i>Children's Report of Parental Behavior (CRPB)</i>	Schaefer, 1965	Aceptación/rechazo Control firme/escaso control Autonomía/control psicológico	Niños a partir de 7 años	260/520 ítems según la versión. De 26 escalas (1965) a 6 escalas (1977)	Descriptivo	No hay datos sobre fiabilidad ni estandarización de las escalas Información insuficiente

Instrumento de medida	Autor	Dimensiones evaluadas	Informante	Estructura/formato	Base teórica	Información psicométrica
<i>Child-Rearing Practices Report (CRPR)*</i>	Block, 1965	Control positivo Apoyo Control restrictivo	Padres y madres	91 ítems divididos en 21 escalas Formato Q sort	Observación empírica Orientación conductual	Existen datos sobre fiabilidad test-retest, pero no sobre consistencia interna
<i>Parent Attitude Inquiry (PAI)*</i>	Baumrind, 1971	Autoritarismo, demandas tempranas y otros 7 conglomerados		59 ítems	Modelo teórico de Baumrind sobre estilos educativos	Se dispone de datos sobre consistencia interna
<i>Child Rearing Practices Questionnaire (CRPQ)*</i>	Dielman et al., 1971	Castigo físico alto Baja implicación Alto uso de recompensas Disciplina estricta Falta de afecto Bajo uso de elogios Bajo uso de disciplina Permisividad, etc.	Padres y madres	101 ítems 16 factores		No hay datos
<i>Parental Acceptance-Rejection Questionnaire</i>	Rohner, 1976	Afecto/cariño Agresión/hostilidad Negligencia/indiferencia Rechazo	Versiones: adultos, niños, padres (versión niños y bebés)	60 ítems, 4 escalas Escala tipo Likert	Teoría aceptación-rechazo parental Rohner	

Instrumento de medida	Autor	Dimensiones evaluadas	Informante	Estructura/formato	Base teórica	Información psicométrica
<i>Child-Rearing Style Scale (CRS)*</i>	Shure y Spivack, 1978	Estilo de comunicación madre/hijo Papel del estilo en la resolución de problemas	Madres	Entrevista semiestructurada		
<i>Parental Bonding Instrument (PBI)*</i>	Parker, Tupling y Brown, 1979	Cuidado Sobreprotección	Adolescentes de 16 años que informan retrospectivamente sobre sus padres y madres por separado	Entre 25 y 50 ítems 2 escalas tipo Likert		Buena consistencia interna y fiabilidad test-retest
<i>Egna Minnen Beträffande Uppfostran (EMBU)*</i>	(Perris, Jacobsson, Lindström, von Knorring y Perris, 1980	Rechazo Afecto emocional Sobreprotección o control Favoritismo	Información retrospectiva de adultos sobre la crianza ejercida por sus padres	81 ítems y 27 en la forma corta (Perris, Arrindell y Eiseman, 1994) 41 en la versión española		Psicométricamente sólido en clínica e investigación
<i>Mother-Father-Peer Scale*</i>	Epstein, 1980	Aceptación/rechazo Independencia/sobreprotección Aceptación/rechazo por los iguales Idealización parental	Información retrospectiva sobre los padres y relaciones con iguales en la infancia	Entre 30 y 70 ítems según la versión Entre 3 y 7 escalas		Alta fiabilidad test-retest (> 0,85)

Instrumento de medida	Autor	Dimensiones evaluadas	Informante	Estructura/formato	Base teórica	Información psicométrica
<i>Mother-Children Relationship Evaluation (MICRE)*</i>	Roth, 1980	Aceptación Sobreprotección Sobreindulgencia Rechazo	Madres	48 ítems Escala tipo Likert		Escasos datos psicométricos. Información parcial
<i>Parental Discipline Techniques-Self-Report Instrument*</i>	Gardner, Scarr y Schwarz, 1980	Técnicas disciplinarias	Padres y madres Autoinforme	16 ítems. Respuesta abierta		
<i>Parent Perception Inventory (PPI)*</i>	Hazard et al., 1983	Comportamientos de los padres respecto de sus hijos	Niños de entre 8 y 12 años (en la versión española)	18 ítems. Escala tipo Likert		No existen datos psicométricos
<i>Parental Acceptance Rejection Questionnaire (PARQ)*</i>	Rohner (1984)	Cariño y afecto Hostilidad y agresión Indiferencia y negligencia Rechazo indiferenciado	Existe una versión para niños y otra para padres	60 preguntas 4 subescalas Escala tipo Likert	Teoría de aceptación-rechazo parental	Alta fiabilidad y validez en investigaciones interculturales
<i>Family Functioning Scale (FFS)</i>	Bloom, 1985	Cohesión, expresividad, conflicto, organización, etc.	Adultos	75 ítems, 15 dimensiones. Escala tipo Likert		Carece de datos psicométricos suficientes. Información parcial

Instrumento de medida	Autor	Dimensiones evaluadas	Informante	Estructura/formato	Base teórica	Información psicométrica
<i>The "Parents as Social Context Questionnaire (PASCQ)*</i>	Skinner, 1986	Calidez, rechazo, estructura, caos, apoyo a la autonomía, coerción	Ambos padres y adolescentes de 12-18 años	72 ítems para la versión infantil y 30 ítems la versión para responder padres y madres conjuntamente Escala tipo Likert		Consistencia interna satisfactoria. Mejor validez para la versión niños que la de padres
<i>Social Provisions Scale-Parent Version</i>	Cutrona y Russell, 1987	Apego Integración social Valores seguros Oportunidad de proporcionar cuidados Guía Reafirmación del valor	Cuidador principal	24 ítems. Formato entrevista	Basado en los trabajos de Weiss (1974)	Consistencia interna excelente Fiabilidad test-retest moderada
<i>Parent Awareness Skills Survey (PASS)*</i>	Bricklin, 1990	Respuestas adecuadas a situaciones concretas Soluciones efectivas Comunicarse con el niño de forma comprensiva Interés por los sentimientos del niño Considerar aspectos pasados en conducta Considerar las respuestas del niño	Padres y madres	Situaciones típicas de cuidados infantiles en tarjetas 3 categorías de respuesta: respuesta espontánea, preguntas de estilo indirecto y preguntas directas		Limitada información psicométrica sobre los índices de fiabilidad y validez

Instrumento de medida	Autor	Dimensiones evaluadas	Informante	Estructura/formato	Base teórica	Información psicométrica
<i>Parent Stress Index (PSI)+</i>	Abidin, 1990	Estrés en los padres (7 subescalas) Estrés en los hijos (6 subescalas) Estrés por los eventos del último año (opcional)	Padres y madres con hijos menores de 12 años	101 ítems (la versión actual) 36 ítems (versión reducida) Escala tipo Likert		Buena consistencia interna Valides concurrente, predictiva y discriminante dudosa
<i>Parental Authority Questionnaire</i>	Buri, 1991	Permisivo Autoritario Autorizativo	Adultos que informan retrospectivamente sobre sus padres	30 ítems. Escala tipo Likert	Modelo teórico de Baumrind sobre los estilos educativos	Fiabilidad test-retest alta Adecuada validez discriminante Baja validez de criterio
<i>Alabama Parenting Questionnaire (APQ)*</i>	Frick, 1991	Implicación positiva con el niño Supervisión y seguimiento Uso de técnicas de disciplina positivas Consistencia en el uso de la disciplina Uso del castigo físico	Padres, madres e hijos adolescentes.	42 ítems + 7 adicionales. 4 formas paralelas para padres e hijos. Escala tipo Likert Y un formato de entrevista	Teorías del desarrollo social	Consistencia interna adecuada Faltan datos normativos sobre puntuaciones de corte

Instrumento de medida	Autor	Dimensiones evaluadas	Informante	Estructura/formato	Base teórica	Información psicométrica
<i>Parenting Style Index</i>	Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991	Aceptación/implicación Severidad/supervisión Autonomía	Adolescentes y adultos que informan retrospectivamente sobre sus padres	18 ítems Escala tipo Likert	Modelo teórico de Baumrind sobre los estilos educativos	
<i>The Parenting Scale</i>	Arnold, O'Leary, Wolfe y Acker, 1993	Laxitud Hiperreactividad Verbosidad	Padres y madres de niños pequeños	30 ítems. 3 factores		Consistencia interna entre 0,63 y 0,84. Fiabilidad test-retest entre 0,79 y 0,84
<i>Parent Child Relationship Inventory (PCRI)*</i>	Gerard, 1994	Apoyo parental Satisfacción parental Implicación Comunicación Disciplina Autonomía Rol de orientación	Padres y madres	78 ítems. 8 escalas. Escala tipo Likert.	Combinación de enfoques empíricos y racionales	Faltan datos sobre fiabilidad y validez
<i>Inventory of Parental Influences (IPI)</i>	Campbell, 1994	Apoyo parental Presión parental Apoyo psicológico Enfasis en el desarrollo intelectual y manejo del tiempo	Niños que informan sobre las interacciones con sus padres	18 ítems. 5 factores. Escala tipo Likert	Paradigma de la socialización diferencial de Campbell	

Instrumento de medida	Autor	Dimensiones evaluadas	Informante	Estructura/formato	Base teórica	Información psicométrica
<i>Parent-Child Interaction Questionnaire (PACHI-Q)*</i>	Lange, Blonk y Wiers, 1998	Resolución de conflictos Aceptación	Versión para padres y niños	48 ítems. 2 escalas Escala tipo Likert	Terapia familiar conductual (Colapinto, 1991; Falloon, 1991; Lange, 1991)	Alta fiabilidad (> 0.85)
<i>Child Puppet Interview-Parent Scale</i>	Sessa, Avenevoli, Steinberg y Morris, 2001	Hostilidad/control psicológico Afecto y responsabilidad Estructura y exigencias	Niños de entre 4 y 5 años.	55 ítems	Teorías contemporáneas sobre la cognición social	Consistencia interna y fiabilidad test-retest aceptable
<i>Preschool Parenting Measure (PPM)</i>	Sessa, Avenevoli, Steinberg y Morris, 2001	Afecto positivo Hostilidad Estructura Responsabilidad	Padres y madres	43 ítems. Escala tipo Likert		Propiedades psicométricas aceptables
<i>Escala de comportamiento para madres y padres de niños pequeños (ECMP)*</i>	Solís-Cámara, 2002	Crianza Disciplina Expectativas	Padres y madres de niños de 1 a 5 años	99 ítems 3 escalas tipo Likert	Conceptualización evolutiva-ambientalista	Adecuada estructura factorial y consistencia interna

Instrumento de medida	Autor	Dimensiones evaluadas	Informante	Estructura/formato	Base teórica	Información psicométrica
<i>Ghent Parental Behavior Scale*</i>	Van Leeuwen y Vermulst, 2004	Crianza positiva Supervisión Reglas Disciplina Disciplina inconsistente Castigo severo Ignorar Recompensar Autonomía	Existe una versión para padres y madres de niños de 8 a 14 años, y una versión para niños	45 ítems 9 escalas tipo Likert	Teorías del aprendizaje social Teoría de la coerción de Patterson et al	Consistencia interna moderada-buena
<i>Cuestionario sobre Práctica Responsiva y Estimulación (CuPRE)*</i>	Cortés, Romero y Flores, 2006	Estimulación a partir del juego, práctica responsable, promoción de competencias, atención planeada, disposición	Madres de niños de 1-5 años	23 reactivos, 5 factores Formato entrevista		

Fuente: adaptado y ampliado de Skinner et al. (2005)
* Instrumentos añadidos a la versión original

Capítulo 3
España: una sociedad
multicultural

Capítulo 3

España: una sociedad multicultural.

*“En cuestiones de cultura y saber,
solo se pierde lo que se guarda; solo se gana lo que se da”
Antonio Machado*

1. LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA.

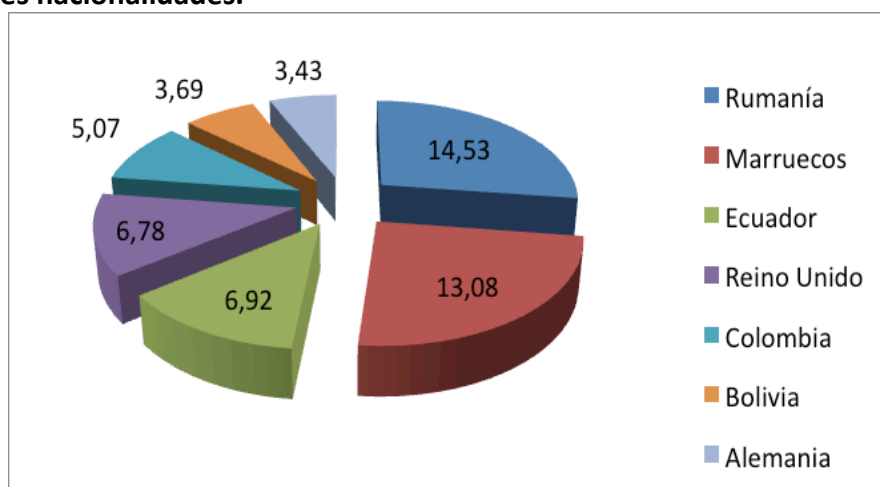
La diversidad siempre ha existido en España: personas de raza gitana, otras provenientes de sectores desfavorecidos o de diferentes culturas, valores y creencias, así como quienes muestran discapacidades, etc. Desde hace tiempo la Administración ha intentado tener en cuenta estas realidades tanto a nivel social como educativo. Sin embargo, no ha sido hasta las dos últimas décadas cuando ha comenzado a considerarse un “problema” debido al creciente proceso de inmigración y la consecuente diversidad cultural (Carbonell, 2005), que supone un hecho claramente constatable con visos de permanencia (Fernández, 2006). De hecho, hasta 2008 la población extranjera se ha multiplicado por cuatro, asentándose en nuestro país casi tres millones de nuevos habitantes. Este gran auge de España como país de acogida parece deberse al extraordinario dinamismo de la economía española en estos años atrás (Escorza, 2006, 2007).

1.1. Adultos de origen extranjero en España. Algunas cifras.

A finales del año 2010, según los datos del Observatorio Permanente de la Inmigración (2010) (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración), el número total de extranjeros en España era de 6.032.934, siendo la gran mayoría de países de la Unión Europea (2.346.515 -41,1%-), África (1.048.909 -18,37%-) y América Latina (1.741.179 -30,5%-) principalmente. Entre todos ellos, el porcentaje más alto estaba formado por los procedentes de Rumanía (829.715), Marruecos (746.760), Ecuador (395.069), Reino Unido (387.226), Colombia (289.296), Bolivia (210.624) y Alemania (195.579), tal como se muestra en la Gráfica 3.1.

Gráfica 3.1.

Distribución porcentual de la población empadronada en España según las siete principales nacionalidades.

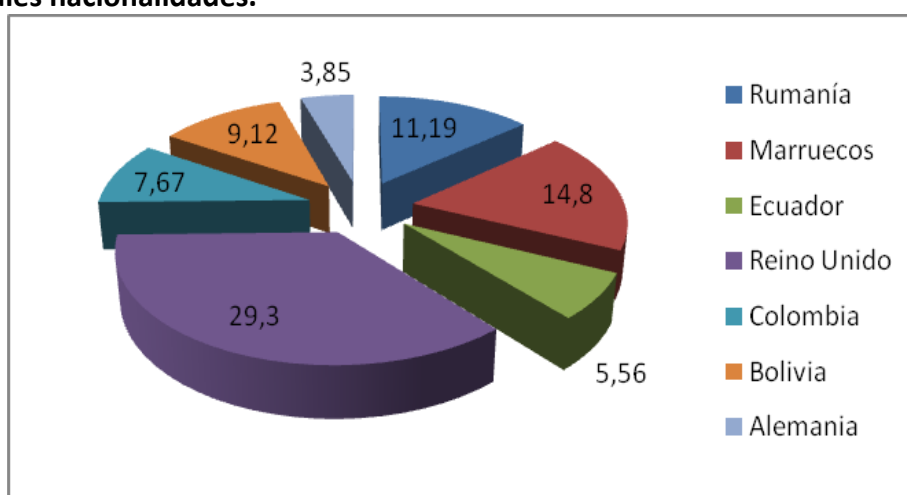


Fuente: Observatorio Permanente de la Inmigración (2010)

Un 12,47% (698.375) de estos extranjeros se establecieron en 2010 en Andalucía, procediendo el 50,59% de la Unión Europea (353.276), un 21,06% de África (147.056) y el 19,80% de América Latina (138.274). Dentro de estos grupos, las principales nacionalidades se distribuían tal como muestra la Gráfica 3.2.

Gráfica 3.2.

Distribución porcentual de la población empadronada en Andalucía según las siete principales nacionalidades.



Fuente: Observatorio Permanente de la Inmigración (2010)

En cuanto a nuestra provincia, del total de extranjeros afincados en España, 64.596 (1,35%) lo hicieron en Granada. Un 45,16% (29.151) procedían de países de la Unión Europea, un 23,95% (15.461) de América Latina, y el 19,45% (12.553) de África. La Tabla 3.1 muestra las principales nacionalidades de los extranjeros afincados en Granada durante el año 2010.

Tabla 3.1.

Distribución de los extranjeros establecidos en Granada durante el año 2010 en función del país de procedencia.

País de procedencia	Número (en miles)	%
Rumanía	13.367	20,69
Marruecos	11.216	17,36
Reino Unido	5.736	8,88
Bolivia	2.981	4,61
Ecuador	2.804	4,34

Fuente: Observatorio Permanente para la Inmigración (2010)

1.2. Los hijos menores de los extranjeros, en cifras.

1.2.1. Menores hijos de extranjeros en España.

Respecto al grupo que nos interesa –el de los niños– según el Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (2010), durante el curso 2009/2010 había un total de 762.746 niños procedentes de otros países (10%) escolarizados en España en enseñanzas no universitarias (enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen específico). Esto supone un 2,56% más de alumnos extranjeros respecto al curso anterior. Los grupos más numerosos en función del país de origen se muestran en la Tabla 3.2.

Tabla 3.2.

Principales nacionalidades de los alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias en España durante el curso 2009-2010.

Procedencia	Número (en miles)	%
Marruecos	132.002	17,3
Ecuador	100.202	13,1
Rumanía	82.890	10,9
Colombia	56.996	7,5
Bolivia	32.848	4,3

Fuente: Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (2010)

1.2.2. Menores hijos de extranjeros en la comunidad autónoma de Andalucía.

Según la misma fuente, por comunidades autónomas, Andalucía es la cuarta comunidad con mayor densidad de población extranjera menor de edad (88.765 -5,8%-) después de Cataluña (161.927 -21,23%-), Madrid (150.051 -19,67%-) y Valencia (97.394 -12,77%-). El 35,4% de los alumnos proceden de países de la Unión Europea (31.449), el 28,5% de América del Sur (25.321) y un 24,1% son de origen africano (21.357).

Respecto al país de origen de estos alumnos en Andalucía durante el curso 2010/2011, una gran mayoría procedían de Marruecos (23.642 -23,2%-) a los que siguen en número los de Rumanía (11.244 -11%-), Reino Unido (8.918 -8,8%), Ecuador (6,1%), Argentina (5,5%), Colombia (4,8%), Bolivia (3,5%) y China (2,6%).

1.2.3. Menores hijos de extranjeros en la provincia de Granada.

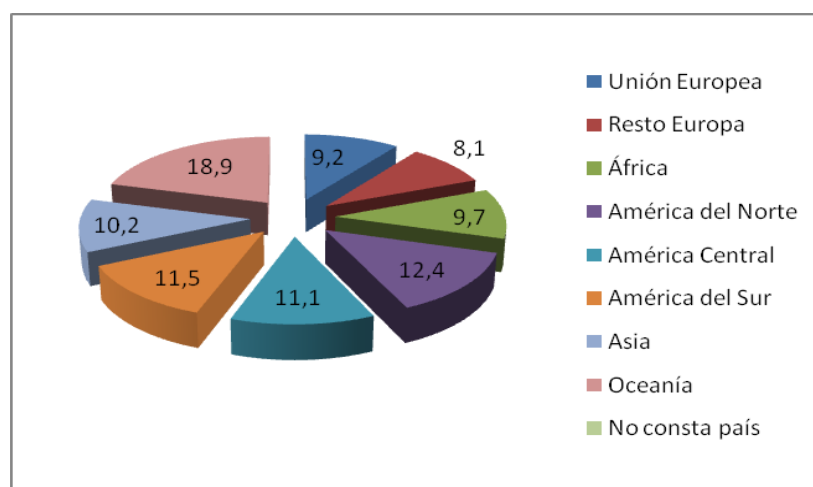
Dentro de nuestra comunidad autónoma, Granada es la cuarta provincia andaluza con mayor número de niños hijos de extranjeros escolarizados (8.892 -10,02%-) durante el curso 2009/2010. Los datos de avance de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011) para el curso 2010/2011 indican que, a pesar de la progresiva disminución de la población extranjera en nuestro país en estos últimos años, al menos en nuestra provincia el alumnado extranjero permanece prácticamente estable en comparación con el curso escolar anterior, con cifras que alcanzan los 8.217, lo que supone un 10,1% del total. La Gráfica 3.3 muestra cómo se distribuyeron durante el curso anterior en la provincia de Granada en función de la procedencia.

Durante el pasado curso escolar (2010/2011) la mayoría de los niños de origen extranjero escolarizados en nuestra provincia era de origen marroquí (2.364), rumano (1.315), inglés (962), argentino (754) y ecuatoriano (607), principalmente.

Respecto a la distribución de estos alumnos en función de las etapas educativas, la Tabla 3.3 muestra el número total y el porcentaje de menores extranjeros escolarizados durante el curso 2009/2010.

Gráfica 3.3.

Distribución porcentual de los alumnos extranjeros no universitarios en Granada según grupo geopolítico de nacionalidad.



Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011)

Tabla 3.3.

Distribución de los alumnos extranjeros en función de la etapa educativa durante el curso 2009/2010.

	E. Infantil		E. Primaria		E. Secundaria	
	Número	%	Número	%	Número	%
España	126.422	6,9	296.327	11,0	216.792	12,1
Andalucía	15.182	4,2	34.638	6,4	26.398	7,0
Granada	1.287	3,5	3.437	5,4	2.671	6,2

Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011)

Durante el curso académico 2010/2011 la cifra de alumnos en Educación Infantil de origen extranjero matriculados en nuestra provincia ha aumentado, situándose en 1.355 (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2011).

Estas cifras dan una idea aproximada de la importancia que tiene abordar la cuestión de la multiculturalidad a consecuencia de la inmigración en España como fenómeno arraigado y con fuertes consecuencias a todos los niveles, incluyendo el de la infancia que aquí nos ocupa. Más teniendo en cuenta que este vertiginoso aumento de la población extranjera provoca que no siempre las diferentes recomendaciones propuestas sobre la forma de actuar, tanto a nivel social como educativo, sean coherentes entre sí.

2. DEFINICIONES CONCEPTUALES.

Como ya comentábamos en el apartado anterior, España se ha convertido en los últimos años en un país multicultural. Pero conviene hacer un inciso en este punto ya que constantemente se alude a esta situación con diferentes términos como interculturalidad, pluralidad cultural o multiculturalidad, entre otros. El uso de forma reiterada e indiscriminada de estos conceptos ha dado lugar a que se produzca una gran confusión sobre su significado ya que aunque muchos de estos conceptos parecen sinónimos, en ocasiones encierran profundas diferencias.

2.1. Cultura.

Los especialistas en la materia, a la hora de intentar conceptualizar con precisión cada uno de estos conceptos, tienen muy claro que el punto de partida para ello se encuentra en una correcta definición de otro concepto fundamental, el de cultura, como paso previo para una adecuada delimitación y diferenciación del resto de sustantivos derivados de ella. En este sentido, y pese al elevado número de definiciones dadas sobre el concepto de cultura, todas ellas se muestran de acuerdo, en términos generales, con la que ofrecen Plog y Bates (1980), para quienes cultura es *“el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje”* (pág. 5).

Rogoff (2003) más recientemente, la ha definido como un conjunto de patrones de comportamiento compartidos por los miembros de un grupo social y que se transmiten entre ellos. Estos patrones conductuales están formados por conjuntos de reglas y normas cuyo fin es garantizar la estabilidad y armonía dentro de dicho grupo social. En consecuencia, esas normas van a afectar a todos los ámbitos incluido el familiar y, dentro de éste, a la forma como los padres socializan a sus hijos. La importancia que tiene la cultura para el desarrollo infantil según esta autora, se pone de manifiesto en las interacciones y rutinas diarias de los miembros de ésta a través de las cuales expresan valores y actitudes culturalmente determinadas.

Por su parte, Jordán (1992) establece una serie de enfoques a la hora de conceptualizar la cultura, siendo hoy día el más aceptado el enfoque formal según el cual constituye un conjunto de “significaciones

interiorizadas” que dan sentido a la forma de entender la realidad y explicar las conductas de los miembros que forman el grupo cultural. Vemos pues que, en general, todos estos autores comparten la visión de la cultura como (Aparicio y Tornos, 2009):

1. *Una conducta aprendida.* La cultura es algo que se aprende y se transmite, lo cual no debe hacernos olvidar el peso de las variables biológicas.
2. *Una forma de representación de la realidad.* La cultura no se refiere únicamente a conductas externas y manifiestas sino también a las ideas, creencias y valores, que además pueden aprenderse.
3. *Un todo estructurado.* La cultura es un sistema pautado, integrado e interrelacionado de costumbres, valores y creencias según el cual, cuando cambia uno de sus aspectos también lo hace el resto, en mayor o menor medida.
4. *Un dispositivo de adaptación.* La mayor parte de las conductas y de los modos de interpretación aprendidos que comparte un determinado grupo o población, son adaptativos desde el momento mismo en que han surgido y se mantienen para responder de forma eficaz a los desafíos y amenazas de su medio natural y social.

Merece también mención especial la definición de cultura de Ogbu (1999) como una forma adaptativa de vivir basada en seis componentes:

1. Las formas habituales de comportarse.
2. Las asunciones, expectativas y emociones.
3. Las cosas que tienen un significado particular para las personas.
4. Las instituciones económicas, políticas, religiosas y sociales.
5. Los patrones de relación social.
6. El marco cultural de referencia (la forma en que la gente habla, siente, piensa, se relaciona con otros o se esfuerza por conseguir objetivos y metas particulares).

Vemos pues, que la perspectiva de análisis de Ogbu implica ir más allá de los contextos físicos de los comportamientos que se observan para examinar de qué forma los presupuestos culturales y los valores son capaces de unir acciones prácticas de las personas con sus elecciones. Esta definición está basada en la teoría ecológica-cultural del mismo autor, según la cual la competencia del individuo es definida, no en términos universales, sino dentro del contexto cultural e histórico en el cual se desarrolla. Por ejemplo, algunos niños inmigrantes pueden tener dificultades escolares no por sus

culturas de origen sino porque viven en condiciones de acceso no equitativo a las oportunidades de educación.

Una vez determinado con detalle el concepto de cultura, pasaremos a definir el resto de conceptos.

2.2. ¿Multiculturalidad o Interculturalidad?

En primer lugar, la multiculturalidad hace referencia a un concepto sociológico o de la antropología cultural. En palabras de Argibay (2003), *“significa que se constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. Sin embargo estas culturas cohabitan pero influyen poco las unas sobre las otras y no suelen ser permeables a las demás. Se mantienen en guetos y viven vidas paralelas. La sociedad de acogida suele ser hegemónica y suele establecer jerarquías legales y sociales que colocan a los otros grupos en inferioridad de condiciones, lo que lleva al conflicto, al menosprecio, a la creación de estereotipos y prejuicios dificultando la convivencia social, siempre en detrimento de los grupos más débiles”* (pág. 1).

También Del Arco (1998), a la hora de definir el término “multiculturalidad”, incide sobre el carácter exclusivo de yuxtaposición de las distintas culturas existentes en un mismo espacio físico, pero sin que implique que haya un enriquecimiento, es decir, sin que haya intercambio entre ellas.

Por su parte, el concepto de interculturalidad surgido desde el campo educativo, trata de reflejar de manera dinámica la interacción de diferentes culturas entre sí. La interculturalidad desde la educación se fundamenta en la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento (Jiménez y Malgesini, 1997). Hidalgo (2005), en consonancia con lo anterior, analiza también la distinción entre multiculturalidad e interculturalidad atendiendo a la etimología de ambas palabras y centrándose en sus respectivos prefijos. De este modo, el término “multicultural” hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, pero no ahonda más allá, con lo que nos da a entender que no existe relación entre ellas. Sin embargo, el prefijo “inter-” va más allá, haciendo referencia a la relación e intercambio y, por tanto, al enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas.

Según Manzini (2001), cuando se habla de multiculturalidad generalmente se hace referencia a la presencia en el mismo lugar de culturas diferentes que no tienen relación entre ellas o que pueden tener una relación de conflicto. Así, las sociedades junto con sus individuos serán

multiculturales si mantienen un estado de indiferencia o de tolerancia hacia las distintas culturas, mientras que serán interculturales si establecen relaciones interactivas entre las diferentes realidades presentes.

Finalmente, y como señala Hidalgo (2005), también se empieza a hablar actualmente de “transculturalidad” como *“un proceso de acercamiento entre las culturas diferentes, que busca establecer vínculos más allá de la cultura misma en cuestión, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión (...)”* (pág. 79).

Por lo tanto, considerando las definiciones anteriores podemos terminar afirmando que España actualmente se constituye en una sociedad multicultural con un sistema educativo tendente a la interculturalidad, al menos en términos administrativos y normativos.

3. DIFICULTADES ASOCIADAS A LA INMIGRACIÓN.

3.1. El fenómeno migratorio desde el punto de vista de la psicología.

Este fenómeno que venimos comentando –el de la inmigración– constituye una situación –la de las personas procedentes de otros países que vienen al nuestro– que incide y afecta a todos los ámbitos de nuestra sociedad (social, económico, cultural...) y supone un reto a muchos niveles. En concreto, la inmigración se ha asociado de forma reiterada a un gran número de factores de riesgo tales como pobreza, discriminación étnica y racial, segregación, bajos niveles educativos, bajo dominio del idioma del país de acogida y menores oportunidades para desarrollar el potencial propio de forma completa (Chase-Lansdale, Valdovinos y Palacios, 2007). Además, la mayoría de extranjeros que se instalan actualmente en nuestro país lo hacen por cuestiones económicas y proceden de países denominados “del tercer mundo”. Los principales motivos por los que emigran las personas son el huir de situaciones de pobreza, de la falta de oportunidades educativas y profesionales, de la persecución político-religiosa, de la tortura y de la muerte que a menudo encuentran en sus países de origen (Zarza y Sobrino, 2007). Este hecho puede crear unas dificultades específicas de convivencia e integración.

A la vista de lo mencionado, de entre los muchos cambios a los que deben adaptarse las personas a lo largo de toda su experiencia vital, pocos parecen tan amplios y complejos como los que se producen en las migraciones. El estudio de tantos y tan diversos cambios requiere la

actuación conjunta de numerosas disciplinas, entre ellas la psicología. Desde esta perspectiva, la emigración constituye en muchos casos una pérdida ya que el que emigra se desvincula de su vida anterior, de relaciones familiares y amigos, de su cultura y costumbres, de su lengua y prácticas religiosas. Así, esta situación puede llegar a convertirse en un proceso altamente estresante aunque hay que tener en cuenta que son múltiples las variables que influyen en que esto sea así, tanto desde el punto de vista de la persona que emigra como desde el de la población de acogida (Sardiña, 2003).

Jasinskeja (citado en Sardiña, 2003) ha definido el proceso de adaptación psicológica en la inmigración como *“el conjunto de resultados psicológicos internos, incluyendo la buena salud mental, el bienestar psicológico y el logro de una satisfacción personal en el nuevo contexto cultural”* (pág. 1).

Tal como señala Sardiña (2003), las investigaciones que se han llevado a cabo en países con fuerte tradición migratoria han demostrado que los extranjeros que se afincan en un país diferente al suyo de origen experimentan tasas más elevadas de malestar emocional (depresión, ansiedad y trastornos psicológicos) que la población nativa del país de acogida.

3.2. Factores de riesgo en el desarrollo de trastornos psicológicos asociados a la inmigración y a las diferencias culturales.

Entre los factores de riesgo a la hora de desarrollar trastornos psicológicos, la Organización Mundial de la Salud (2004) señala el hecho de vivir en un ambiente socioeconómico deprimido así como los rápidos cambios de ambiente.

Estos dos factores están presentes frecuentemente entre la población inmigrante, que tiene que desplazarse desde su país de origen al de acogida en un breve espacio de tiempo (la mayoría de las veces para mejorar sus condiciones de vida). Esto conlleva un cambio brusco en el ambiente físico, económico y social ya que tienen que dejar atrás un entorno conocido (su tierra), en muchas ocasiones a miembros de la familia más cercana, su red de apoyo social y valores y costumbres fuertemente arraigados (Brundtland, 2001).

Diversos estudios (Hovey, 2001; Quintero y Clavel, 2005) han identificado una serie de estresores específicos relacionados con la experiencia migratoria y que suponen un mayor riesgo de desarrollar trastornos psicológicos tanto en población adulta como infanto-juvenil

(Montagud, 2007). Para Hovey (2001), los principales estresores se agrupan en cinco categorías principales (citadas por Zarza y Sobrino, 2007) que aparecen recogidas en la Tabla 3.4.

Tabla 3.4.
Factores de riesgo asociados a los procesos migratorios.

Categoría	Estresor
Inherentes al proceso de migración	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación constante de desarraigo • Aislamiento emocional • Experiencias de discriminación • Aculturación
Problemas de comunicación relacionados con los cambios socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento del idioma • Preocupaciones sobre la socialización y educación de los hijos • Diferentes costumbres y valores
Económicos, de empleo y marginación social	<ul style="list-style-type: none"> • Incertidumbre sobre la posibilidad de encontrar trabajo y/o vivienda • Condiciones laborales duras. Explotación • Falta de recursos necesarios • Problemas de salud
Pérdida de apoyo social y familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Distancia física de la familia y amigos • Escasa supervisión de los hijos • Aislamiento social

Fuente: Hovey (2001)

A estos factores, Quintero y Clavel (2005) añaden la edad a la que se emigra –siendo mayor el riesgo cuanto mayor se es- y las expectativas previas sobre las condiciones y las capacidades propias de adaptación. Y además de los factores ya señalados anteriormente, añaden el hecho de que la migración haya sido forzosa o voluntaria (con mejor pronóstico en este último caso).

Pero, además, existen también marcadas diferencias culturales en el concepto de salud/enfermedad o en la expresión de los síntomas. Estas diferencias pueden llevar a dificultades en la detección de problemas aun en poblaciones que comparten nuestro mismo idioma y, que, en principio, les debería facilitar las posibilidades de comunicación y adaptación, como es el caso de la población latinoamericana (Molero, Fernández, Martín, Pelayo y Vázquez, 2004).

En el caso de los menores, tienen que adaptarse e integrarse en una sociedad que a menudo no comprenden y desconocen, con la consiguiente sensación de desarraigo. *“Carecen de identificación consigo mismos y con el entorno, viven entre dos mundos y se encuentran en pleno proceso de desarrollo de la formación de su identidad psicosocial”* (Calabáz, Arbex y Jiménez, 2004, pág. 35).

La cultura en sí misma no constituye una fuente de vulnerabilidad para el desarrollo humano (García-Coll y Magnuson, 2000). Sin embargo, existen ocasiones en las que el trasfondo cultural se convierte en un factor de riesgo contextual para el desarrollo de problemas psicológicos, tal y como se ha considerado desde los inicios de esta área de estudio (García-Coll, Ackerman y Cicchetti, 2000). La mayoría de autores que ha realizado investigaciones en este campo, considera únicamente como adecuadas y normativas las prácticas de crianza de su cultura de origen. Esto ha contribuido a la creencia general, aunque errónea, de que las prácticas de crianza que son diferentes por motivos culturales, aunque constituyan la norma en otras sociedades, son fuente de psicopatología.

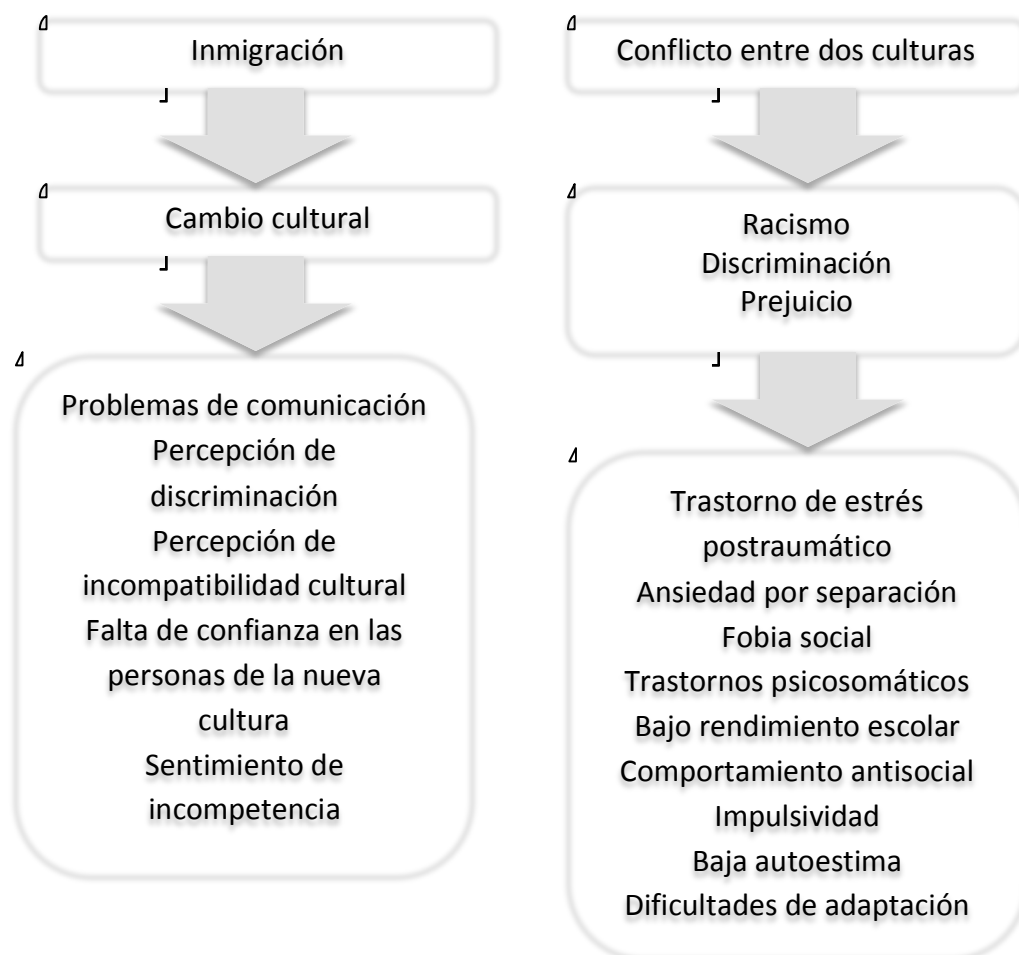
No obstante, García-Coll y Palacios (2003) señalan que enfoques teóricos más recientes han reconsiderado esta postura y han planteado una nueva visión sobre el papel de la cultura.

Desde este nuevo punto de vista, las diferentes culturas no parecen constituir *per se* una fuente de riesgo, pero existen condiciones específicas en las que sí se podrían convertir en factor de riesgo. Las dos condiciones principales en las que se puede dar esta situación son, según estos autores: (1) cuando se produce un cambio cultural rápido y (2) cuando el contacto entre dos culturas es conflictivo, sobre todo si existen desigualdades de poder. La Figura 3.1 ilustra estas situaciones de riesgo así como los efectos que se derivan de las mismas.

Como se puede observar, uno de los motivos por los que se puede producir un cambio cultural rápido es la inmigración. Cuando se produce esta situación, las personas se enfrentan a unas nuevas formas de ser y comportarse que hasta hace muy poco les eran completamente ajenas y en muchos casos desconocidas. A esto se une la presión (de tipo económico, de aceptación por el grupo o de adaptación) a la que, en la mayoría de los casos, se enfrentan estas personas para acoger estas nuevas costumbres y, en cierto sentido, desechar las suyas propias. Es precisamente en estas circunstancias (cuando se produce un conflicto entre las presiones recibidas del exterior para actuar de cierta manera y la forma culturalmente

determinada de hacerlo) cuando se puede considerar la cultura como una fuente de riesgo.

Figura 3.1.
Condiciones culturales de riesgo en el desarrollo de problemas psicológicos y efectos más comunes.



Fuente: García-Coll (2005)

3.3. La salud psicológica de los menores hijos de inmigrantes. **Factores de riesgo.**

Dentro de este grupo que constituyen los inmigrantes, existe un subgrupo especialmente vulnerable al fenómeno de la inmigración y a los factores de riesgo asociados al mismo, y es el formado por los niños. Cuando se produce el contacto con la nueva sociedad de acogida el niño también tiene que aprender y adoptar una patrones de comportamiento nuevos y en muchos casos reemplazarlos por otros que hasta el momento solo compartía

con su familia. En ocasiones, además, sobre todo en el caso de niños de mayor edad, van a tener que tratar de pactar con sus padres y compañeros los patrones de origen con los nuevos adquiridos e, incluso, integrar ideas y conceptos contradictorios. Además, tienen que dar sentido a las demandas que les impone el nuevo ambiente en el que empiezan a desenvolverse. Por tanto, aprender a manejarse en múltiples esferas va a ser una condición indispensable para el desarrollo saludable de los niños expuestos a este tipo de situaciones.

García-Coll (2004) afirma que cuando el niño tiene dificultades a la hora de realizar este tipo de transacciones, puede experimentar una serie de problemas como depresión o comportamientos de tipo antisocial ya que no se va a sentir competente en todas las esferas de actuación, buscando alternativas –inadecuadas- donde sí experimente esos sentimientos de competencia.

Según proponen autores como Bronfenbrenner (1986), la salud psicológica de los niños está influida y mediada por una gran variedad de factores que actúan dentro de un sistema jerárquico. A nivel individual, la edad del niño y los problemas académicos parecen ser dos variables con fuerte valor predictivo de la salud psicológica infantil. A nivel parental (o a nivel del microsistema), las prácticas de crianza o la falta de conocimiento del idioma del país de acogida también incrementan el riesgo de problemas internalizantes en los niños. A nivel del mesosistema/exosistema, las disputas entre miembros de la familia, un ambiente familiar disfuncional o un entorno empobrecido constituyen también factores de riesgo en el desarrollo de problemas psicológicos entre este grupo.

El documento realizado por Aparicio y Tornos (2006) para el Observatorio Permanente de la Inmigración sobre los hijos de inmigrantes que se hacen adultos, incide en la importancia de tener en cuenta los itinerarios de llegada de los inmigrantes a un nuevo país. Estos autores consideran que su primera instalación puede afectar de modos muy diferentes a la integración de los hijos que van nacerles, en la que además influirán de manera importante una serie de factores que se enumeran a continuación:

- (a) El nivel de cualificación socio-cultural que posean éstos al llegar.
- (b) La estructura familiar dentro de la cual crecerán los niños.
- (c) La desigualdad en el ritmo de adquisición por padres e hijos de la lengua y costumbres locales.
- (d) Los niveles locales de xenofobia con los que van a encontrarse.

- (e) Los hábitos culturales relativos a la educación y formación de los hijos propios de los medios de procedencia de los inmigrados.
- (f) La calidad de las redes sociales entre inmigrados de semejante procedencia.

Recientemente, Stevens y Vollebergh (2008) llevaron a cabo un estudio de revisión de la literatura internacional desde 1990 sobre la salud psicológica de los niños inmigrantes. Veinte investigaciones finalmente entraron en los criterios de inclusión. A pesar de que no todas ellas llegaron a las mismas conclusiones, en general parece ser que el fenómeno de la inmigración en sí mismo y los procesos relacionados con ella, afectan de forma significativa a la salud psicológica tanto de los adultos como de los niños. Las razones esgrimidas al respecto por los autores de esta revisión se relacionan con el hecho de considerar la inmigración como un estresor importante. Esto es debido no solo a la pérdida de familiares y amigos, el entorno o las costumbres sino también a la necesidad de adaptarse a un nuevo ambiente cultural que en ocasiones incluye diferentes valores familiares, sociales y/o morales, distintos estilos de interacción o un idioma desconocido. A todo esto hay que añadir el hecho de que en la mayoría de las ocasiones los inmigrantes proceden de países con bajos recursos económicos y educativos, y se enfrentan cuando llegan a situaciones de pobreza, desempleo o hacinamiento, entre otros problemas. Los niños no son ajenos a esta realidad y pueden sufrirla directa o indirectamente, repercutiendo considerable sobre su desarrollo y bienestar socioemocional.

Según estos mismos autores, un segundo motivo del mayor riesgo de problemas psicológicos que tiene la población infantil extranjera se basa en el estrés que genera la propia sociedad de acogida a través de políticas restrictivas y procesos en muchas ocasiones discriminatorios, estereotipados, racistas y/o mediados por prejuicios. Las posibles consecuencias de lo anterior son la creación de, en palabras de los autores, “ambientes segregados” a nivel económico, psicológico, social o residencial que impactan negativamente en el desarrollo y la salud mental de los niños.

En tercer lugar, el contexto cultural particular de determinados grupos de inmigrantes podría ser un factor de riesgo en sí mismo para el desarrollo de problemas infantiles. En este sentido, nos referimos a cuestiones tales como los roles familiares, los patrones de comunicación familiar, los estilos afectivos y de socialización, el colectivismo frente al individualismo, aspectos religiosos, valores morales, etc.

Con todo, Aparicio y Tornos (2006) señalan la dificultad de extraer conclusiones definitivas sobre el mayor riesgo de la población infantil inmigrante de padecer problemas de salud mental. Esto sería debido en muchas ocasiones a la confusión terminológica que existe en este campo ya que no hay una definición única de términos como “inmigrante” o “minoría étnica”. Las diferentes investigaciones revisadas utilizaban indistintamente el término “inmigrante” para referirse tanto a personas que han nacido en el extranjero, a personas cuyos padres han nacido en el extranjero e incluso a personas cuyos abuelos nacieron en el extranjero.

Además, los resultados obtenidos por los diferentes estudios revisados por Stevens y Vollebergh (2008) indican respecto a los problemas de los niños, que éstos variaban en función de quién informara sobre ellos. Las razones argumentadas por los autores se basan en las diferencias de comportamiento de los niños en la escuela y el hogar, diferencias culturales sobre lo que constituye un comportamiento aceptable y sesgos en el informe de padres y profesores.

Por último, el desarrollo de problemas durante la infancia en la población inmigrante parece diferir mucho entre unos grupos culturales y otros en función de factores tales como el nivel socioeconómico, el estrés familiar o la cultura de origen. Además, la forma en que los países de acogida reciben a esta población y sus actitudes hacia ellos constituye otro factor mediador en el desarrollo de problemas infantiles.

A la vista de estos estudios (Aparicio y Tornos, 2006; Bronfenbrenner, 1986; Stevens y Vollebergh, 2008), el desarrollo de problemas psicológicos en los menores inmigrantes parece estar influido por multitud de variables que deben ser tenidas en cuenta tanto a la hora de su detección como de su prevención.

Así, parece que la mejor forma de conceptualizar el impacto de la cultura en los niños es a través de los distintos sistemas propuestos por Bronfenbrenner y Morris (2006), que distinguen entre las interacciones proximales con el niño por parte de la familia y los iguales –microsistema-, a los que siguen la escuela y el vecindario –mesosistema- hasta las influencias más distales como los valores sociales y culturales –macrosistema- que influyen en el niño a través de las interacciones más proximales –del microsistema y el mesosistema-. El entorno cultural de los niños se constituye por tanto en una variable completamente dinámica que recibe influencias del exterior y que a su vez influye sobre este.

3.4. Menores especialmente vulnerables: los preescolares.

Inbar (1977), Schraeder (1978) o Hirschman (1994) (citados en García-Coll, 2004), consideran que la edad del niño va a constituir una importante variable mediadora en el impacto y la importancia de los procesos que va a tener que poner en marcha para adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad de acogida. Según este planteamiento, la forma de reaccionar ante los cambios y características del entorno cultural va a depender de las capacidades (cognitivas, afectivas y comportamentales) del niño, las cuales van cambiando con la edad y el nivel evolutivo.

Desde este enfoque, parece ser que la adolescencia es un periodo crítico para los hijos de extranjeros, produciéndose mayor probabilidad de desarrollar problemas psicológicos a esta edad. De hecho, tal como señala García-Coll (2004), la mayoría de estudios que encuentran mayores tasas de problemas psicológicos en hijos de familias inmigrantes se refieren a adolescentes.

Ciertamente, la mayor parte de las investigaciones de los últimos años se han dirigido sistemáticamente a estudiar el grupo formado por los adolescentes y las dificultades asociadas a este grupo de edad en relación a su estatus de inmigrantes (Gieling, Vollebergh y Dorsselaer, 2010; González, Umaña-Taylor y Bamaca, 2006; van Oort, Joung, Mackenbach, Verhulst, Bengi-Arslan, Crijnen et al., 2007). Se observan por el contrario, muy pocos estudios centrados en hijos de extranjeros en edad preescolar pese a que su número es cada vez mayor, debido principalmente al hecho de que un gran número de familias inmigrantes se han establecido en nuestro país de forma más o menos permanente, con la consecuencia de que algunos de sus hijos hayan nacido en territorio español.

Aunque existen estudios realizados durante los últimos años con pequeñas muestras de niños en edad preescolar, aún faltan por realizar investigaciones a gran escala sobre cuestiones tales como el apego de los niños a sus padres, la prevalencia de problemas de conducta en esta población, las relaciones tempranas con los iguales, o su salud mental (Flores, Fuentes-Afflick, Barbot, Carter-Pokras, Claudio, Lara et al., 2002). Más aún, muy pocos estudios han examinado el proceso de riesgo y resiliencia, los patrones evolutivos que pueden estar relacionados con el estatus generacional y el proceso de aculturación o los posibles factores que puedan promover la competencia socioemocional de estos niños.

Entre los datos de los que sí disponemos, tenemos los siguientes:

- 1) Los sistemas familiares y las prácticas de crianza que reflejan la cultura de los padres inmigrantes, parecen ser factores protectores y promotores de buena salud, aunque los datos que avalan estas conclusiones son limitados (Harwood, Leyendecker, Carlson, Asencio y Miller, 2002).
- 2) Determinadas características de los niños como la edad, el género, la raza, el temperamento u otras predisposiciones inherentes, pueden modelar su exposición a determinados ambientes y pueden afectar a sus interacciones con otros (García-Coll, 2004; Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn, Constantine et al., 2006).
- 3) Características de los padres como la salud mental, constituyen importantes determinantes de los ambientes que los adultos eligen y crean para sus hijos y estas características se relacionan también con aspectos tales como la estructura familiar o las prácticas de crianza (Vega, Sribney, Aguilar-Gaxiola y Kolody, 2004).
- 4) El nivel socioeconómico familiar se relaciona con una serie de factores de riesgo para la crianza y el desarrollo adecuado de los niños tales como conflicto marital, altas tasas de estrés psicológico parental o monoparentalidad, entre otros (Chase-Lansdale y Pittman, 2002; Sowa, Crijnen, Bengi-Arslan y Verhulst, 2000). Y, de hecho, estos factores han sido poco explorados entre las familias inmigrantes con niños pequeños.

En este sentido, es necesario determinar a nivel educativo, social y psicológico así como las variables personales y sociofamiliares que caracterizan a la población de preescolares inmigrantes, tal y como se viene haciendo en otros países (Hulei, Zevenbergen y Jacobs, 2006; Huntsinger, Jose y Larson, 1998; Kelley y Tseng, 1992; Lin y Fu, 1990).

4. ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS HIJOS DE EXTRANJEROS EN EL SISTEMA ESCOLAR.

Con el fenómeno social de la inmigración, la heterogeneidad de los alumnos en las escuelas se multiplica y comienzan a surgir nuevas situaciones y realidades que afectan de forma importante al contexto escolar. De hecho, en la actualidad existen numerosos centros educativos en los que la proporción de alumnos, hijos de padres extranjeros, es superior a la de españoles. Lejos quedan ya los postulados de la Ley General de Educación de 1970 donde se consideraba esta realidad como algo puntual y

pasajero que requería únicamente reformas puramente superficiales sin llegar a profundizar en las necesidades de este colectivo de alumnos. Hoy día, tanto la sociedad en general como los profesionales directa o indirectamente implicados en la educación reconocen la necesidad de integrar a estos niños en el sistema educativo español de manera global. Con ello se pretende lograr el pleno desarrollo de su personalidad, el aprendizaje de los recursos y herramientas que les permitan acceder a un empleo adecuado en el futuro y, en última instancia, integrarse completamente en nuestra sociedad (Fernández, 2006). Tal como señala Jiménez (2004), por medio de la educación las sociedades de hoy en día pueden lograr que sus miembros se desarrollen plenamente a nivel personal lo cual va a facilitar la integración en su entorno social.

Los resultados de diversos estudios (Dronkers y Levels, 2006; Rangvid, 2005; van Ewijk, 2006) señalan que, en términos generales, una proporción significativa de los alumnos de origen extranjero o pertenecientes a minorías étnicas obtiene peores resultados académicos en comparación con los autóctonos. De hecho, en nuestro país la pertenencia a estos colectivos suele aumentar los problemas de desventaja sociocultural que ya presentan (Fernández, 2005).

La pertenencia a grupos étnicos y culturales minoritarios parece ser además un factor de riesgo en el desarrollo de problemas de conducta en el aula (Miner y Clarke-Stewart, 2008; Reijneveld, Harland, Brugman, Verhulst y Verloove-Vanhorick, 2004). Gieling et al. (2010) realizaron un estudio en el que compararon la prevalencia de problemas de tipo externalizante e internalizante en una amplia muestra de adolescentes (5.730) de entre 11 y 18 años, de procedencia holandesa y pertenecientes a grupos étnicos minoritarios. Los resultados de esta investigación mostraron que los estudiantes de minorías étnicas presentaban mayores niveles de problemas externalizantes en comparación con sus compañeros autóctonos, sobre todo si constituían una proporción minoritaria en el aula.

Por otra parte, en el proceso de escolarización de los niños inmigrantes la etapa de la educación infantil es especialmente relevante, ya que es un periodo crítico para la incorporación a la educación primaria y para prevenir la aparición de futuros problemas de ajuste o adaptación entre el alumnado y la institución escolar (Actis, Pereda y de Prada, 2003). De hecho, la mejora del rendimiento en la etapa infantil tienen efectos a largo plazo contribuyendo a reducir el fracaso escolar (Alexander, Entwisle y Dauber, 2002).

En este sentido, varios estudios se han hecho eco de la importancia que tienen diversas características como la autorregulación, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva o la motivación intrínseca a la hora de lograr un adecuado rendimiento académico ya desde los primeros años de escolarización (Diamond, Barnett, Thomas y Munro, 2007; Oudeyer, Kaplan y Hafner, 2007). Recientemente, Calero, Carles, Mata y Navarro (2010) han hallado diferencias significativas entre preescolares que presentaban alto rendimiento escolar y otros con bajo rendimiento en las dimensiones anteriores junto con la persistencia a la hora de resolver problemas relacionados con las tareas escolares. En todas ellas, el grupo con mejor rendimiento presentaba un mayor dominio.

4.1. Principales obstáculos a la adaptación escolar de los menores hijos de extranjeros.

En general, e independientemente del origen cultural, como causa de las dificultades que experimentan los niños desde sus primeros años de vida para adaptarse a su entorno escolar, tanto a nivel de rendimiento académico como de integración social con sus iguales, se identifican dos tipos de factores: personales y contextuales -sociofamiliares y escolares- (Magnuson et al., 2009; Marchesi, 2003; Reese y Goldenberg, 2008; Trentacosta et al., 2008).

En el informe sobre el fracaso escolar en España de Álvaro Marchesi (2003) cuyo objetivo es el abordaje de este fenómeno desde una perspectiva multidimensional, se resalta, entre otros factores, el papel del contexto sociocultural y familiar a la hora de determinar la adaptación de los niños a su entorno escolar. Según este autor, el contexto sociocultural no sólo influye en los resultados académicos de los niños, sino que, además, afecta significativamente a las relaciones que éstos mantienen con sus iguales y profesores a nivel particular y con el clima escolar a nivel general. En palabras del autor, “... *lo importante no es el capital cultural que se posee sino cómo se transmite*” (pág. 17).

La encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2005) de la que ya hablamos en capítulos anteriores, indica que un 78,1% de los españoles encuestados considera que los problemas que tienen los hijos de extranjeros para integrarse en el sistema educativo español proceden de diferencias culturales. Un 38,9% opina que el desconocimiento del idioma es lo que más influye en esta adaptación y el 23,5% lo achaca a diferencias en su nivel educativo.

4.1.1. Dificultades con el idioma.

Una de las dificultades que experimentan estos niños cuando se incorporan al sistema educativo es la necesidad de comunicarse en una lengua en la mayoría de los casos diferente a la suya propia (Pérez-Díaz, Alvarez y Chuliá, 2004). Muchos niños, hijos de extranjeros, al no conocer el idioma del país de acogida tienden a aislarse y, en multitud de ocasiones, no manifiestan de forma expresa estas dificultades con lo que se dificulta en gran medida sus posibilidades de integración y de estar en igualdad de oportunidades con el resto de sus iguales (Alegre, 2008). Esta dificultad, además, interfiere de forma significativa en su rendimiento dentro del aula (Pereda, de Prada y Actis, 2003; Rodríguez-Izquierdo, 2008; Taylor y Whittaker, 2003). Diversas investigaciones han demostrado que los estudiantes con un dominio adecuado de la lengua del país receptor obtienen un mejor rendimiento académico que aquellos que presentan dificultades lingüísticas (Bullejos de la Higuera 2002; Etxeberría, 2005; Franzé, 2008; Olmos, 2009; Pereda et al., 2003; Taylor y Whittaker, 2003).

Para Jordán, Ortega y Mínguez (2002) la inserción lingüística es un importante factor facilitador de la integración escolar y social de estos niños. Tal como señalan estos autores, la escolarización temprana (en educación infantil) de los niños que proceden de otros entornos lingüísticos es primordial a la hora de conseguir una competencia lingüística básica antes de comenzar la enseñanza obligatoria a los seis años. Esto es especialmente importante si se tiene en cuenta que en muchas ocasiones el ambiente externo en el que habitualmente se mueven estos niños (padres y demás familiares) no proporciona un apoyo natural para lograr habilidades lingüísticas más ricas. Dichas habilidades resultan imprescindibles tanto para relacionarse de forma integral con sus iguales como para abordar las tareas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje con total soltura. De hecho, existen estudios (Crosnoe, 2007; Garreta, 2007; Glick y Hohmann-Marriot, 2007; Han, 2006; Lahaie, 2008; Peña, 2000; Turney y Kao, 2009) en los que se pone de manifiesto que los padres con pocas habilidades lingüísticas se implican menos en la trayectoria escolar de sus hijos y esto se relaciona con peores resultados académicos.

4.1.2. Dificultades relacionadas con el nivel socioeconómico familiar.

Aunque el nivel socioeconómico no forma parte de la cultura de una familia, sí constituye una variable clave que surge de la interacción entre el

microsistema y el mesosistema infantil. Las demandas de una situación económicamente adversa pueden fácilmente alterar las rutinas de la vida diaria y del cuidado de los niños. De hecho, la pobreza se ha asociado en algunos estudios con mayores tasas de desnutrición, menor rendimiento escolar y mayor prevalencia de problemas de conducta (Jenkins, 2008; Patel, Flisher, Nikapota y Malhotra, 2008) los cuales mejoran significativamente cuando lo hace la situación económica familiar.

El bajo nivel socioeconómico familiar influye también de forma negativa en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños limitando su experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar, y constituye un ambiente propicio para la emergencia de factores que aumentan el riesgo infantil de presentar un desarrollo emocional, social y académico deficitario (Beisr, Hou, Hyman y Tousignant, 2002; Scaramella et al., 2008; Schonberg y Shaw, 2007). Estudios realizados en otros países con población extranjera (Han, 2006) han confirmado también estos datos, encontrando diferencias en rendimiento académico al comparar diferentes grupos de inmigrantes (europeos, asiáticos y latinoamericanos), actuando como factor moderador de estos resultados los ingresos familiares además del nivel educativo de los padres.

Esto ha sido confirmado recientemente por De Feyter y Winsler (2009) en un estudio sobre competencias tempranas para el adecuado rendimiento académico de preescolares inmigrantes de bajo nivel socioeconómico. Estos autores evaluaron a 2.194 niños de cuatro años (no inmigrantes, latinos y afroamericanos) cuyos padres recibían ayudas económicas para su cuidado. Los resultados de esta investigación indican que existen diferencias en el dominio de competencias tanto cognitivas como emocionales y conductuales en función del país de nacimiento y el nivel socioeconómico familiar. Por una parte, los niños inmigrantes parecen haber desarrollado mejores competencias emocionales y conductuales. Sin embargo, a nivel cognitivo y lingüístico se encuentran en desventaja en comparación con los niños nacidos en el país de acogida, sobre todo los que viven en familias en las que los padres tienen menores ingresos, menos años de escolaridad y viven en situación de desventaja económica. Este hallazgo refleja la necesidad de llevar a cabo actuaciones específicas en este grupo de riesgo para, por una parte, minimizar las diferencias existentes con el resto de grupos y, por otra, maximizar las oportunidades escolares de estos alumnos para alcanzar el mismo nivel que el resto.

4.1.3. Dificultades en las relaciones con sus iguales.

Según los planteamientos de Vigotsky (1978), que considera la interacción social como el origen y el motor del desarrollo y el aprendizaje, en la actividad interactiva del aula escolar se concilian mecanismos cognitivos y sociales. Entre estos mecanismos están la ayuda mutua que se da entre iguales, la transmisión de normas culturales y el desarrollo de las capacidades de autorregulación. En este proceso serían los propios niños y niñas quienes actuarían como intermediarios unos de otros de la interiorización de los procesos superiores, de la formación de la personalidad y, por consiguiente, de la futura adaptación de ellos mismos al sistema social.

La integración de los niños inmigrantes depende en gran medida de factores personales, como la competencia social. De hecho, las relaciones sociales adecuadas con los iguales constituyen una de las mejores oportunidades para desarrollar esta competencia y son una fuente importante de apoyo emocional (León, Felipe, Gómez, Gozalo y Latas, 2007). Ya desde hace años, existen estudios que alertan sobre la importancia que tienen las relaciones entre los iguales dentro del contexto educativo a la hora de adquirir competencias y destrezas sociales, adaptarse a las normas establecidas o el rendimiento escolar. Por el contrario, el rechazo por parte de los demás es un determinante en el desarrollo de estrés y problemas de inadaptación social en el caso de los niños (Herrero y Pleguezuelos, 2008).

Cuando hablamos de competencia social, en términos generales nos estamos refiriendo a aspectos tales como el ajuste infantil a su entorno más próximo, la salud emocional, relaciones saludables con los padres y otros miembros de la familia así como con sus iguales y profesores, o alta autoestima. Aunque la definición de este constructo es aún muy plural y en multitud de ocasiones se utiliza indistintamente para referirse a cuestiones tales como la conducta prosocial, las habilidades sociales o la competencia socio-cognitiva, Pizzinato y Castellá (2009) la han definido como *“la habilidad de los niños para elegir y llevar a cabo una meta social y realizar sus objetivos interpersonales de manera eficaz y apropiadamente”* (pág. 106).

Para estos autores, en el contexto de las interacciones entre iguales estas metas se materializan en aspectos tales como la realización de conductas de aproximación, la resolución de conflictos o el mantenimiento de actividades sociales de forma activa, aunque siempre considerando su carácter contextual y cultural (Pizzinato y Sarriera, 2004).

En las últimas dos décadas encontramos numerosas evidencias en la literatura sobre la relevancia de las relaciones con los iguales durante la niñez (Asher y Williams, 1993; Díaz-Aguado, 2001). Hartup (1992) hace referencia a la capacidad para relacionarse con otros como uno de los mejores indicadores de adaptación en la vida adulta, contribuyendo sustancialmente al desarrollo social y cognitivo. Díaz-Aguado (2001) por su parte, afirma que la interacción con los iguales aparece también relacionada con la función de socialización de la agresividad, con el desarrollo prosocial y la oportunidad de compensar efectos anteriores de privación y con la construcción de la propia identidad.

También McClellan y Katz (2001) alertan sobre las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal tiene para la persona tanto a corto plazo (en la infancia) como a medio y largo plazo (en la adolescencia y la vida adulta). Dicha inhabilidad puede afectar al desarrollo social y cognitivo ocasionando una pobre salud mental, absentismo escolar, bajo rendimiento académico, otras dificultades escolares y un historial de malos empleos.

En este sentido, se conoce muy poco sobre el desarrollo socioemocional de los niños pequeños inmigrantes y, de hecho, tal como señalan Pizzinato y Castellá (2009), la manera cómo se relacionan los niños inmigrantes se afronta desde el punto de vista de las investigaciones como una cuestión compleja o sin suficiente importancia como para ser objeto de atención. Y, sin embargo, cuando los niños entran en contacto tanto con otros de la “cultura mayoritaria” como con los de “culturas minoritarias”, las bases sobre las que construir una identidad bien definida pueden verse seriamente comprometidas debido al choque entre los valores, estilos y costumbres de estos niños y los del nuevo entorno en el que se integran (Pizzinato y Sarriera, 2004).

Los niños inmigrantes están en contacto directo con miembros de una cultura mayoritaria –la del país de acogida- y de una cultura minoritaria –la de su país de origen- al mismo tiempo. Este hecho puede acarrearles serios problemas a la hora de establecer la bases de una identidad clara, ya que los valores o los estilos de comunicación y aprendizaje de la cultura original de estos niños pueden ser en muchas ocasiones inconsistentes con las expectativas de la escuela y de la cultura mayoritaria (Sarriera, Silveira, Dellazzana, Pizzinato y Rangel, 2002).

En un estudio realizado por León et al. (2007) en el que se valoró entre otras cosas, la socialización en una muestra de 218 alumnos de entre

10 y 15 años, de los cuales 92 eran inmigrantes de origen magrebí, los autores encontraron que estos alumnos tenían escasas interacciones sociales y estaban menos integrados que sus compañeros españoles. A su vez, según su propia información, estos alumnos se percibieron con dificultades para establecer y mantener amistades, y experimentaban sentimientos de aislamiento y timidez. Estos sentimientos explican, según los autores, por una parte una menor sensibilidad social y preocupación por lo demás y, por otra parte, que estos alumnos se relacionaran únicamente con otros magrebíes como mecanismo de defensa ante el rechazo percibido por parte de sus iguales pertenecientes al “grupo mayoritario”.

A pesar de todo lo mencionado anteriormente, no todos los colectivos de inmigrantes experimentan las mismas dificultades educativas ya sea por su lengua de origen, por la edad de incorporación al sistema educativo o por el tipo de escolarización previa (Alegre, 2008).

Según propone Escorza (2006), si queremos que la integración de los inmigrantes en nuestro sistema educativo se produzca de forma adecuada, debemos conseguir tener un profundo conocimiento de diversos aspectos sociales y personales. Según este autor deberíamos conocer: (1) la realidad social de este fenómeno en nuestro contexto particular, (2) la realidad familiar, social y cultural de los alumnos que acuden a los centros escolares y (3) los deseos, esperanzas, necesidades e intereses de los inmigrantes en relación a las expectativas de cada sociedad concreta en la que se pretenden integrar.

Por tanto, las dificultades a las que tienen que enfrentarse los menores procedentes de familias de origen extranjero son muchas y variadas. El éxito a la hora de superar estas dificultades va a marcar la diferencia entre menores adaptados e inadaptados. Asimismo, el grado de adaptación va a determinar el bienestar socioemocional de estos niños y va a actuar como factor protector en la aparición de problemas tanto a nivel de rendimiento académico como a nivel conductual y emocional. Y, como ya se ha venido comentando a lo largo de este capítulo, la familia, en concreto los padres, parece tener un papel especialmente relevante en el desarrollo socioemocional de los niños.

5. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS HIJOS DE EXTRANJEROS.

5.1. La familia ante el fenómeno migratorio.

Las familias pertenecientes a grupos étnicos minoritarios son vulnerables a una serie de situaciones estresantes que se pueden considerar, en palabras de Bronfenbrenner, como una “transición ecológica” (Laluzza y Crespo, 2005). Esta transición es entendida como los cambios de rol (cambio en las expectativas de conducta asociadas con determinadas posiciones en la sociedad) o de entorno que ocurren a lo largo de la vida. La inmigración es una de esas transiciones ya que conlleva el tener que cambiar y reorganizar las prácticas anteriores para poder integrarse en la sociedad de acogida. Pero, adaptarse a situaciones cambiantes y/o novedosas requiere un tiempo, por lo que en condiciones de cambios sociales rápidos y abruptos, como es el caso de los fenómenos migratorios, los problemas de ajuste van a ser mayores.

Respecto al núcleo familiar, el propio proceso migratorio influye de forma significativa en la estructura y funcionamiento de la familia ya que en muchas ocasiones la unidad familiar se rompe y uno de los padres se ve obligatoriamente separado de sus hijos, con lo que se ven alterados los patrones y rutinas familiares. Más aún, como ya hemos comentado, cuando la familia vuelve a reunificarse necesita un periodo de adaptación a la nueva situación. Estos sucesivos y múltiples cambios constituyen un riesgo para el bienestar psicológico de los niños. Según Pachter y Dumont-Mathieu (2004), la probabilidad de que los niños desarrollen problemas psicológicos va a depender del balance entre factores de riesgo y factores protectores. Estos factores están relacionados con la edad a la que se emigra, el tiempo de separación del padre o la madre, el nivel socioeconómico familiar, la autoestima, los sentimientos de trauma/pérdida, el dominio del idioma, el apoyo familiar, las estrategias de afrontamiento y el nivel de aculturación. Además, entre las prácticas que las familias van a tener que reorganizar están las dedicadas a la crianza de los niños.

Según LeVine (1980), a la hora de estudiar el comportamiento de los padres con sus hijos es imprescindible considerar dos aspectos básicos: los principios y normas culturales del grupo cultural del que forman parte y las características propias de los entornos o ambientes en los que tienen que criar y educar a sus hijos. La forma que van a tener los padres de afrontar las diferentes dificultades que van surgiendo para lograr las metas que se han

propuesto va a estar modulada por el grupo de pertenencia y los mecanismos culturalmente determinados, en estrecha conexión con el contexto que cada sociedad particular establece como adaptativo.

A pesar de esto, cuando la familia emigra se pierde la posibilidad de actuar conforme a los valores y tradiciones propias sin que ello conlleve un esfuerzo desmesurado para los padres, que tendrán que elegir entre modificar y adaptar sus prácticas al nuevo entorno o bien mantener las suyas propias, aunque en la nueva sociedad de acogida no sean completamente adaptativas.

Silva (2003) ejemplifica estas diferencias culturales en la crianza de los niños y el impacto de la inmigración sobre las mismas, de la siguiente manera:

“El ejemplo obvio es la migración rural a la ciudad. Imaginémosnos a una mujer de una sociedad tradicional que ha migrado a la ciudad, donde vive en condiciones precarias, donde no cuenta con una familia extendida, donde se espera que además trabaje fuera del hogar y donde sus hijos tienen que ir a la escuela. No le será fácil dar el pecho a su hijo cuando éste lo pide, no podrá tenerlo en brazos, no puede acudir a otras personas que sean fuentes de estímulo e interacción, como lo hacía en su zona rural. Puede no estar preparada para reconocer y mejorar las condiciones de un niño con bajo peso al nacer, o de un niño inactivo o mal alimentado que se mejoraba de manera natural dentro del contexto rural o tradicional, y se preguntará por qué su hijo no progresa tan rápidamente como lo habría hecho allá. Puede no estar dispuesta a entregar a su niño a personas extrañas para que se lo cuiden parte del día en un centro de atención. Y sin embargo no está en condiciones de afrontar por sí sola la situación, más aún si vive sola con sus hijos. Puede tener el amor y la voluntad, pero puede no tener la capacidad de expresarlos o el conocimiento sobre qué hacer” (pág. 89).

A partir de la enumeración de las potenciales ventajas de los ambientes “económicamente empobrecidos” respecto a las prácticas de crianza que realiza Silva (2003) y que se comentan unas páginas más adelante, esta autora señala que cuando se producen las rápidas transiciones características de las migraciones dichas ventajas parecen dejar de serlo. Lo que antes funcionaba, en el nuevo entorno no siempre lo hace. En concreto, menciona cuatro áreas que pasamos a comentar a continuación y en las cuales esta cuestión se hace especialmente visible:

(a) *Seguridad*: en un entorno urbano aspectos tales como la fuerza de los

lazos emocionales y físicos, la atención de múltiples personas hacia el niño o la cercanía física de la madre pueden verse seriamente amenazados, dadas las características propias de este entorno.

- (b) *Estimulación*: las formas de estimular a los niños propias de las zonas más rurales van a dejar de existir cuando la familia se traslada a una zona urbana, por lo que los padres van a necesitar buscar estrategias alternativas para que el niño reciba el mismo tipo de estimulación y de la misma calidad.
- (c) *Interacción*: las relaciones sociales que el niño podía establecer con hermanos y otros iguales de diferentes edades (mayores y menores) en un entorno rural abierto, pueden no ser posibles dentro de un entorno urbano limitado (familias nucleares, entorno físico limitado, predominancia de la escuela...). Por tanto, los aprendizajes que el niño obtenía anteriormente por estos medios dejan de estar disponibles y los padres tienen que buscar prácticas alternativas a los mismos para lograr idénticos objetivos.
- (d) *Socialización*: la interiorización por parte de los niños de los valores que se promueven y enfatizan dentro de culturas de tipo rural (respeto, obediencia, dependencia del grupo...), se logra en muchas ocasiones por medios que de forma natural están poco disponibles en los entornos urbanos en los que priman otro tipo de valores (independencia, autonomía, individualismo...). Por tanto, también en este caso los padres tienen que aprender formas nuevas de lograr que sus hijos adquieran estos valores mediante tácticas alternativas.

En general, parece existir mayor riesgo para el desarrollo del niño cuando las prácticas o las creencias ya no armonizan con las condiciones físicas y sociales que solían sustentarlas pero que ya no lo hacen. Para Silva (2003), con una mejor comprensión de las consecuencias que estos cambios tienen sobre las prácticas de crianza se podría identificar de forma temprana a las poblaciones en riesgo e iniciar intervenciones preventivas.

5.2. Modelos explicativos del desarrollo infantil y la crianza parental con énfasis en la cultura.

5.2.1. Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979).

El modelo propuesto por Bronfenbrenner y expuesto en el capítulo anterior, contempla la influencia de la cultura en el desarrollo infantil (el macrosistema) como factor más distal que, a través de las transacciones

bidireccionales que se producen entre los diferentes subsistemas (micro-, meso- y exo-) a nivel de creencias, valores, actitudes e ideologías, va a ayudar a conformar y perpetuar una identidad propia para cada grupo cultural, reflejando sus particulares creencias y estilos de vida.

5.2.2. Modelo del nicho ecológico de Super y Harkness (1987).

En 1987, Super y Harkness desarrollan un modelo que trata de explicar el papel de la cultura en el desarrollo infantil (Figura 3.2). De acuerdo con este modelo, la cultura afecta al desarrollo del niño debido a su influencia sobre: (1) el ambiente físico y social en el que ocurre la crianza, (2) las costumbres a la hora de criar y cuidar de los hijos y (3) la salud psicológica de los padres. Como se desprende de lo anterior, los padres constituyen el elemento clave que media entre todos estos factores y el niño.

Figura 3.2.

Interrelaciones entre subsistemas.



Fuente: Super y Harkness (1987)

En consecuencia, Super y Harkness rechazan la idea de un niño universal e introducen el concepto de “nicho” entendido como la

combinación e interacción entre tres subsistemas: el ambiente de aprendizaje infantil (marco físico y social), las creencias y actitudes de las personas encargadas del cuidado del niño y, por último, las prácticas de crianza. Estos tres subsistemas deben estar equilibrados y ser apropiados al nivel evolutivo y a las características individuales del niño y se encuentran en interacción continua con otros factores ambientales, por lo que constituyen vías independientes de desequilibrio y cambio.

La regularidad, tanto intrasistemas como entre sistemas, y la continuidad progresiva a través de los diferentes nichos o ecologías son los que van a proporcionar al niño los recursos a partir de los cuales va a poder abstraer reglas sociales, afectivas y cognitivas. La relación entre padres e hijos se considera, por tanto, secundaria a las actitudes y creencias culturalmente determinadas a la hora de estimular y jugar con el niño.

5.2.3. Modelo correlacional de Peña (2004).

En 2004 Peña propone un modelo teórico sobre las variables relacionadas con la crianza de niños de entre 1 y 5 años que viven en condiciones de pobreza extrema. El modelo contempla las diferentes condiciones propias de diversos grupos culturales: identidad, convivencia social, economía, normas y valores, cultura, tradiciones, filosofía de vida, idiosincrasia, lengua, expectativas de vida, etc.

Para Peña, la madre solo podrá llevar a cabo unas prácticas de crianza significativas para el niño cuando las mismas contemplen la estimulación del mismo y las interacciones madre-hijo-padre. Además, el estrés en la crianza va a modular estas prácticas, siendo el estilo educativo del padre y la percepción de la madre de recibir apoyo del mismo, dos variables que van a influir sobre ese nivel de estrés.

Según esta autora, la única manera de poder comprender de forma íntegra las prácticas de crianza de los padres pertenecientes a distintas culturas es llevar a cabo estudios específicos de cada una. Esto permitiría conocer y entender las prácticas particulares en el cuidado y educación de los hijos, los factores sociales y familiares que influyen en el desarrollo infantil, los estilos de convivencia familiar o las redes de apoyo disponibles.

El modelo recoge variables de los modelos anteriores. Considera en la explicación de la crianza infantil tanto factores pertenecientes al microsistema (interacciones madre-hijo-padre, estimulación del niño dentro del hogar) como al mesosistema (estrés en la crianza, autoconcepto, estilo

de autoridad, percepción de coparticipación de la pareja en la crianza) y al exosistema (apoyo social o funcionamiento familiar).

5.2.4. Modelo de Vera, Calderón y Torres (2007).

Más recientemente, Vera, Calderón y Torres (2007) retoman el modelo ecológico desarrollado por Bronfenbrenner enfocando el estudio de los cambios que se producen durante el desarrollo infantil desde una perspectiva histórico-social, que abarque desde el contexto de los procesos individuales a las variables que faciliten el ajuste a cada cultura concreta. Según su modelo, la cultura es el elemento fundamental a la hora de estudiar el desarrollo infantil. En base a esta concepción, los autores reformulan los subsistemas de Bronfenbrenner de la siguiente manera:

- (a) El microsistema hace referencia al estudio psicológico de la dinámica familiar, las relaciones de pareja y las prácticas de crianza.
- (b) El mesosistema se refiere al desarrollo conceptual de los padres acerca de las mejores prácticas en el cuidado y educación de los hijos.
- (c) El exosistema está indicando la situación actual en la que se encuentra la crianza y desarrollo del niño.
- (d) Por último, al analizar el macrosistema se están evaluando las condiciones de vida de la población en relación al acceso y disponibilidad de los servicios de salud y educación.

5.2.5. Comentario.

En general, prácticamente todos los modelos teóricos expuestos van a ayudarnos a comprender por qué se producen entre familias pertenecientes a un mismo grupo cultural, tanto regularidades como importantes diferencias a la hora de criar a los niños. Cabe suponer que en grupos culturales en los que se hayan producido pocos cambios en las condiciones de vida (físicas, sociales o en las creencias), las prácticas que los padres utilicen para criar a sus hijos y educarlos sean estables ya que responderán a la asimilación e interiorización de este tipo de condiciones particulares. No obstante, también es lícito asumir la hipótesis de que, a pesar de la estabilidad en las condiciones generales, van a existir diferencias particulares en las circunstancias (físicas, sociales, económicas, personales...) de cada persona o grupo familiar que se encarga del niño, que van a conducir a diferencias significativas en la forma de asumir y llevar a cabo dicha crianza.

5.3. Prácticas de crianza culturalmente determinadas.

En general, todas las culturas comparten la expectativa de que las familias deben mostrar cierta eficacia a la hora de criar y educar a sus hijos e integrarlos con éxito en su contexto sociocultural y académico. Y en tanto que tales contextos son diferentes, las maneras en que las familias actúan para conseguir sus fines pueden ser también distintas (Barry, Bernard y Beitel, 2009; Catay, Allen y Samstag, 2008; Dwairy, Achoui, Abouserie, Farah, Sakhleh, Fayad et al., 2006; Tam y Lee, 2010; Yazedjian, Toews y Navarro, 2009).

Las prácticas de crianza son actividades, generalmente aceptadas, que los padres realizan con sus hijos y que, en teoría, responden a las necesidades de supervivencia y desarrollo de los niños desde los primeros meses de vida asegurando, además, la supervivencia y mantenimiento del grupo cultural. Para que esto suceda el niño en desarrollo necesita, a nivel general, alimentarse de forma adecuada para poder evitar enfermedades y aprender todo lo necesario sobre el entorno próximo y distal que le rodea para poder adaptarse a él y transformarlo. Tal como señala Silva (2003), a este nivel las prácticas parentales más comunes incluyen alimentar a los niños, dormirlos, manipularlos, bañarlos, cuidar que no contraigan enfermedades y cuidarlos si las contraen, evitar que se dañen, enseñarles a comportarse en situaciones sociales y educarlos.

A un nivel más específico, las prácticas parentales se van a diferenciar unas de otras, más que en el objeto de las mismas, en la forma en que se llevan a cabo. Así, la forma de llevar a un niño pequeño de un lugar a otro va a ser diferente en unas sociedades culturales en las que prima el llevarlo en brazos o cargado a las espaldas (p. ej., en África o algunos lugares de Sudamérica), frente a otras culturas en las que la costumbre es llevarlo dentro de un carricoche o moisés (p. ej., en Europa o América del Norte). En muchos casos, las condiciones físicas, la organización económica y social o las creencias y valores particulares de cada grupo cultural van a determinar la forma particular en que se van a manifestar dichas prácticas.

Respecto a las condiciones físicas, Silva (2003) nos ilustra esta afirmación de la siguiente manera:

“El ambiente físico para la crianza de los niños que debe afrontar una familia de esquimales en el norte de Canadá contrasta dramáticamente con el contexto de un niño nacido en una familia que vive en el centro de Beijing (China), o el de una familia nómada en el desierto de Somalia, (...). Tanto una madre esquimal (en Canadá) como una madre yoruba (en Nigeria) pueden

cargar a sus niños y amamantarlos cuando ellos lo pidan. Pero para que la madre esquimal pueda hacerlo, es preciso que lleve una vestimenta pesada, abrigada, muy amplia y suelta, que le permita cargar al niño a su espalda y desplazarlo al pecho dentro de la vestimenta a la hora de la lactancia. Una capucha hacia la espalda posibilita la entrada de aire para el pequeño cuando la madre lo lleva detrás, y a la vez ayuda a mantenerlos abrigados a ambos. La madre yoruba, que vive en un clima tropical, solo necesita llevar a su niño colgado a la espalda, sin necesidad de resguardarlo de los elementos. En ambos casos el niño estará en contacto directo con su madre. Sin embargo, el niño esquimal estará privado de ver a otras personas y al mundo en general mientras lo llevan cargado; por lo tanto, se requieren otros medios para proporcionarle ese tipo de estímulo y de interacción social” (pág. 82).

En cuanto a la organización económica y social, esta misma autora señala que las condiciones para la crianza infantil van a ser muy diferentes en una sociedad sedentaria en comparación con una nómada. Y entre las primeras, también van a existir variaciones significativas entre aquellos grupos que viven en concentraciones urbanas y los que se asientan en poblaciones rurales. Además, características de la organización social tales como la división por castas o clases sociales, el tamaño de la familia y su composición, la definición del rol masculino y femenino, etc., también van a influir en la expresión de las prácticas de crianza entre diferentes grupos.

Por último, las creencias sobre el proceso de crianza, los valores que priman dentro de un determinado grupo cultural y los objetivos o metas que los padres se marcan en la educación de sus hijos también van a discriminar entre unas prácticas y otras. Por ejemplo, mientras en algunas culturas se valora la obediencia por encima de otras cosas, en otras se estimula la curiosidad. Lo mismo ocurre con actitudes como el individualismo que se fomenta en las sociedades más industrializadas frente a la orientación colectiva y la responsabilidad social que predomina en otras.

Respecto a la primera dimensión, el individualismo pone el acento en el yo, la autonomía, la independencia emocional, la iniciativa individual, el derecho a la intimidad, la búsqueda de placer, la seguridad económica, la necesidad de un tipo concreto de amistades y el universalismo. Las culturas caracterizadas por el individualismo están caracterizadas por ser culturas mucho más complejas y permeables.

El colectivismo, por su parte, pone el acento en el nosotros, tiene en cuenta la identidad colectiva, la dependencia emocional de los miembros, la

solidaridad del grupo, los deberes y obligaciones compartidas, la necesidad de amistades estables, la decisión del grupo y el particularismo. Triandis (1994, 1995) plantea que el colectivismo es alto en culturas simples e impermeables, donde la gente es interdependiente de su grupo (familia, tribu, nación, etc.) dando prioridad a los logros de éste, con el que comparte unas normas comunes y se comporta de un modo comunal. Un aspecto importante en culturas colectivistas es la realización de sus compromisos y obligaciones. En cuanto a la crianza de los niños, en las sociedades colectivistas la obediencia de los niños es muy importante y el uso del castigo físico no es inusual. Se presta menos atención al niño como individuo autónomo y más como parte del grupo.

La cultura marroquí, por ejemplo, resulta más próxima al colectivismo donde las normas religiosas rigen la mayoría de los acontecimientos del día a día; por su parte, la cultura española estaría más próxima al individualismo. Pero a pesar de ello, actualmente esta distinción parece estar haciéndose más difusa en muchas sociedades tradicionalmente colectivistas como consecuencia del desarrollo urbano y del crecimiento económico (Dekovic, Pels, Trees y Model, 2006).

Jambunathan, Burts y Pierce (2000) señalan que las actitudes y creencias compartidas por una familia o comunidad parecen estar mediadas, principalmente, por aspectos tales como la educación parental, las creencias religiosas, las influencias sociales, el nivel socioeconómico y el lugar de residencia.

En relación a esto, Lalueza y Crespo (2005) han elaborado una propuesta sobre los valores que subyacen a la crianza infantil en base a la distinción entre culturas modernas y tradicionales. Las primeras engloban a las clases medias de las ciudades europeas y norteamericanas, y en ellas predominan los valores de carácter individualista tales como los derechos personales, la autonomía, la responsabilidad individual o la igualdad de oportunidades. En estos contextos, a los niños se les transmite desde muy pequeños el valor del trabajo personal, la importancia de los propios recursos, la competitividad, la subordinación de las relaciones familiares y sociales al éxito personal y la solidaridad como opción, no como norma. Entre las segundas se encuentran entornos agrícolas especialmente en África, Asia y América Latina, con valores de corte comunitario como la solidaridad comunitaria, preponderancia de la familia y el clan, obediencia a la autoridad patriarcal, responsabilidad colectiva, rol definido por la pertenencia familiar y la edad o el apoyo mutuo. En estas culturas el

individuo tiene un valor en función de su papel en la sociedad. La autonomía, la iniciativa personal o tener criterio propio no son valores deseables.

Muy relacionados con esta distinción encontramos los conceptos de *independencia* e *interdependencia*, entendidos como las metas de desarrollo subyacentes a las prácticas de crianza familiares y que van a marcar la elección de unos comportamientos u otros por parte de los padres respecto a sus hijos. Estos conceptos han sido adoptados por la psicología cultural como criterios para distinguir entre individuos y grupos. El continuo independencia-interdependencia, según Greenfield y Suzuki (1998), se correspondería con el ya mencionado *individualismo-colectivismo* (Silva, 2003) o el eje *modernismo-tradicionalismo* (Laluzza y Crespo, 2005).

En el extremo *independencia* las prácticas de crianza parentales se caracterizan por seguir una trayectoria en la que se facilita y fomenta que el niño evolucione de la dependencia hacia los padres hasta la completa independencia. El estilo que utilizan los padres en las interacciones con sus hijos se caracteriza por la flexibilidad entre el control y las demandas por una parte, y la calidez y racionalidad por otra. Durante estas interacciones se pone el énfasis en la comunicación verbal permitiendo al niño que se exprese de forma autónoma, que negocie con los padres y que pueda elegir respecto a sus obligaciones con éstos según las circunstancias. Por su parte, los padres utilizan frecuentemente los elogios, las preguntas y también tienen libertad de elección personal sobre la ayuda a prestar al niño en cada situación particular. Como se desprende de esta descripción, las prácticas de crianza que se engloban dentro de este extremo son más características de las sociedades modernas donde predominan los valores de corte individualista.

En el otro extremo, el de la *interdependencia*, los padres potencian que el niño vaya avanzando desde una concepción de sí mismo como asocial a la de socialmente responsable, que les respete y obedezca. Para ello se pone el énfasis en la comunicación no verbal fomentando la empatía, la observación y la participación. Por eso los elogios a los niños son menos frecuentes que en el caso anterior, la forma de educarlos es más rigurosa y responsable (son más frecuentes las órdenes directas) primando el compromiso y la cercanía física. Los padres no esperan que el niño se exprese por sí mismo sino que ellos realizan esta función por él. Existe además una asunción implícita en la que tanto padres como hijos tienen una obligación moral de ayudarse unos a otros. Vemos pues, que estos comportamientos son coherentes con los característicos de sociedades tradicionales en las que se valoran y fomentan

los valores de corte colectivista.

A pesar de lo mencionado, es necesario señalar que las distinciones descritas hasta el momento deben considerarse y tomarse como posturas idealizadas que en la mayoría de los casos no se expresan de forma tan extrema. Es mucho más frecuente encontrar variaciones y aportaciones nuevas en las prácticas de crianza parentales dentro un mismo grupo cultural. Sobre todo cuando tras un encuentro entre culturas (característico de los fenómenos migratorios), se dan procesos de asimilación e incorporación de los valores y prácticas de la cultura ajena a la de origen.

Para Greenfield y Suzuki (1998), las metas u objetivos culturalmente determinados van a ser fundamentales a la hora de definir el comportamiento de los padres con sus hijos y, por extensión, van a ser cruciales en el proceso de socialización de éstos (cultura hogareña). Pero además, las influencias externas que los niños van a recibir de las características y normas culturales de la sociedad en la que se van a desarrollar (que en el caso de las migraciones no suelen coincidir con la cultura hogareña), van a contribuir a que se críen y desarrollen teniendo que integrar y adaptarse a ambas posturas, en muchas ocasiones completamente contrapuestas. Así, cuanto mayor sea el conflicto entre la cultura hogareña y la cultura dominante más dificultades van a tener tanto las familias como los propios niños para integrar ambas y, por tanto, para adaptarse e integrarse con éxito a todos los niveles.

Por otra parte, para poder comprender por qué difieren las prácticas de crianza de una cultura a otra es necesario entender que en muchos casos la oportunidad que tienen los padres para llevar a cabo una práctica particular, viene determinada por tres factores (Greenfield y Suzuki, 1998):

1. Las cambiantes necesidades del niño en función del estadio evolutivo en el que se encuentre.
2. Las creencias particulares de un determinado grupo cultural sobre la forma más idónea de realizar dicha práctica.
3. Las condiciones objetivas del contexto en el que se tiene que poner en práctica.

5.4. La investigación intercultural en materia de crianza infantil.

Históricamente el estudio de las prácticas de crianza en minorías étnicas se ha desarrollado bajo una perspectiva que ha enfatizado las deficiencias de los padres a la hora de expresarlas como causa principal de las diferencias entre grupos étnicos. De hecho, según diversas

investigaciones las distintas formas de abordar la paternidad conllevan diferencias demostrables en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños (Chao, 2001; Chuang y Tamis-LeMonda, 2009; Greenfield, Keller, Fuligni y Maynard, 2003; Hill y Bush, 2001; Keller y Otto, 2009; McCabe, Goehring, Yeh y Lau, 2008; Pérez y Fox, 2008). Estas diferencias reflejarían cuestiones tales como los cuidados parentales desde la primera infancia, la conducta de apego, los conceptos parentales sobre inteligencia y aprendizaje apropiado, el desarrollo de la autonomía, las estrategias de control de la conducta infantil y las actitudes hacia los deberes y obligaciones familiares (Nikapota, 2009).

Sin embargo, los enfoques más recientes asumen una perspectiva diferente que explica las diferencias observadas en diversos grupos culturales en las prácticas de crianza, como consecuencia de la necesidad de adaptación de los individuos a los diferentes contextos a la hora de criar y ayudar al desarrollo óptimo de sus hijos (Pachter y Dumont-Mathieu, 2004). De ahí que cuando se tiene en consideración el contexto particular en el que se desarrolla la crianza, los resultados de las investigaciones no parecen tan concluyentes.

Durante las últimas décadas se han realizado multitud de estudios en diferentes países que tratan de identificar los aspectos concretos del contexto familiar –concretamente las prácticas de crianza- que más influyen sobre el rendimiento académico, la adaptación y el desarrollo socioemocional de los niños en función de su origen cultural (Aldous, 2006; Feliciano, 2006; Fuligni y Fuligni, 2007; Jackson, Choi y Bentler, 2009; Lahaie, 2008; Seginer, 2006; Zwirs et al., 2006). Así, una de las principales formas en que la cultura influye en el desarrollo y la conducta de los niños es mediante las diferencias en la manera de abordar la parentalidad en general, y las prácticas de crianza en particular –la primera capa o “microsistema” en el contexto del niño- (Bronfenbrenner y Morris, 2006).

En este sentido, Brooks-Gunn y Markman (2005), realizaron una revisión sobre las diferencias entre grupos culturales en las prácticas de crianza. Los tres grupos considerados fueron: canadienses de origen, inmigrantes de origen latino e inmigrantes de origen africano.

Según las autoras existe evidencia suficiente como para afirmar que existen diferencias étnicas y raciales en las prácticas de crianza de las madres durante los primeros años de vida de sus hijos. Estas diferencias se circunscriben principalmente a cinco dominios: (1) las prácticas de cuidado (incluidas las formas de expresar amor, afecto o cariño, la satisfacción de las

necesidades de los niños o la sensibilidad hacia los cambios de conducta de éstos), (2) el tipo de disciplina aplicada para corregir conductas (en función de la edad y el sexo de los niños, las creencias y expectativas parentales, el nivel educativo de las madres y su origen cultural), (3) las estrategias didácticas que utilizan para enseñar a los niños habilidades y comportamientos nuevos, (4) el lenguaje utilizado para comunicarse con ellos y (5) el tipo y cantidad de recursos materiales utilizados para estimular cognitiva y lingüísticamente a los niños en el hogar.

Para Brooks-Gunn y Markman (2005), en todos los casos en los que se dan estas diferencias tanto las madres afroamericanas como las hispanoamericanas parecen obtener puntuaciones menores en todas las medidas anteriores, en comparación con las madres canadienses.

Otros estudios añaden a estos factores diferencias en las expectativas de los padres sobre las capacidades de sus hijos en general (Englund et al., 2004; Feliciano, 2006; Neuenschwander et al., 2007).

En cualquier caso, la forma de manejar todas estas variables por los padres va a determinar la expresión de unas prácticas de crianza específicas bajo las cuales subyacen unos valores culturalmente determinados.

5.4.1. Prácticas de cuidado y facilitación de experiencias.

Cuestiones tales la alimentación, el sueño, los compañeros de juego o los contenidos del juego, difieren significativamente entre culturas. Así, siguiendo la diferenciación anterior entre culturas con valores marcadamente individualistas y culturas colectivistas, podemos encontrar patrones de comportamiento parental claramente diferenciados (Lalueza y Crespo, 2005):

1. **La alimentación:** mientras que la lactancia en las sociedades europeas está tempranamente limitada, en otros contextos no sucede lo mismo (esto está muy relacionado con el acceso a otros alimentos). Asimismo, el valor que tiene el llanto del niño no es igual en unas sociedades y otras.
2. **El sueño:** en la cultura occidental se da prioridad a que los niños duerman separados de los adultos lo antes posible con lo que se favorece su autonomía y la intimidad de los padres. En culturas como la japonesa o las indígenas americanas esto se considera una negligencia. En la India, por ejemplo, dormir con los niños es una forma de protegerlos contra los miedos nocturnos.
3. **Compañeros de juego:** en occidente se le da mucha importancia y se promueve continuamente que los padres jueguen con sus hijos pequeños.

En otros contextos, los niños juegan con otros niños más mayores, con sus hermanos, primos o vecinos con lo que la relación con los padres no está tan compartimentalizada en el tiempo a la vez que la socialización mediante el juego se deja en manos de otros niños en vez de en los padres.

4. **Contenidos del juego:** en entornos diferentes a los de las familias occidentales urbanas, el juego infantil no se circunscribe a la manipulación de objetos en solitario sino que se prima el lenguaje, el contacto físico con otros niños y el movimiento.
5. **Otras situaciones:** las prácticas de crianza relacionadas con el vestido, el baño, el aprendizaje de habilidades sociales y psicomotrices o la adquisición de conocimientos nuevos también muestran marcadas diferencias culturales. Por ejemplo, una madre inglesa mantendrá en brazos a su hijo menos tiempo de media que una madre mediterránea (española, italiana...). Mientras que en los países occidentalizados el trabajo se considera una forma de explotación infantil, en África constituye la principal vía de socialización.

En la revisión de Brooks-Gunn y Markman (2005), las diferencias entre culturas en el cuidado infantil por parte de las madres se dieron en la sensibilidad materna, cuando se midió en situaciones de juego libre. Las madres afroamericanas e hispanoamericanas mostraban una mayor frecuencia de miradas negativas hacia sus hijos, menor implicación en el juego y mantenimiento de la distancia con el niño en comparación con las madres canadienses.

En todos los casos, sin embargo, las prácticas de crianza son coherentes con los valores culturales de cada sociedad y propias de los objetivos de socialización prioritarios en cada una de ellas. En este sentido, Silva (2003) hace hincapié en señalar que hasta los entornos que habitualmente pueden considerarse “económicamente desventajosos” (sociedades rurales con tradiciones fuertemente asentadas, ciertos ambientes “empobrecidos”, comunidades tribales...) pueden ofrecer verdaderas condiciones de crianza ventajosas para los niños. Para ilustrarlo señala algunos ejemplos:

1. Los lazos físicos y emocionales que se establecen entre padres e hijos suelen ser más fuertes.
2. El núcleo familiar suele estar compuesto por un gran número de familiares y personas adultas que proporcionan al niño la oportunidad de

- aprender de diversas fuentes.
3. Esta familia extensa también cumple la función de apoyo social para los padres en el cuidado de sus hijos.
 4. Las oportunidades de interacción con otros niños de igual y/o diferente edad con una menor interferencia por parte de los adultos, son mayores.
 5. El sistema de trabajo colectivista favorece el aprendizaje del niño mediante su participación en el mismo ya que se produce en un contexto natural, con unas consecuencias naturales, de complejidad creciente y control directo y repetido. Además, se fortalece la confianza, el sentimiento de competencia y la responsabilidad social.
 6. Los estilos de enseñanza y aprendizaje son muy variados y hacen hincapié en el modelado, la observación, la imitación y el autoaprendizaje por ensayo y error.
 7. El ambiente en el que el niño se desarrolla proporciona espacio y muchos materiales locales para el aprendizaje.
 8. La herencia cultural (cantos, juguetes, cuentos...) es muy amplia y rica, sirviendo como una excelente base para el aprendizaje.
 9. Se pone un énfasis especial en valores como la solidaridad, la armonía social, el respeto y la ayuda a los demás.
 10. Desde los primeros años se establecen con el niño vínculos sólidos que promueven su seguridad emocional.
 11. Los adultos adiestran activamente al niño en la comprensión del lenguaje y la sensibilidad hacia los signos de tipo no verbal, el relato preciso y el desarrollo de la memorización.
 12. El niño es estimulado desde el nacimiento a través de costumbres como el masaje, el ejercicio o llevarlo “cargado” durante largos periodos de tiempo.

5.4.2. El tipo y calidad de las interacciones con los hijos.

Recientemente Yovsi, Kärtner, Keller y Lohaus (2009) estudiaron un grupo de madres alemanas de clase media que vivían en medios urbanos y las compararon con un grupo de madres de origen camerunés que vivían en medios rurales. Partían de la hipótesis de que el desarrollo socioemocional de los niños está fuertemente influido por la calidad de las interacciones entre madres e hijos, entendidas en términos de sensibilidad (interpretar y responder adecuadamente a las señales del niño) y control responsable (socializar a los hijos a través de la obediencia, la responsabilidad y el respeto), determinadas a su vez culturalmente. Los resultados de esta

investigación sugieren diferencias culturales en cuanto a la forma de interactuar las madres con sus hijos. En concreto, los autores encontraron que la sensibilidad era la variable que mejor explicaba la forma en que las madres alemanas interactuaban con sus hijos mientras que el control era el factor que más caracterizaba a las madres de origen camerunés. Las diferencias socioculturales puestas en evidencia por estos hallazgos son extensibles a otras variables como el tiempo que las madres dedican a interactuar verbalmente con sus hijos pequeños y que ya fueron puestas de manifiesto en investigaciones anteriores (Cho, Holditch-Davis y Belyea, 2007; Howes y Obregon, 2009; Keller et al., 2008).

Brooks-Gunn y Markman (2005), también estudiaron el lenguaje utilizado por las madres con sus hijos pequeños. Concluyeron que cuando los grupos culturales se consideran junto con la clase social, las conversaciones entre madres e hijos varían fuertemente entre grupos en función de esta última variable. Las familias de un nivel socioeconómico más alto son las que más se implicaban en conversaciones con sus hijos en comparación con aquellas otras procedentes de ambientes más deprimidos. Estas diferencias, lejos de disminuir con el tiempo parecían ir aumentando progresivamente. Así, los niños de clase social alta presentaban a la edad de tres años un vocabulario mucho más extenso que sus iguales de clase baja lo que a su vez predecía la rapidez con que estos niños aprendían palabras nuevas. Las diferencias también se hacían evidentes entre grupos culturales.

Greenfield y Suzuki (1998) por su parte, señalan la existencia de diferencias también entre otros grupos culturales. Entre las madres francesas, por ejemplo, la comunicación con sus hijos se centra en el niño. Se refieren en sus interacciones a la manera de hablar de su hijo, relacionan menos al niño con un tercero y responden con más frecuencia a la manipulación de los objetos iniciada por el niño. En contraste, las madres japonesas prefieren hablar amablemente a sus hijos utilizando sonidos que éstos puedan imitar con facilidad. Por último, en la tribu Kung de Botswana los adultos no interactúan casi con los niños cuando están explorando de forma independiente los objetos. Únicamente cuando éstos le ofrecen un objeto a otra persona es cuando los adultos reaccionan animándolo y vocalizando más que en otras ocasiones, de forma que desde edades tempranas los entrenan en la importancia de dar a los demás y en los aspectos interpersonales de la existencia.

Así, en la comunicación se puede apreciar que los diferentes objetivos de socialización culturalmente determinados llevan a diferentes prácticas de

crianza de los niños. Además, parece ser que el desarrollo y dominio del lenguaje de los niños en sus primeros años de vida está muy relacionado con dos factores: la etnia o grupo cultural y la clase social.

5.4.3. Recursos materiales disponibles.

Brooks-Gunn y Markman (2005) señalan, en la revisión que venimos comentando sobre las diferencias entre grupos culturales en las prácticas de crianza (recuérdese: canadienses de origen, inmigrantes de origen latino e inmigrantes de origen africano), que los recursos materiales disponibles en los hogares también varían entre culturas. Estas diferencias se han encontrado no solo en la cantidad de los mismos sino que, además, los que estaban disponibles pocas veces eran materiales de lectura y/o relevantes a nivel educativo en los dos grupos foráneos.

Las autoras concluyeron que la frecuencia de ciertas conductas maternas, muchas de ellas directamente relacionadas con la preparación de los niños para incorporarse al sistema educativo, fue menor en las madres afroamericanas e hispanoamericanas en comparación con las madres canadienses, aunque las condiciones socioeconómicas atenuaban o acentuaban dichas diferencias.

5.5. Prácticas disciplinarias.

Algunas investigaciones han tratado de establecer relaciones entre el tipo de prácticas de los padres a la hora de corregir y controlar conductas inadecuadas de sus hijos (prácticas disciplinarias) y sus repercusiones sobre el ajuste socioemocional de los niños (Burchinal, Skinner y Reznick, 2010; Gershoff, Grogan-Kaylor, Lansford, Chang, Zelli y Deater-Deckard, 2010; Giles-Sims y Lockhart, 2005). Los resultados de estos estudios sugieren por una parte que las prácticas disciplinarias varían en función de factores sociodemográficos como la etnicidad, la clase social y el género (Burchinal et al., 2010; Giles-Sims y Lockhart, 2005). Y, por otra parte, señalan las consecuencias negativas tanto a nivel emocional como comportamental derivadas de las prácticas disciplinarias caracterizadas por una mayor frecuencia en el uso del castigo físico (Gershoff et al., 2010; Olson, Tardif, Miller, Felt, Grabell, Kessler et al., 2012).

Una revisión de la literatura llevada a cabo por Halgunseth, Ispa y Rudy (2006) confirma las afirmaciones anteriores en familias latinas señalando que, a pesar de que existen pocos estudios que hayan analizado la relación entre prácticas disciplinarias de tipo punitivo y consecuencias

sobre el desarrollo infantil, los pocos que se han llevado a cabo han encontrado asociaciones positivas entre castigo físico y/o verbal y problemas de ansiedad y depresión infantil, así como negatividad o conflictividad en las relaciones entre padres e hijos.

A pesar de lo comentado, Ho, Bluestein y Jenkins (2008) señalan que cuando se tiene en cuenta el contexto sociocultural en el estudio de las relaciones entre disciplina punitiva parental y consecuencias comportamentales infantiles, es más difícil llegar a conclusiones definitivas. Según estos autores, las relaciones varían en función del significado cultural que se dé a las conductas de los padres o de los desafíos y oportunidades disponibles para los diferentes grupos culturales. Es decir, que las diversas ecologías culturales pueden tener un impacto diferente en la expresión, percepción e interpretación de conductas similares entre culturas resultando en muy diversas relaciones entre las prácticas disciplinarias severas y sus consecuencias sobre el desarrollo del niño.

En la revisión de Brooks-Gunn y Markman (2005) ya mencionada, se mostraba que la forma de corregir a los niños también variaba entre unas culturas y otras. Aunque las diferencias fueron modestas, se observó que las madres canadienses utilizaban con más frecuencia el razonamiento como técnica de disciplina frente a las madres afroamericanas que utilizaron más los cachetes como estrategia correctiva. Los resultados mostraron además que, aunque existían diferencias entre las madres de origen latino y africano en las prácticas disciplinarias, la relación entre disciplina punitiva y problemas de conducta sólo parecía darse en el grupo de madres canadienses. Esto sugiere un efecto diferencial en función de la cultura, tal como apuntábamos antes.

Recientemente, Gershoff et al. (2010) han estudiado el tipo de disciplina utilizada por las madres de varios países: China, India, Italia, Kenia, Filipinas y Tailandia. Encontraron diferencias significativas en función del grupo cultural tanto en las técnicas comúnmente utilizadas como en la relación entre el uso de estas técnicas y problemas infantiles (agresividad y ansiedad). No obstante, a pesar de las diferencias encontradas, tomados todos los grupos culturales en conjunto parece ser que el castigo físico se asocia de manera importante a la expresión de conductas de tipo agresivo en los niños con más frecuencia. Investigaciones anteriores (Fulgini, Han y Brooks-Gunn, 2004; Love, Kisker, Ross, Schochet, Brooks-Gunn, Paulsell, et al., 2002) también constatan estos resultados.

Para terminar, se debe mencionar que incluso dentro de sociedades en principio semejantes como pueden ser las árabes (Palestina, Argelia, Egipto, etc.) también se encuentran marcadas diferencias a la hora de corregir a los niños (Dwairy et al., 2006).

5.6. Expectativas sobre las capacidades de los niños.

La investigación (p. ej., Englund et al., 2004; Feliciano, 2006; Neuenschwander et al., 2007; Rutchick et al., 2009) sobre la influencia de las expectativas familiares en el desarrollo de los niños, permite extraer diversas conclusiones. Por una parte, que las expectativas predicen el éxito académico infantil y, por otra, que en su formación influyen dos factores: el rendimiento previo de los niños y las normas sociales. Existen, además, otras variables como el entorno socioeconómico familiar (entendido en este contexto como el nivel educativo de los padres) que también impactan de forma significativa en la formación de las expectativas, variando entre diferentes culturas. Tal como señala Feliciano (2006) en su estudio sobre la influencia del nivel educativo de los inmigrantes antes de la salida de su país y el nivel socioeconómico posterior a la misma, en relación a las expectativas educativas de los niños inmigrantes, unas altas expectativas en jóvenes procedentes de minorías y bajo nivel socioeconómico no se traducen en un mejor rendimiento académico. Y aunque el valor de éstas es extensible de unas sociedades a otras, al menos durante los años adolescentes, parece ser el nivel educativo de los padres el factor que más va a marcar la diferencia en la formación de dichas expectativas respecto a las capacidades de sus hijos.

Pero las expectativas parentales parecen afectar no solo al rendimiento académico de los niños sino que además influyen de forma significativa en los objetivos de socialización de los padres y en el desarrollo socioemocional de sus hijos, con marcadas diferencias culturales (Durgel, Leyendecker, Yagmurlu y Harwood, 2009; Rubin y Chung, 2006). Estas diferencias se relacionan con las creencias que tienen los padres de diversos entornos socioculturales sobre la crianza de los niños. Diversos estudios señalan esta diversidad en las metas de socialización y enfatizan la importancia de los valores de los distintos grupos socioculturales a la hora de establecerlas (Burchinal et al., 2010; Huijbregts, Tavecchio, Leseman y Hoffenaar, 2009; Keller, Lamm, Abels, Yovsi, Borke, Jensen et al., 2006; Vieira, Seidl-de-Moura, Lordelo, Piccinini, Dal Forno, Macarini et al., 2010).

Así, por ejemplo, Santiago-Rivera, Arredondo y Gallardo-Cooper

(2002) destacan que los padres de origen latinoamericano esperan que sus hijos adquieran de forma temprana valores tales como el respeto hacia los miembros de su familia, solidaridad, identificación y apego hacia la familia.

Huijbregts et al. (2009), por su parte, cuando han comparado las creencias sobre las prácticas de crianza en diversas comunidades culturales en Holanda, han hallado diferencias evidentes en las mismas en función de las dimensiones individualismo-colectivismo. Así, los colectivos de inmigrantes estaban más de acuerdo con creencias de tipo colectivista y menos con ideas de tipo individualista, que eran mucho más frecuentes en los padres holandeses. Asimismo, este tipo de creencias y expectativas eran completamente acordes con las de su grupo cultural de origen y modelaban en alto grado las prácticas concretas que realizaban a la hora de educar a sus hijos.

Dentro de grupos culturales que en principio se podrían pensar homogéneos como por ejemplo los brasileños, los hallazgos anteriores también han sido corroborados con diferencias significativas en las expectativas maternas sobre la crianza infantil en función de la región geográfica de procedencia (Vieira et al., 2010).

De esta manera, parece que para comprender las especificidades de las prácticas de crianza en su concepto más general (disciplina, expectativas, comunicación, etc.) en familias étnicas minoritarias (en nuestro caso, los inmigrantes), es importante tener en cuenta que aunque estas familias comparten en muchos casos un espacio común (geográfico, político y temporal) con las familias de la cultura mayoritaria (las del país de acogida), existen diferencias contextuales significativas (culturales, económicas, sociales, etc.) que tienen que ser consideradas a la hora de evaluar la forma en que los padres se comportan para criar y educar a sus hijos y las consecuencias para los niños derivadas de estas diversas formas de actuar (Pachter y Dumont-Mathieu, 2004).

5.7. Prácticas de crianza y “aculturación”.

Aunque existen variaciones importantes tanto en las creencias y conductas dentro de un mismo grupo cultural como entre diferentes grupos, hay que tener en cuenta que la cultura es un concepto dinámico y que lo que en un momento particular constituye una norma cultural, probablemente puede cambiar a lo largo del tiempo. Las vías a través de las que puede ocurrir esta variación intracultural pueden ser varias (creencias personales y familiares independientes de la cultura, experiencias anteriores, etc.) pero

hay una que en el caso de las familias inmigrantes es importante mencionar: el proceso de aculturación.

El término aculturación se refiere a los cambios que se producen a raíz del contacto entre dos grupos culturales más o menos diferentes, a los procesos que se ponen en marcha para confrontar dichos cambios y a las consecuencias tanto a nivel psicológico como social y cultural que derivan de los mismos (Schmitz, 2001). Durante el proceso de aculturación, las familias combinan los valores de la cultura minoritaria y mayoritaria a la hora de criar y educar a sus hijos. En este sentido, aquellas familias que viven en un entorno con más personas con su mismo origen étnico, con otros miembros de la familia que son mayores o más tradicionales o que hablan entre ellos en su idioma de origen, puede que asimilen en menor medida las creencias y prácticas de la sociedad mayoritaria (Pachter y Dumont-Mathieu, 2004).

El concepto de aculturación podría ser importante en el caso de las prácticas de crianza y el desarrollo infantil ya que el grado de aculturación con frecuencia varía en función de la edad y la generación. Los miembros más jóvenes de la familia (los niños) pueden ser capaces de incorporar los valores, actitudes y conductas de la sociedad mayoritaria con más facilidad y mayor rapidez que sus padres u otros parientes mayores. En el caso de los padres, éstos van a tener que afrontar además, en muchos casos, importantes discrepancias entre los valores que se consideran adecuados en el grupo mayoritario a la hora de criar a los niños y educarlos, y los valores propios de su cultura. Sin embargo, este es un tema que no se ha investigado aún de forma suficientemente rigurosa y carecemos de estudios empíricos que nos informen sobre las relaciones entre la aculturación y las prácticas de crianza.

6. DOS CASOS PARTICULARES: MARROQUÍES Y ECUATORIANOS.

Como ya comentamos al inicio de este capítulo, existen dos grupos culturales con marcada presencia dentro de nuestras fronteras: aquellos que proceden de Marruecos y los de origen ecuatoriano. Por eso consideramos interesante en este punto de la exposición, hacer una descripción general de las características particulares de estos dos colectivos, en cuanto a aspectos sociodemográficos y familiares.

6.1. Inmigrantes marroquíes.

6.1.1. Perfil sociodemográfico del inmigrante marroquí.

En general, existen dos grupos diferenciados de inmigrantes que proceden de Marruecos (Gentil, 2002): un grupo que procede de zonas rurales (las más pobres del país) y un grupo procedente de grandes núcleos urbanos. Aunque el rango de edad y el estado civil parece ser prácticamente el mismo en ambos casos, las diferencias las marca, en primer lugar, el nivel educativo que es mayor en el caso de los procedentes de áreas urbanas (principalmente educación secundaria, y algunos con estudios universitarios) y, en segundo lugar, el objetivo por el que se emigra. En el primer caso, el objetivo es principalmente el ahorro económico y en el segundo, se trata de motivos básicamente de orden social: más oportunidades de educación, mayor bienestar social, mejores servicios sociales, menos corrupción.

Según la investigación realizada por Gentil (2002), estas diferencias van a incidir sobre el nivel de estrés que sufren con motivo de la salida de su país. En concreto, el grupo procedente de áreas urbanas va a tener mayor probabilidad de sufrir problemas de ansiedad, agotamiento psíquico y frustración ya que como comentaremos más adelante, sufren una “desclasación a la baja”. De hecho, la realidad a la que tienen que enfrentarse difiere mucho de las expectativas que traían cuando vinieron a nuestro país de acuerdo a su formación, aunque en raras ocasiones lo consiguen. Frente a este grupo, aquel que procede de zonas rurales únicamente persigue ahorrar económicamente y cuando lo logra se considera satisfecho, por lo que es menos probable que sufran este tipo de problemas.

Según los resultados de la Cuarta Oleada del Barómetro de Opinión de la Comunidad Musulmana de origen inmigrante en España (la gran mayoría de origen marroquí) realizado por Metroscopia para el Ministerio de Trabajo e Inmigración bajo el Plan Nacional para la Alianza de las Civilizaciones (2010), el 30% de los miembros de este colectivo llevan entre 2 y 5 años en nuestro país. Aproximadamente la mitad (el 57%) están casados o viven en pareja, siendo la práctica totalidad (el 90%) de la misma nacionalidad. El 25% tiene hijos escolarizados en nuestro sistema educativo, siendo el 48% menores de 18 años. En cuanto a su situación laboral, constituye para casi todos el principal motivo de su llegada a nuestro país. Aunque el número de parados entre este colectivo ha aumentado en comparación a los años anteriores, la mayoría forma parte de la población activa aunque el índice de precariedad es muy elevado y su situación económica difícil. De hecho, en

general ocupan puestos de trabajo que requieren muy poca capacitación situándose, por tanto, en los niveles más básicos del mercado laboral. Además, según los datos de dicha encuesta estas personas se suelen encontrar desenraizadas culturalmente y alejadas de sus familias.

Un dato interesante es que a pesar de que el 81% de los inmigrantes musulmanes se consideran adaptados a la vida y costumbres españolas, aumentando progresivamente este porcentaje cuanto mayor es el tiempo de permanencia en nuestro país, la mitad reconoce que la mayoría de sus amigos y conocidos son de su misma religión y nacionalidad.

6.1.2. Las familias y los menores marroquíes en España.

Respecto al perfil de las familias marroquíes que se asientan en nuestro país, Hamparzoumian y Barquín (2004) han elaborado un completo trabajo sobre el perfil del alumno de origen marroquí escolarizado en Andalucía, cuyos principales hallazgos vamos a pasar a describir.

1. En primer lugar, los autores señalan que cuando llegan a España, todos los miembros de la familia (tanto adultos como niños) suelen estar aislados por varios motivos principales: (1) por su nivel económico - principal causa de la emigración-; (2) por su escaso o nulo conocimiento de nuestro idioma; (3) por su bajo nivel cultural; y (4) por su separación familiar -parte en Marruecos y parte aquí-.
2. En el caso de los niños, la separación de miembros cercanos de su familia les produce, en palabras de los autores, un sufrimiento difícil de afrontar. Hay que tener en cuenta que el círculo familiar marroquí es mucho más amplio que el español. Los miembros de la familia extensa son considerados por este colectivo como integrantes del núcleo familiar y se les extraña con igual intensidad que a los hermanos. Ante esta situación, y, particularmente, durante los primeros momentos de la inmigración, los niños necesitan un refuerzo de apoyo y cariño que seguramente dentro del hogar, debido a las circunstancias estresantes por las que suelen pasar las familias durante este proceso, no les pueden dar.
3. Además de la falta de apoyo social y familiar, a los niños puede afectarles la incertidumbre que crea el entrar en un centro educativo nuevo (o incluso ser el primer centro educativo al que entran en su vida) con un idioma desconocido y costumbres diferentes, además de la sensación de provisionalidad y falta de un entorno estable (pues puede no ser el primer lugar en España en el que residen), lo cual favorece la sensación de inseguridad en los niños que a su vez puede interferir tanto en su

- rendimiento escolar como en las relaciones que establezcan con maestros y compañeros, su comportamiento, etc.
4. Por otra parte, otro aspecto clave para que los niños logren integrarse tras la inmigración en nuestro país, es el grado de aceptación de su lengua y su cultura. Cuanto mayor sea el nivel de aceptación, consideración y reconocimiento de su idioma, sus costumbres y sus particularidades como grupo cultural diferente, más fácil va a ser el proceso de adaptación a nuestro sistema –tanto escolar como social- por parte de los niños (y también los adultos) marroquíes, minimizando posibles consecuencias negativas que los obstáculos comunicativos puedan tener sobre la autoestima, la personalidad, la formación y la autoeficacia de este colectivo.
 5. La edad a la cual dejan su país de origen es un factor decisivo a la hora de lograr una adecuada integración. Cuanto mayor es el niño, más dificultades pueden surgir durante este proceso y más complejas deben ser las medidas a adoptar para lograr su adaptación.

A pesar de los cambios que se han producido durante los últimos años en la sociedad marroquí, actualmente aún sigue prevaleciendo un modelo familiar de corte patriarcal en el que se le da un papel prioritario a los miembros masculinos de la misma. De acuerdo a este modelo, cada miembro de la familia –incluidos los niños- tiene asignadas diferentes obligaciones y tareas en función del género lo que ayuda a reforzar, afianzar y perpetuar este modelo patriarcal.

Los niños, desde los primeros años de vida, asimilan esta diferenciación sexual de roles y aprenden a formar parte y participar activamente en ella. El choque que surge cuando vienen a nuestro país y la consiguiente dificultad para adaptarse al cambio de roles, con preponderancia de la igualdad de sexos, parece evidente. Esto además se acentúa aún más si los niños proceden de hogares de origen humilde (Cabrera et al., 2006).

Elisabeth Warnock (1995) señala que, como grupo cultural, los padres marroquíes comparten una serie de valores, costumbres y creencias comunes que parecen orientar la forma de comportarse a la hora de educar y criar a sus hijos. Conviene recordar en este punto lo comentado anteriormente sobre los valores predominantes en las sociedades más tradicionales de corte colectivista e interdependiente, dentro de las cuales se podría insertar la sociedad marroquí.

Esta autora afirma que el primer contexto de socialización infantil en la sociedad marroquí es la familia. Y a pesar de que los padres son los responsables principales de llevar a cabo dicha tarea, se espera que el resto de la familia extensa (tíos, abuelos, primos...) participe en la crianza del niño (y de hecho constituye una práctica habitual) incluso disciplinándolo si los padres parecen incapaces de hacerlo, o actuando como figura de apoyo afectivo si los padres son demasiado severos. Además, tanto en entornos rurales como urbanos, los vecinos participan en el proceso de socialización infantil.

En términos generales, Warnock (1995) indica que los padres utilizan el castigo físico para corregir las conductas inapropiadas de sus hijos y, aunque no es una estrategia aceptada en el Corán, la mayoría lo considera un mecanismo necesario para evitar en ocasiones males mayores. En cuanto a la consideración de las conductas infantiles como apropiadas o inapropiadas dentro de la sociedad marroquí, hay una gran relación con los comportamientos relacionados con el “ser buen musulmán”. Un ejemplo de ello sería el valor que se da al respeto a los mayores, tan interiorizado dentro de su religión.

Son grandes las diferencias existentes entre los valores predominantes en la actual sociedad española y los de la sociedad musulmana, en general. En el caso particular de los inmigrantes marroquíes, nos encontramos con padres temerosos de que sus hijos dejen a un lado los valores fundamentales de su religión y niños que se enfrentan continuamente al dilema de tener que integrar o elegir entre lo que se valora dentro de la familia y lo que viven en la calle o la escuela (Gentil, 2002).

Los estudios realizados con población inmigrante marroquí en otros países, como Holanda, señalan que estas familias se caracterizan por un trato cálido a los niños aunque no se les proporciona mucho apoyo individual. Se enfatizan las conductas autoritarias y controladoras que no siempre son percibidas de forma negativa por los hijos sino relacionadas con la implicación de los padres en su educación (Dekovic, 2006).

6.2. Inmigrantes ecuatorianos.

6.2.1. Perfil sociodemográfico del inmigrante ecuatoriano.

Hace aproximadamente una década España se convirtió en el principal destino de la emigración ecuatoriana. Según los datos de Pereda, de Prada, Actis y Ortí (2010), aunque en un principio la presencia de esta población en nuestro país estuvo fuertemente feminizada, actualmente la

distribución por sexos tiende a estabilizarse. En cuanto a la edad, la mayoría son jóvenes (entre 25 y 34 años) con un perfil educativo con predominio de titulados en educación secundaria (52%) y solo un 10% de titulados universitarios. Se podría decir que el nivel de cualificación de los ecuatorianos afincados en nuestro país es menor que el de los inmigrantes procedentes de países desarrollados, pero superior al de los inmigrantes africanos (y al de sus propios compatriotas no emigrados) y similar a los procedentes de otros países de América Latina y Europa del Este.

Según este mismo estudio, el hecho de que la mayoría de los ecuatorianos que se asientan en nuestro país sean jóvenes, hace que predominen los solteros (50%) y los casados (41%) frente a los separados/divorciados y viudos. El número de niños nacidos en nuestro país cuyos padres son de origen ecuatoriano ha ido progresando paulatinamente (un 15% de los nacidos de padres extranjeros). Hoy día constituyen aproximadamente el 46% de entre los llegados a España en los últimos cinco años.

En cuanto a los motivos por los que vinieron a España, los datos de la Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI, 2009) apuntan principalmente a la búsqueda de un trabajo mejor o, simplemente un trabajo, y a la mejora en la calidad de vida. En relación a esto, este colectivo es uno de los que mayores niveles de ocupación laboral registra en España (76%) en comparación a otros grupos étnicos, y esto gracias a la alta tasa de participación femenina en la actividad económica. Los sectores predominantes de ocupación ecuatoriana son la construcción y el sector servicios, con importantes diferencias entre hombres y mujeres. Según los datos de la ENI (2009), una proporción importante se concentra en los estratos más bajos de la escala laboral ocupando trabajos de baja o ninguna cualificación, siendo peor la situación de los recién llegados. Además, parecen ser los que más horas trabajan a la semana junto con marroquíes y asiáticos.

Por último, es importante señalar en este punto el papel que las redes familiares han tenido y tienen en el proceso migratorio de la población ecuatoriana (Reher y Requena, 2008). En primer lugar, en la decisión de emigrar a España es decisiva la influencia de los familiares ya afincados en nuestro país. De hecho, los ecuatorianos son una de las comunidades en las que más peso tiene el círculo familiar a la hora de decidir emigrar y con más presencia de familiares ya establecidos en España (81%). Pero si importante es el rol de la familia en este primer momento de partida, no lo es menos en los momentos posteriores ya que proporciona los medios básicos para

asegurar el establecimiento de los recién llegados

6.2.2. Las familias y los menores ecuatorianos en España.

Según Reher y Requena (2008), las formas básicas de organización familiar entre este colectivo varían fuertemente en comparación a otros grupos de inmigrantes. En concreto, en lo que a la vida en pareja se refiere, a pesar de que un alto porcentaje están casados, una gran proporción viven separados (en diferentes municipios, provincias o incluso países). Por otra parte, también es significativo el alto porcentaje que vive en pareja sin estar casados (25%). Por último, la incidencia de mujeres separadas o divorciadas es la más alta de todos los grupos de inmigrantes que se establecen dentro de nuestras fronteras. Estas cifras pueden estar indicando tanto las razones originales para la emigración, como algunas características básicas de esta población.

La vida familiar se caracteriza por un alto grado de concentración doméstica en el que predominan las parejas con hijos (49,7%), convirtiéndose en el grupo de inmigrantes que conviven en hogares más numerosos (4,10 miembros por hogar). Pero además, en estos hogares no siempre conviven personas pertenecientes a la misma familia, encontrándose varias parejas con hijos en el mismo hogar o personas solteras que viven con parejas y sus hijos. Por tanto, el peso relativo de las redes no familiares en la convivencia no es desdeñable.

Un aspecto clave a tratar en relación a los objetivos de este trabajo, son las prácticas de crianza de los padres ecuatorianos. En los últimos tiempos, el hecho de que muchas mujeres ecuatorianas encuentren trabajo como internas en el servicio doméstico ha llevado a éstas a tener que poner en funcionamiento una serie de estrategias para que otras mujeres (principalmente de sus cadenas migratorias) cuiden de sus hijos. Es por ello que estas situaciones de precariedad laboral han provocado un cambio radical, entre otras cosas, en las prácticas de crianza de los niños ecuatorianos.

Según Pedone (2006), los niños ecuatorianos se socializan habitualmente en casa de los abuelos, parientes cercanos, amigos y vecinos. La pérdida de esta red extensa, que actúa como referente espacial socioafectivo, así como el cambio en la utilización de espacios públicos y privados cuando llegan a nuestro país les obliga a reconstruir un mundo diferente para poder adaptarse e integrarse de forma adecuada. Además, los horarios escolares son más reducidos en Ecuador. En España pasan en

ocasiones prácticamente todo el día en la escuela debido a las condiciones laborales de las madres. Así, muchas veces son incluidos en actividades extraescolares con los consiguientes cambios en muchas de sus pautas habituales (alimenticias, de juego...). Todo esto hace que la adaptación pueda resultar más difícil.

A pesar de lo mencionado, Pedone (2006) afirma que cuando la familia ecuatoriana llega a España, sus miembros van a tratar de mantener las responsabilidades y tareas asignadas en su país a nivel generacional, lo que constituye una característica definitoria de las familias extensas en las sociedades latinoamericanas. Por esto, ciertas prácticas de crianza se van a mantener adquiriendo aún más importancia ya que puede haber desaparecido la red de apoyo familiar.

Entre las prácticas de crianza de las familias ecuatorianas existe una gran variabilidad en función de diversos factores de tipo geográfico, económico, social y político. Sin embargo, según Myers (1994) pueden destacarse algunos rasgos comunes que en la mayoría de los casos se basan en patrones culturales existentes que son asumidos como normas de conducta:

1. La madre es la cuidadora principal de los niños. Este papel varía en función de la edad de éstos (conforme van creciendo el tiempo que se les dedica va disminuyendo progresivamente) y de acuerdo a circunstancias sociales, económicas y culturales.
2. Las abuelas y los hermanos mayores ejercen un importante papel a la hora de cuidar a los niños más pequeños.
3. Los padres muy pocas veces participan en las tareas relacionadas con la crianza y, de hecho, existe una idea generalizada de que no saben cómo hacerlo.
4. La estimulación (mediante el juego y las interacciones vocales) durante los primeros meses no se considera necesaria para el adecuado desarrollo de los niños.
5. La práctica del castigo físico está muy generalizada. En muchos casos, constituye una mera repetición de lo que los padres vivieron durante su infancia. A pesar de que esta práctica es común, existen importantes diferencias en cuanto a la frecuencia, severidad y circunstancias bajo las cuales se castiga físicamente a los niños. En ocasiones, bajo esta conducta subyace la idea de que el castigo es necesario para que los niños aprendan. Además, la tendencia de castigar a los niños parece ser más fuerte que el uso del refuerzo y las recompensas ante comportamientos

adecuados.

6. Durante el periodo preescolar es habitual asignar determinadas tareas a los niños, sobre todo en áreas rurales.

7. PUNTUALIZACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE NIÑOS PROCEDENTES DE OTROS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES.

La investigación entre culturas es cada vez más común debido al progresivo incremento de población extranjera que se establece en países diferentes a los suyos de origen. Los resultados de este tipo de investigaciones son considerados cada vez más importantes a la hora de comprender la conducta humana y los procesos psicológicos (van Widenfelt, Treffers, de Beurs, Siebelink y Koudijs, 2005).

Hasta el momento, la asunción más común en psicología parece ser que la cultura solo produce un impacto mínimo sobre los constructos que se pretenden evaluar e, incluso, que la definición y operacionalización de un constructo en una cultura determinada puede ser aplicada directamente a cualquier otra. Una orientación diferente y, posiblemente más apropiada, es la que considera que la cultura tiene un impacto potencialmente significativo sobre la forma de expresar y dar significado a diferentes conductas y conceptos. Aunque la psicopatología puede ser vista como algo universal, la cultura juega un papel importante en las variaciones en su expresión. Desde este punto de vista, se asume que los instrumentos utilizados para un grupo cultural concreto deben ser adaptados (y no únicamente traducidos literalmente) cuando se aplican a grupos culturales diferentes de aquel para el que originalmente se diseñó (García-Coll et al., 2000; Parke, 2000).

En el campo de la conducta infantil y las prácticas de crianza familiares, una evaluación adecuada y apropiada es el primer y más importante paso tanto en investigación como en la práctica clínica, con independencia del grupo cultural que se esté evaluando. La “adecuación” para Nikapota (2009), viene determinada por la validez conceptual y la fiabilidad de las medidas utilizadas para valorar la situación del niño y su familia. La evaluación psicológica debe ser un proceso multifacético en el que se debe considerar la salud física del niño, el estadio de desarrollo así como la capacidad cognitiva y características conductuales. La información debe ser recogida de múltiples informantes, principalmente los padres (o cuidadores principales) así como otras personas claves como los profesores.

Adicionalmente, se debe conocer y evaluar el contexto del niño particularmente el entorno familiar y escolar.

Durante el proceso de evaluación se debería considerar además si las conductas son similares o difieren entre culturas. Los estudios que se han llevado a cabo utilizando instrumentos de evaluación estructurados han demostrado que el mismo tipo de conductas pueden ser identificadas en distintos grupos culturales y que las diferencias en cuestiones tales como el sexo o la edad son universales (Crijnen, Achenbach y Verhulst, 1997). Cuando tales diferencias existen, parecen estar relacionadas con el sistema de valores de las distintas sociedades y con el grado de control parental, prácticas disciplinarias y rechazo social que generan dichas conductas -un ejemplo de interacción entre el micro y el macrosistema- (Yasui y Dishion, 2007).

Respecto a la validez diagnóstica de ciertos trastornos, la reciente revisión de Canino y Alegría (2008) concluye que hay una gran validez entre culturas a la hora de diagnosticar alteraciones como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, el trastorno negativista desafiante o los trastornos emocionales.

De todas formas, se considera que cuando se trabaja con grupos étnicos minoritarios o dentro de subculturas en el propio país, es necesario abordar la evaluación desde un enfoque "culturalmente sensible". Esto es, las preguntas deben tener validez conceptual, deben ser apropiadas al contexto cultural y el lenguaje debe ser equivalente para todos los grupos. En este sentido, Nikapota (2009) recomienda incluir intérpretes durante el proceso de evaluación o bien la traducción de determinadas cuestiones que pudieran ser objeto de confusión, en caso de necesidad.

En cuanto a los instrumentos de medida utilizados durante la evaluación, los más extendidos y utilizados en la mayoría de investigaciones son los cuestionarios estructurados y estandarizados (Le Couter y Gardner, 2008). Entre los más frecuentemente utilizados se encuentran el "*Child Behavior Checklist*" (CBCL) de Achenbach (1991), las "*Escalas Rutter para padres y maestros*" (Elander y Rutter, 1996) y el "*Strengths and Difficulties Questionnaire*" (SDQ) de Goodman (1997), construido a partir de las escalas Rutter. Cuando han sido comparados, tanto el CBCL como el SDQ han sido considerados instrumentos de medida de semejante validez y fiabilidad en la evaluación de distintos grupos culturales (Achenbach, Becker, Dopfner, Heiervang, Roessner, Steinhausen et al., 2008).

En conclusión, parece haber un acuerdo en que:

- (1) Los principios de evaluación son aplicables a diferentes grupos culturales.
- (2) Los constructos diagnósticos tienen validez conceptual aunque pueda variar la expresión de los síntomas.
- (3) Los cuestionarios estructurados estandarizados, cuando son aplicados a diferentes grupos culturales, proporcionan información válida y fiable sobre patrones de conducta (aunque por sí solos sean insuficientes para proporcionar un diagnóstico clínico adecuado) por lo que son considerados como el procedimiento de evaluación más apropiado en situaciones de screening tanto en la práctica clínica como en investigación.

No obstante lo anterior, antes de atribuir diferencias en los procesos psicológicos y la conducta a la cultura y extraer conclusiones precipitadas y erróneas sobre su impacto psicológico, es importante examinar el contexto en el que dichos procesos y conductas se manifiestan así como las normas y valores de cada cultura concreta que les dan un significado propio y particular.

Capítulo 4

Planteamiento general

Capítulo 4

Planteamiento general.

Llegados a este punto, consideramos oportuno integrar la teoría presentada hasta el momento y hacer algunas precisiones que van a ayudar a comprender las razones que nos guiaron en este trabajo.

Resulta siempre apropiado iniciar un trabajo de investigación puntualizando y esclareciendo en qué área de conocimiento científico se ubica, sobre todo en aquellas situaciones en las que el objeto de estudio se caracteriza por la complejidad con la que los factores implicados interactúan, se afectan y retroalimentan.

Bajo esta premisa, la Psicopatología del Desarrollo parece el marco teórico y empírico más apropiado para abordar el estudio de los determinantes de los problemas de conducta durante los primeros años de vida de los niños y particularmente durante el periodo comúnmente conocido como preescolar (entre los tres y los cinco años). Considerando además el carácter multidimensional que desde este enfoque se propone para estas variables, es necesario tener presentes los modelos transaccionales cuyos planteamientos consideran la actuación conjunta de factores de diversa índole –biológicos, psicológicos y sociales- sobre la conducta infantil y la adaptación de los niños a su entorno.

En este sentido, el modelo de la coerción de Patterson, que sienta las bases del desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta infantiles en los patrones de interacción familiar, en general, y en las prácticas disciplinarias, en particular, resulta especialmente interesante y relevante para el propósito que nos planteamos con el presente trabajo.

Por otra parte, entre los modelos conceptuales del desarrollo infantil que han hecho especial hincapié en el papel de las prácticas de crianza sobre dicho proceso y los modelos teóricos desarrollados específicamente en torno a las prácticas de crianza parentales, así como los factores que las influyen y sobre los que éstas influyen, hemos tomado principalmente como base los postulados de Bronfenbrenner (1979), Webster-Stratton (1990) y Abidin (1990) por ser las teorías que de forma más completa, nos han parecido que contemplan el desarrollo de los niños desde un punto de vista más global, teniendo en consideración un mayor número de factores que afectan no solo directamente al niño sino también a su entorno más inmediato de influencia, sus padres.

Una vez delimitado el marco teórico, cabe plantearse algunas preguntas sobre la idoneidad y relevancia de un estudio como el que nos planteamos.

Primero: ¿por qué realizar un estudio sobre inmigrantes?

Parece una pregunta obvia que cualquiera se haría en un momento tan delicado como el que actualmente estamos viviendo en España en el que debido a la crisis que estamos sufriendo muchos inmigrantes se plantean, y de hecho algunos ya lo han hecho, volver a sus países de origen. Pero la inmigración no es un fenómeno nuevo, ni transitorio y mucho menos obsoleto. Los desplazamientos de grupos humanos, desde su lugar de origen a otros lugares, zonas o países (inmigración) existen desde que existe el ser humano. La península ibérica, además, por su peculiar posición a caballo entre dos grandes masas de agua y entre dos continentes, ha sido desde épocas muy antiguas un lugar propicio para el paso y, consecuentemente, para el asentamiento de numerosos pueblos a lo largo de la historia.

A pesar de que el número de extranjeros que se asientan entre nuestras fronteras parece haber sufrido un leve receso a partir de 2009, no podemos afirmar con total certeza que no volvamos a vivir más tarde o más temprano este tipo de fenómeno.

En este sentido, la inmigración se ha asociado tradicionalmente a multitud de factores de riesgo (Chase-Lansdale et al., 2007) que favorecen el desarrollo de una gran diversidad de problemas de toda índole, incluidos los psicológicos. Dentro del amplio grupo que constituyen los inmigrantes, los niños conforman un grupo especialmente vulnerable a los efectos de la inmigración, sufriendolo tanto directa como indirectamente (Gonneke et al., 2008). Cuando los niños tienen dificultades para adaptarse al nuevo entorno pueden experimentar problemas de tipo emocional, comportamental o en sus relaciones sociales, ya que no se van a sentir competentes en todas las esferas de actuación. Existen, además, una serie de dimensiones que van a influir en la adaptación de los niños extranjeros como, por ejemplo, el grupo cultural de origen y los factores asociados al mismo (nivel socioeconómico, estrés familiar, valores culturales...).

Todo esto, unido al hecho de que aún es muy elevado el número de extranjeros que residen en nuestro país -6.032.934 adultos y 762.746 menores- (Observatorio Permanente para la Inmigración, 2010), hace necesario que se realicen estudios que nos permitan conocer a estos colectivos así como las dificultades que estén experimentando a diferentes niveles, para así poder dar una respuesta coherente y adecuada a sus

necesidades y minimizar el impacto que la inmigración puede tener sobre su adaptación e integración en España.

Segundo: ¿por qué centrar el estudio en los niños de edad preescolar?

Recordemos que autores como Achenbach y Rescorla (2000) o Mathiesen et al. (2009), indican que entre la población preescolar las cifras de prevalencia de problemas de conducta se sitúan entre el 10% y el 20%. Aunque otros autores señalan cifras algo menores (Campbell et al., 2000; Jané et al., 2001), no hay lugar a dudas de que este tipo de problemas van a interferir de forma significativa en el desarrollo socioemocional de los niños, además de impactar negativamente sobre los diferentes contextos de desarrollo.

De hecho, la opinión general de los investigadores en este ámbito es que las dificultades infantiles que comienzan a manifestarse de forma temprana se van a caracterizar por su estabilidad temporal y por un peor pronóstico a largo plazo, constituyendo un indicador bastante fiable del desarrollo de problemas en etapas posteriores que van a requerir atención especializada (Gadow et al., 2001; Lahey et al., 2005).

Y a pesar de todo esto, la mayor parte de las investigaciones en este campo se han centrado en estudiar los problemas de conducta de los niños en edad escolar, obviando el hecho de que en muchas ocasiones estas conductas escapan a lo “evolutivamente normal”. Esto es aún más habitual en las investigaciones que se han llevado a cabo sobre los menores inmigrantes, las cuales han ido dirigidas principalmente a estudiar las dificultades del grupo de adolescentes (Gielsing et al., 2010; González et al., 2006; van Oort et al., 2007), siendo escasas las que han incluido preescolares entre sus muestras y prácticamente inexistentes las realizadas en nuestro país.

En base a las consideraciones anteriores y al hecho ampliamente constatado de que la detección precoz de este tipo de problemas es imprescindible para iniciar intervenciones tempranas que permitan interrumpir la escalada de este tipo de problemas, nos hemos decidimos a centrar nuestro estudio en este grupo de edad.

Tercero: ¿por qué estudiar las prácticas de crianza parentales?

Actualmente no cabe duda de que el desarrollo y mantenimiento de problemas de conducta durante la infancia responde al efecto conjunto de una serie de factores de distinta naturaleza que van a aumentar o disminuir

la probabilidad de ocurrencia, curso y severidad de los mismos (Javaloyes y Redondo, 2005; Trentacosta et al., 2008). Además, existen una serie de aspectos que van a modular el grado en que estos factores van a impactar y afectar al desarrollo de dichos problemas.

Aunque han sido muchos los autores que han tratado de delimitar estas variables (Carr, 1999; Ezpeleta, 2005; Javaloyes y Redondo, 2005; Justicia et al., 2006; Webster-Stratton y Taylor, 2001), prácticamente todos ellos coinciden en señalar a los padres como un importante factor de riesgo en el desarrollo de problemas infantiles.

De hecho, hoy día parece superado el debate sobre el papel de los padres en el desarrollo socioemocional de los niños, siendo unánime la consideración de que la familia constituye el contexto donde mejor se puede promover el adecuado desarrollo infantil durante los primeros años de vida.

El logro de estos objetivos se articula a través de multitud de comportamientos que los padres llevan a cabo en las interacciones diarias con sus hijos y que reciben el nombre de prácticas de crianza. Cuando estas prácticas promueven el bienestar de los niños y cubren las necesidades concretas de cada etapa evolutiva, la consecuencia natural es que éstos se desarrollen de forma adecuada y adaptativa a su entorno. Por el contrario, cuando estas conductas de los padres interfieren en el adecuado desarrollo infantil, van a constituirse en un importante factor de riesgo de diferentes problemas durante la infancia.

En general, todos los padres –independientemente de su origen cultural– pretenden que sus hijos se desarrollen de forma óptima y que se integren con éxito en su entorno sociocultural. Y aunque los objetivos parecen ser los mismos a nivel global, las formas en que los padres actúan para lograrlos pueden variar de unos grupos culturales a otros en función de los valores predominantes en cada uno. Cuando se produce el encuentro entre los valores y prácticas de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen, la familia puede que pierda la posibilidad de actuar conforme a lo que considera apropiado sin que ello conlleve un esfuerzo desmesurado, unido a las consecuencias negativas derivadas del mismo.

Ante este panorama, los padres van a tener que elegir entre modificar y adaptar sus prácticas al nuevo entorno, o bien mantener las suyas propias aunque en la nueva sociedad de acogida no sean completamente adaptativas afectando por tanto, al buen funcionamiento socioemocional de sus hijos.

A partir de todo lo anteriormente comentado, consideramos que una de las variables que necesariamente teníamos que estudiar eran las prácticas de crianza parentales.

Cuarto: ¿qué otros factores habría que incluir en un estudio de esta índole?

El desarrollo de problemas durante la infancia en la población inmigrante parece diferir mucho entre unos grupos culturales y otros en función de factores como el nivel socioeconómico familiar o la cultura de origen y que deben ser tenidos en cuenta a la hora tanto de su detección como de su prevención (Gonneke et al., 2008). Siguiendo esta recomendación nos planteamos incluir estas variables en el trabajo presentado.

Por último, para poder conocer más en profundidad las dificultades que pueden estar experimentando los niños se debe contar siempre con la participación tanto de padres como de maestros, a pesar de que estudios anteriores indican las bajas correlaciones entre los informes de unos y otros (Achenbach, 2006; Hartley et al., 2011). Pero precisamente por esta razón, pretendemos contrastar los resultados de dichas investigaciones comprobando si: 1) en este periodo de edad existe igual, menor o mayor acuerdo entre padres y maestros a la hora de informar sobre la conducta infantil, reflejando en este último caso no solo una visión común sino lo que es más importante, que los niños en edad preescolar ya pueden estar presentando dificultades en diferentes ambientes, siendo peor el pronóstico a medio/largo plazo; y 2) si los diferentes informes se van a relacionar con un impacto negativo de la conducta infantil en los diferentes entornos.

En conclusión, la presente tesis doctoral pretende, en última instancia, profundizar en el conocimiento de las características particulares de los problemas de conducta infantiles y las prácticas de crianza parentales de familias inmigrantes de origen extranjero, para comprobar si las diferentes prácticas afectan al desarrollo socioemocional de los niños cuando se encuentran en un periodo de edad caracterizado por la incorporación al sistema educativo de un país con características propias y, en ocasiones muy diferentes a las de sus países de origen, y delimitar, en la medida de lo posible, los factores que puedan estar modulando el que dichas prácticas no estén respondiendo adecuadamente a las metas de socialización parentales.

Por tanto, una vez considerados todos los aspectos anteriores a la hora de diseñar nuestra investigación y considerando el objetivo último de este trabajo, decidimos llevar a cabo un primer estudio (estudio empírico primero) para determinar si existían diferencias entre la población inmigrante a nivel general y la española en la presencia de diversos problemas infantiles y en las prácticas de crianza parentales.

Capítulo 5

Estudio empírico primero

Capítulo 5

Estudio empírico primero.

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

Una cuestión que preocupa hoy día es el ajuste social de los niños a su entorno familiar y escolar. Los casos de violencia en la escuela y el malestar generado entre los profesionales de la educación por la aparente falta de motivación y de disciplina en los alumnos, están despertando de nuevo el interés por averiguar qué procesos llevan a un determinado niño a desarrollar conductas de inadaptación a su entorno social (Goldstein et al., 2007; Kuppens et al., 2009; Larzelere y Kuhn, 2005) y qué tipo de impacto producen dichas conductas en el entorno familiar (Donenberg y Baker, 1993).

Desde los primeros años de escolarización nos encontramos con niños que presentan problemas para comportarse de forma adecuada a la dinámica de la clase o para hacer y mantener amigos entre sus compañeros (Morgan et al., 2009; Thomas et al., 2008). Este tipo de problemas, lejos de disminuir o desaparecer con los años, a veces persisten y llegan incluso a aumentar hasta llegar a constituir verdaderas alteraciones de tipo antisocial (Bilancia y Rescorla, 2010; Link y Angold, 2006; Nock et al., 2007). Pese al creciente interés, ya comentado, por los factores asociados al desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta infantiles, tradicionalmente las investigaciones se han centrado principalmente en niños en edad escolar dado que las conductas disruptivas han sido consideradas en muchas ocasiones "*evolutivamente normales*" en el caso de niños en edad preescolar (Dodge et al., 2006; Wakschlag et al., 2005).

No obstante, se ha comprobado que cuando este tipo de conductas se extienden más allá de los primeros años de vida, al tiempo que aumentan en frecuencia y gravedad, dejan de ser evolutivamente apropiadas para convertirse en un problema que puede afectar a todos los ámbitos de la vida del niño (Chacko et al., 2009; Keiley et al., 2000; Waschbusch et al., 2004). Además, recientemente ha surgido un nuevo interés por los niños de menor edad desde el que se resalta que la manifestación temprana de conductas de tipo disruptivo puede ser un indicador bastante fiable del desarrollo a medio y largo plazo de problemas de conducta más graves que requerirían de atención especializada (Campbell et al., 2000).

Así, Fergusson et al. (2005) indican que los niños que presentan problemas de conducta entre los 7 y 9 años tienen mayor riesgo de sufrir trastornos de la personalidad antisocial en los primeros años de la etapa adulta (21-25 años). Pero, además de los problemas de conducta, también se incrementa el riesgo de una gran variedad de problemas tales como peores resultados académicos, bajo rendimiento laboral, relaciones sexuales problemáticas, problemas de pareja (incluyendo violencia doméstica), mayor riesgo de abuso de sustancias, trastornos de ansiedad y del estado de ánimo y actos suicidas, entre otros. En este sentido, Moffit (citado en Rutter et al., 2006) ha encontrado que existe un subgrupo de estos niños cuyos problemas a largo plazo se caracterizan por aislamiento social, evitación de relaciones cercanas y vulnerabilidad a sufrir ansiedad y depresión.

Por tanto, en consonancia con lo propuesto por diferentes autores (Karreman et al., 2009; Schonberg y Shaw, 2007; Snyder et al., 2005), va a ser clave identificar los factores capaces de detectar eficazmente a los preescolares en riesgo de manifestar problemas de conducta.

Actualmente, se asume que el desarrollo y mantenimiento de problemas de conducta durante la infancia no responde a un único factor etiológico sino a la actuación conjunta de una serie de **factores de riesgo y protectores** que pueden ser de naturaleza tanto biológica como psicológica o social (Javaloyes y Redondo, 2005; Trentacosta et al., 2008). A pesar de esto, no todos los factores tienen la misma importancia ni impactan de igual forma en el desarrollo de problemas psicológicos infantiles. Así, uno de los factores de riesgo sistemáticamente mencionado en la literatura especializada son las prácticas de crianza parentales (Ezpeleta, 2005; Raya et al., 2009; Webster-Stratton y Taylor, 2001).

Además de las prácticas de crianza, otros factores intervienen y modulan la relación entre padres e hijos. Un primer grupo es el relativo a los padres: sexo, edad (Acevedo et al., 2010; Río et al., 2010), experiencia previa como hijos y como padres, características de personalidad, ideas acerca del proceso evolutivo, educación (Hoghughy y Long, 2004) o las expectativas de logro que tienen puestas en sus hijos (Borke et al., 2007; Calzada et al., 2004; Chuang y Tamis-LeMonda, 2009). De estos factores, el más sistemáticamente asociado a los estilos educativos familiares es la clase social entendida como una combinación de elementos: nivel educativo, profesión, nivel de ingresos y calidad de la vivienda (Hill y Bush, 2001).

Un segundo grupo hace referencia a las variables relacionadas con el niño. El sexo, la edad y ciertas características de personalidad han sido las que han recibido mayor atención por parte de la comunidad científica (Jenkins et al., 2003; Solís-Cámara et al., 2008). Por otra parte, algunas investigaciones indican que la crianza de niños pequeños y en edad preescolar que presentan un “temperamento difícil”, parece conllevar especiales dificultades a sus padres (Eisenberg et al., 2005; Paulussen-Hoogeboom et al., 2008). Estos trabajos han señalado sistemáticamente que la forma de comportarse los padres con sus hijos está directamente relacionada con el temperamento del niño, en general, y con la “emocionalidad negativa”, en particular. Sin embargo, una revisión llevada a cabo por Paulussen-Hoogeboom et al. (2008), muestra una asociación moderada entre estas variables si no se tienen en cuenta otros factores como el nivel socioeconómico.

Un tercer grupo de variables serían las relacionadas con la situación en la que se lleva a cabo la interacción entre padres e hijos: estructura familiar, características físicas de la vivienda y contexto histórico. En la conducta de los padres hacia los hijos parece tener una influencia relativa el número de adultos, el número de niños, la educación de la madre, los ingresos familiares y las percepciones de los padres sobre sus propias conductas en la crianza de sus hijos (Shaw et al., 2001). Los resultados de estudios como el de Jones y Prinz (2005) indican que existe una relación entre el nivel educativo de las madres y sus percepciones, las prácticas de crianza o el tipo de estructura familiar. Además, estos autores también encontraron relaciones entre estas variables, el número de niños en la familia y los recursos económicos.

Por último, un cuarto grupo de factores son los de tipo “ambiental” donde se incluiría la cultura o el nivel socioeconómico (Belsky et al., 2006; Giles-Sims y Lockhart, 2005). En este sentido, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) propone que la conducta parental está multideterminada por fuerzas que actúan en el individuo, la familia, la comunidad y la cultura en la que todos están inmersos (Lila y Gracia, 2005).

Nos parece importante, llegados a este punto, recordar que el contexto de desarrollo infantil por excelencia durante los primeros años de vida es el que conforma la familia ya que, dentro de este núcleo, es donde mejor se puede promover el desarrollo personal, intelectual y social de los niños, además de protegerlos ante las diferentes situaciones de riesgo que pueden

darse a lo largo de este periodo vital. La principal razón de la importancia familiar en el desarrollo de los niños es, según Grusec (2002), que las influencias de sus miembros son las primeras en la vida del niño y las más persistentes a lo largo de todo este ciclo vital. Además, las relaciones dentro de la familia presentan unas características propias y peculiares como la intensidad afectiva y la capacidad de configurar las relaciones futuras fuera del ámbito familiar. De hecho, tal como señala Muñoz (2005), a pesar de que las funciones que cumple la familia van a ir variando a lo largo de las diferentes etapas de la vida, para la mayoría de las personas su familia de origen va a seguir siendo de gran importancia y teniendo importantes repercusiones durante toda su vida.

Desde una perspectiva evolutivo-educativa, la familia va a cumplir una serie de **funciones** a la hora de educar y criar a los niños (Bornstein, 2002; Bradley, 2002) que van a suponer una labor bastante compleja a los padres ya que para lograr llevarla a cabo de forma óptima hay que desarrollar acciones a diferentes niveles y en muy diversos contextos. Para ello además, es necesario que dispongan de una serie de **competencias**, estrategias y herramientas que les capaciten y permitan afrontar adaptativamente la crianza de sus hijos de acuerdo con las necesidades concretas de éstos en cada etapa del desarrollo y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad (Rodrigo et al., 2008; Rodrigo et al., 2009).

Debido a las progresivas transformaciones que las familias han sufrido durante los últimos años, en consonancia con los diversos cambios sociales e históricos, diversas **teorías** han tratado de explicar el funcionamiento de la familia en relación a la crianza y educación de los niños (Muñoz, 2005). Prácticamente todas ellas contemplan la función afectivo-educativa de los padres como un importante predictor del desarrollo socioemocional de los niños, en general, y de los problemas de conducta infantil, en particular. De hecho, Baumrind (1971), en sus planteamientos iniciales, consideraba que eran los diferentes estilos educativos de los padres los que influían de forma decisiva en el desarrollo de sus hijos determinando así su adaptación social al medio en el que se desenvuelven.

Como se vio en los capítulos introductorios, a partir de ese momento se ha ido evolucionando progresivamente hacia modelos de tipo bidireccional como el propuesto por Maccoby y Martin (1983), Chess y Thomas (1999) o Hoghughy y Long (2004). Estos modelos consideran que a lo largo de todo el proceso de crianza existe una influencia recíproca entre

padres e hijos afectando, por tanto, unos los comportamientos de los otros y siendo a su vez afectados por estos. Desde este punto de vista, tanto la conducta del niño como su desarrollo socioemocional estarían influidos por las prácticas de crianza, entendidas como comportamientos observables de los padres con sus hijos desde los primeros años de vida. Pero a su vez, el propio comportamiento del niño así como otra serie de factores inherentes al mismo, estarían modulando progresivamente este tipo de prácticas parentales (Solís-Cámara y Díaz, 2007).

También hemos visto que otros modelos teóricos, como el de Patterson (1982), tratan de explicar cómo se van formando y manteniendo los **problemas de conducta** infantiles mediante el estudio de los patrones de interacción familiar. Este modelo hace hincapié en las prácticas disciplinarias que tienen lugar en el medio familiar. Patterson (2002), plantea que se da un aprendizaje sutil mediante el cual el niño adquiere conductas de manipulación sobre los integrantes de la familia, resaltando el papel del reforzamiento negativo en este tipo de aprendizaje. Así, poner el énfasis en las experiencias disciplinarias de la familia permitiría impedir o bloquear el proceso coercitivo. Las investigaciones que se han venido desarrollando durante las últimas décadas parecen confirmar las premisas de las teorías anteriormente comentadas.

En cuanto al estudio de la familia y las prácticas de crianza parentales, teniendo en cuenta la **diversidad cultural**, todas las culturas, en principio, parecen tener en común la expectativa de que los padres deben mostrar cierta eficacia a la hora de criar y educar a sus hijos e integrarlos con éxito en su marco sociocultural de relaciones. Y en tanto que tales ámbitos son diferentes, las maneras en las que las familias actúan para conseguir sus fines pueden ser también distintas (Pérez y Fox, 2008; Yasui y Dishion, 2007).

Integrando los resultados de diferentes estudios, 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 producen (Ho et al., 2008; Jambunathan et al., 2000). Por ejemplo, en sociedades muy relacionadas como las árabes, se pueden encontrar diferencias entre países en la forma como los padres crían y educan a sus hijos (Dwairy et al., 2006). Además, según Zwirs et al. (2006), la etnicidad va a modular aspectos como la ausencia de control parental o una excesiva supervisión y protección de los niños, que pueden favorecer ambos el desarrollo de conductas

disruptivas en distintos periodos evolutivos. Los resultados de estos trabajos refuerzan la idea de que, en ocasiones, la generalización directa de los resultados a otras culturas puede carecer del necesario rigor y fundamento.

Históricamente, el estudio de las prácticas de crianza en minorías étnicas se ha desarrollado bajo una perspectiva que ha enfatizado las deficiencias de los padres, a las que se considera como causa principal de las diferencias entre grupos étnicos. Sin embargo, los enfoques más recientes asumen una perspectiva diferente. De esta manera, se considera que las diferencias observadas en las prácticas de crianza de diversos grupos culturales son consecuencia de la necesidad de adaptación de los individuos a los diferentes contextos, con el objeto de criar y ayudar al desarrollo óptimo de sus hijos (Pachter y Dumont-Mathieu, 2004). De ahí que, cuando se tiene en consideración el contexto particular en el que se desarrolla la crianza, los resultados de las investigaciones no parecen tan concluyentes ni las diferencias tan relevantes.

En este sentido, parece ser que las prácticas parentales de diferentes grupos culturales se van a diferenciar unas de otras más que en el objetivo de las mismas, en la forma en que se llevan a cabo. En muchos casos, las condiciones físicas, la organización económica y social o las creencias y valores particulares de cada grupo cultural, van a determinar la forma particular en que se van a expresar dichas prácticas (Jambunathan et al., 2000; Lalúeza y Crespo, 2005; Silva, 2003).

En suma, considerando el papel de los padres como agentes de socialización de sus hijos, particularmente en una sociedad multicultural como es la nuestra, algunos autores (Aunola y Nurmi, 2006; Karreman et al., 2009) han resaltado la necesidad de contextualizar las prácticas de crianza familiares. Esto permitiría entender su sentido, conocer las herramientas, valores y explicaciones por las que determinadas familias desarrollan unas prácticas particulares y no otras orientadas a la crianza y educación de los hijos y, por último, analizar si todos estos factores facilitan, protegen o influyen de alguna manera el desarrollo posterior de conductas disruptivas en sus hijos.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

Tomando como base los planteamientos de los modelos ecológicos, que consideran los procesos bidireccionales y recíprocos entre madres, padres e hijos como factores determinantes en el proceso de socialización de los niños, el presente estudio se diseñó con el **objetivo general** de examinar la relación entre la procedencia cultural, los problemas psicológicos de los niños en edad preescolar y las prácticas de crianza parentales.

Los **objetivos específicos** de la investigación que se presenta son:

1. Analizar la presencia de diversos problemas infantiles en dos grupos de niños de 4 años de edad, hijos de inmigrantes extranjeros y españoles en origen, así como la existencia de diferencias entre ambos cuando son los padres los que informan sobre ellos y cuando lo hacen los maestros.
2. Establecer si existen diferencias en las prácticas de crianza de los padres extranjeros y los padres españoles.
3. Determinar la percepción que tienen los padres de los dos grupos estudiados respecto al impacto que la conducta de sus hijos tiene sobre diferentes ámbitos relacionados con la vida de la familia.
4. Determinar si las prácticas de crianza se relacionan con la presencia de problemas infantiles y conocer si ambas variables se relacionan entre sí de igual manera en los dos grupos de estudio.
5. Identificar las variables, de todas las consideradas, que mejor predicen los problemas infantiles.

Hipótesis de trabajo

Basadas en la literatura revisada, las diferentes hipótesis de las que partimos son:

- Hipótesis 1.** Los hijos de padres extranjeros presentarán problemas de conducta (disruptiva o perturbadora), problemas de inatención/hiperactividad, síntomas emocionales, problemas en las relaciones con sus compañeros y conductas de tipo prosocial hacia sus iguales, de forma similar a los niños

españoles cuando los padres y los maestros informan sobre dichos problemas (SDQ-P y SDQ-M).

Hipótesis 2. Los padres de diferentes procedencias culturales se comportarán de forma distinta a la hora de criar y socializar a sus hijos (ECMP-FB) de tal manera que serán diferentes:

- 2.1. las prácticas parentales relacionadas con la facilitación de experiencias y de estímulos a los niños;
- 2.2. las expectativas que los padres van a tener sobre las capacidades de sus hijos en función de la edad;
- 2.3. los comportamientos específicos a la hora de corregir y disciplinar las conductas inapropiadas de sus hijos.

Hipótesis 3. No existirán diferencias entre los padres extranjeros y los españoles en la percepción que tienen sobre el impacto que la conducta de sus hijos va a tener sobre diferentes ámbitos de la vida familiar (IEF).

Hipótesis 4. Los comportamientos específicos de los padres se relacionarán con diferentes patrones de comportamiento en los hijos de forma similar en ambos grupos de forma que:

- 4.1. el grupo de niños cuyos padres utilizan con más frecuencia prácticas disciplinarias de tipo más punitivo (castigo físico) van a presentar mayores problemas de tipo externalizante, internalizante y en las relaciones con sus iguales;
- 4.2. los niños cuyos padres tienen expectativas más bajas también van a manifestar problemas de tipo conductual (conducta perturbadora o disruptiva), inatento/hiperactivo, emocional y en las relaciones sociales;
- 4.3. la baja calidad de la estimulación y la escasa facilitación de experiencias a los niños repercutirá sobre su desarrollo socioemocional y conductual valorado a través de la presencia de problemas de conducta, inatención/hiperactividad, síntomas emocionales y problemas en las relaciones sociales.

Hipótesis 5. Las prácticas de crianza parentales serán las variables que mejor poder predictivo tengan sobre los problemas de los niños durante el periodo de educación infantil.

3. MÉTODO.

3.1. Participantes.

En este estudio han participado los padres de 176 niños y niñas de 4 años de edad (entre 48 y 59 meses) ($M = 55,25$; $DT = 3,92$), escolarizados en 2º de Educación Infantil en colegios públicos de Granada capital y su área metropolitana. La edad de las madres se encontraba en un rango de edad de 19 a 47 años ($M = 32,43$; $DT = 6,35$) mientras que la de los padres fluctuaba entre los 20 y los 59 años de edad ($M = 35,88$; $DT = 6,06$).

La muestra se dividió en base a la procedencia de los padres (española o extranjera), de manera que un grupo estaba formado por 85 padres y madres españoles, y el otro por 91 padres y madres extranjeros.

Aunque se solicitó la participación de ambos padres, finalmente los informantes quedaron distribuidos de la siguiente manera: 128 madres (72,7%), 23 padres (13,1%), 20 parejas de forma conjunta (11,4%) y otro familiar en 2 casos (1,1%).

Aunque, en un principio, los dos grupos se igualaron para que las edades y sexo de los niños fueran homogéneos, no todos concluyeron el estudio quedando la muestra final distribuida tal como se muestra en las Tablas 5.2 y 5.3.

Los criterios de inclusión que se establecieron para seleccionar a los participantes fueron: (a) que ambos padres fueran de origen español para el grupo de españoles, (b) que los padres del grupo de extranjeros tuvieran ambos una procedencia distinta a la española, (c) que el tiempo máximo de residencia de ambos padres del grupo de extranjeros en nuestro país fuera de cinco años y (d) que ningún niño tuviera un diagnóstico formal previo de alteración psicopatológica ni retraso del lenguaje.

3.2. Instrumentos de evaluación.

Ficha de datos sociodemográficos y educativos (Anexo C). Se elaboró un cuestionario donde se recogían una serie de datos tanto de los padres y/o cuidador principal del niño como del propio niño. Los datos que se recogieron relacionados con los padres fueron la edad, el nivel educativo,

la profesión actual, el país de procedencia, el tiempo actual de residencia en España, idioma en origen, nivel de dominio del español, número de hijos y edades de los mismos y miembros que forman la unidad familiar. Con respecto al niño, se solicitó información sobre su edad, años de escolarización, curso, idioma materno, nivel de dominio del español, años de residencia en España, posición que ocupa entre los hermanos y presencia o ausencia de problemas escolares, así como la presencia de conductas problemáticas, asistencia a otras actividades extraescolares y amistades. Todos estos datos se obtuvieron del informe de los padres.

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997). Se trata de un breve cuestionario de *screening* derivado de las “*Escalas de Rutter para padres y maestros*” (Rutter, Tizard, Yule, Graham y Whitmore, 1976) diseñado en base a los criterios nosológicos de la CIE-10, que evalúa la conducta infantil a través de 25 atributos, algunos positivos y otros negativos. El cuestionario está construido siguiendo una escala tipo Likert de tres puntos (0 = Nunca; 1 = A veces; 2 = Siempre) en la que la persona que contesta tiene que indicar en qué medida le es aplicable al niño el atributo en cuestión. Los 25 ítems están divididos en cinco escalas de cinco ítems cada una, que generan puntuaciones para problemas de conducta (p. ej., “*a menudo miente o engaña*”), inatención/hiperactividad (p. ej., “*se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse*”), síntomas emocionales (p. ej., “*se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o de náuseas*”), problemas con los compañeros (p. ej., “*los otros niños se meten con él o se burlan de él*”) y conducta prosocial (p. ej., “*a menudo se ofrece para ayudar*”). Todas las escalas, excepto la última, se suman para obtener una puntuación de total de problemas. Existen versiones para padres, maestros y de autoinforme para adolescentes y ha sido traducido a más de 40 idiomas. **En el presente estudio se ha utilizado la versión dirigida a padres (SDQ-P) y maestros (SDQ-M).**

El cuestionario es aplicable a niños de entre 3 y 16 años en las versiones de padres y maestros, y entre 11 y 16 años en la versión de autoinforme. La consistencia interna del cuestionario es satisfactoria (α de Cronbach entre 0,73 y 0,80 para las diferentes puntuaciones e informantes). Comparando las diferentes versiones del cuestionario, las puntuaciones de los maestros son más estables ($r = 0,73$) que las de los adolescentes ($r = 0,51$). No obstante, las correlaciones entre informantes son mayores que las

habitualmente informadas respecto a otros instrumentos; la estabilidad es mayor para las puntuaciones totales y para la escala de inatención/hiperactividad (Goodman, 2001). En una investigación llevada a cabo por Goodman y Scott (1999) comparando el SDQ con el “*Child Behavior Checklist*” (CBCL) de Achenbach (1991), se demostró que, además de correlacionar ambos cuestionarios significativamente en todas las escalas y discriminar igualmente entre niños con alto y bajo riesgo de presentar problemas psicológicos, el SDQ detectaba mejor los síntomas de inatención/hiperactividad en comparación con el CBCL (señalado también por Klasen, Woerner, Wolke, Meyer, Overmeyer, Kaschnitz et al., 2000) y que era tan bueno como éste para identificar problemas de tipo externalizante e internalizante. Según estos resultados, además, la escala de inatención/hiperactividad del SDQ (5 ítems) tiene mayor validez de criterio que la misma escala del CBCL (11 ítems). A pesar de que se trata de un instrumento de evaluación breve, en comparación con la extensión del CBCL, este hecho no reduce su validez de criterio, como estos mismos autores señalan al compararlo con la “*Parental Account of Child Symptoms*” (PACS) de Taylor, Schacher, Thorley y Wieselberg (1986).

Escala de Comportamientos para Madres y Padres de Niños Pequeños, Forma Breve (ECMP-FB) (Solís-Cámara y Fox, 2007). La ECMP en su versión original es un instrumento elaborado a partir de la “*Parenting Behavior Checklist*” (PBC) (Fox, 1994) para evaluar las prácticas de crianza parentales entendidas como comportamientos específicos dirigidos a una meta, a través de los cuales los padres desempeñan sus deberes maternos o paternos (Darling y Steinberg, 1993). Este instrumento fue desarrollado partiendo de una conceptualización evolutiva-ambientalista (Maccoby, 1992) que considera que un factor determinante en la socialización infantil son los continuos procesos bidireccionales entre padres e hijos. Como su autor señala, “*la ECMP es resultado del profundo interés por conocer las actitudes y comportamientos de las madres y los padres para prevenir e intervenir en las prácticas que pueden llevar al abuso y a la negligencia con los niños*” (Solís-Cámara y Fox, 2007, pág. 4). La escala está formada por tres subescalas derivadas empíricamente mediante análisis factoriales.

La versión breve utilizada en este estudio fue desarrollada a partir de la original, siendo validada con una muestra de 1600 padres de niños de 1 a 5 años de edad (Solís-Cámara y Fox, 2007). Consta de 32 ítems, 11 de los

cuales referidos a expectativas¹ (p. ej., “creo que mi niño/a debería ser capaz de usar la cuchara sin derramar la comida”), 10 a prácticas de disciplina (p. ej., “si mi niño/a llora después de haberlo/a acostado, yo le grito”) y 11 a crianza (p. ej., “comparto juegos imaginarios con mi niño/a”). Los padres evalúan su propia conducta mediante una escala tipo *Likert* de cuatro puntos (4 = Siempre/casi siempre, 3 = Frecuentemente, 2 = Algunas veces, 1 = Nunca/casi nunca). Las calificaciones altas en expectativas son indicativas de que los padres esperan que sus hijos manifiesten un desarrollo que va más allá del esperado para su edad. Las calificaciones altas en prácticas disciplinarias están asociadas al uso frecuente de castigos corporales y verbales; y las calificaciones altas en crianza indican un uso frecuente de actividades de crianza positivas de los padres hacia sus hijos. El análisis de las correlaciones entre la versión larga y la breve indica que son significativas para expectativas ($r = 0,84$), disciplina ($r = 0,79$) y crianza ($r = 0,86$) (Solís-Cámara, Díaz, Cortés, Patiño, Pérez de la Torre y Robles, 2005).

Inventario de Experiencia Familiar (IEF) (Bauermeister, Matos y Reina, 1999). Este inventario se desarrolló siguiendo el modelo conceptual de Donenberg y Baker (1993) según el cual las dificultades de los niños pueden tener un impacto considerable en algunas áreas de la vida familiar pero no en otras y que dicho impacto puede ser negativo o positivo. Cuando el impacto es percibido por los padres como negativo, puede constituir una experiencia estresante para ellos y afectar negativamente a la calidad de vida familiar. A partir de estos planteamientos, y según los resultados del estudio de Cumba, Bauermeister, Martínez, Matos y Reina (2008), existe una asociación negativa y moderada entre el impacto o estrés asociado a la crianza infantil y, por una parte, la calidad de las prácticas de crianza y por otra, las destrezas sociales de los niños. Estos hallazgos confirman, además, la hipótesis de que el comportamiento de los niños (p. ej., conductas perturbadoras) y sus características (p. ej., destrezas sociales) están

¹ Nos parece importante precisar en este punto que aunque la ECMP aparece descrita como una medida de comportamientos, las expectativas no pueden considerarse como tal sino que este constructo hace referencia a las percepciones, creencias o atribuciones de los padres sobre sus hijos. En este sentido, la utilidad de la escala se ve reforzada por este hecho ya que aún en una solo instrumento dos tradiciones científicas que generalmente (aunque no siempre) han ido por vías separadas, permitiendo con ello valorar tanto los comportamientos como las creencias de los padres con lo que se obtiene una visión más completa de los factores implicados en la crianza infantil.

significativamente asociados al impacto o estrés relacionado a la crianza de los mismos y al uso de prácticas de crianza de menor calidad.

El inventario está formado por un conjunto de escalas diseñadas para evaluar la percepción de los padres sobre el impacto directo que tiene el comportamiento o la forma de ser de sus hijos en diferentes ámbitos, en diferentes aspectos de la vida familiar. El IEF tiene 43 ítems con un número variable de ellos por cada escala y, según los autores, puede ser administrado en forma de entrevista o de autoinforme. Cada ítem es evaluado por el padre o madre siguiendo una escala tipo Likert de 4 puntos (0 = Nunca/casi nunca, 1 = Algunas veces, 2 = Frecuentemente, 3 = Muy frecuentemente). Los ítems se agrupan en las siguientes escalas: impacto en la vida social (p. ej., *“cuando salimos, siento que otras personas no aprueban el comportamiento de mi hijo/a”*), impacto positivo en los pensamientos y cogniciones de los padres (p. ej., *“tener un hijo/a como él/ella, me ha hecho mejorar como persona”*) que incluye también las expectativas sobre el futuro del niño (p. ej., *“creo que mi hijo no va a terminar la escuela secundaria”*), impacto en la relación con la escuela (p. ej., *“tengo que visitar la escuela debido a su comportamiento”*), carga financiera (p. ej., *“ha necesitado más ayudas educativas que otros niños de su edad”*) e impacto en la relación de pareja (p. ej., *“mi esposo/a se siente molesto/a por el tiempo que le tengo que dedicar al niño/a”*)². Las calificaciones altas en todas las escalas indican un impacto negativo del niño en cada área excepto en el caso de la escala impacto positivo en los pensamientos en cuyo caso las puntuaciones altas indican un impacto positivo en esa área.

Las propiedades psicométricas del inventario indican una consistencia interna que va del 0,63 al 0,89 en muestras de niños españoles (Bauermeister y Cumba, 2008). La validez concurrente se estudió examinando el grado de asociación entre las puntuaciones del IEF con la *“Escala de Prácticas Inadecuadas del Inventario de Prácticas de Crianza”* (Barkley, Murphi y Bauermeister, 1998; Salas-Serrano, 2003), la *“Escala de Destrezas Sociales”* (Gresham y Elliot, 1990; Martínez, 1999) y con las *“Escalas del TDAH y del TOD”* (Barkley et al., 1998). Todas las correlaciones resultaron estadísticamente significativas ($p < 0,05$, dos colas).

² Los datos de esta última escala no ha sido incluidos en los análisis posteriores debido a la gran cantidad de padres que dejaron varios ítems sin contestar.

3.3. Procedimiento.

Durante el curso académico 2008/2009 se definió el proceso de evaluación y se establecieron las bases para llevarlo a la práctica. En el Anexo D se muestran las principales fases de la investigación así como un cronograma de los principales momentos en su desarrollo.

En primer lugar se elaboró un listado de colegios públicos de Granada y su área metropolitana y se estableció contacto con ellos para comprobar si tenían matriculados alumnos hijos de padres extranjeros dentro del rango de edad establecido y solicitar su participación en el estudio. Aunque se constató que la concentración de estos alumnos no era homogénea en toda el área metropolitana de Granada, se intentó conseguir una muestra representativa del mayor número de barrios posibles para conseguir que reflejara la realidad sociodemográfica y socioeconómica de la capital. La distribución final de los participantes por barrios y colegios puede observarse en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1.
Distribución de los participantes por barrios y colegios de Granada.

Barrio/zona	Nº de colegios	Participantes	
		Extranjeros <i>n</i> (%)	Españoles <i>n</i> (%)
Norte	2	23 (13,1)	21 (11,9)
Chana	3	11 (6,3)	22 (12,5)
Beiro	1	1 (2,2)	4 (2,3)
Ronda	1	5 (2,8)	2 (1,1)
Centro	2	15 (7,5)	9 (5,1)
Zaidín	5	12 (26,5)	13 (7,4)
Genil	1	3 (1,7)	0
Zona Metropolitana ³	5	21 (11,9)	14 (8,0)
Total	20	91 (51,7)	85 (48,3)

En la selección de los participantes del grupo de españoles se trató de igualarlos en número, sexo y grupo (de clase) con los niños extranjeros de forma que, por cada niño extranjero seleccionado previamente para el estudio, un evaluador externo seleccionaba aleatoriamente a otro de origen

³ Municipios de Churriana de la Vega, Armilla y Las Gabias.

español siguiendo los criterios antes mencionados, a partir de la lista de clase proporcionada por los maestros.

Una vez seleccionados los colegios que cumplieran la condición anterior e identificados los niños que cumplieran los criterios de inclusión señalados, nos pusimos en contacto con los padres para pedir su colaboración en el estudio y solicitarles su consentimiento informado por escrito (Anexo B). El método elegido para llevar a cabo esta primera toma de contacto fue convocar a los padres a una reunión informativa en el colegio a través de una carta que se entregó a los maestros de sus hijos, de forma que éstos pudieran hacérsela llegar, bien directamente (entregándosela personalmente), o a través de los niños en los casos en los que los padres no iban al colegio a llevarlos y/o recogerlos (Anexo A). En la reunión con los padres se les daba de forma detallada toda la información necesaria sobre los objetivos del programa, la forma de participar en el mismo y se solucionaron todas aquellas dudas que iban surgiendo a lo largo de la misma.

Una vez finalizada la fase de información, se produjeron diversas circunstancias:

- 1) Los padres que accedieron a participar en el programa, una vez finalizada la reunión, firmaron el consentimiento informado y completaron las pruebas de evaluación en ese mismo momento.
- 2) Hubo padres (principalmente madres) que al acudir sin su pareja a la reunión, solicitaron consultarlo antes de tomar una decisión y se llevaron las hojas de consentimiento informado. Con ellos se estableció el procedimiento de devolución de las mismas así como para llevar a cabo el proceso de evaluación.
- 3) Otro grupo de padres (una minoría sobre el total que asistió a las reuniones) no accedieron a participar en el estudio con lo cual, tras indagar posibles causas (por si existían dudas o problemas que pudieran tener solución), se les agradeció su asistencia a la reunión y se les animó a participar en futuras investigaciones.

Como norma general, la recogida de información se realizó mediante reuniones personales con los padres en el mismo colegio, en horas previamente acordadas con ellos y con los responsables de los centros educativos, durante las cuales cumplimentaban las pruebas de evaluación seleccionadas.

Debido a la diversidad lingüística de la muestra y la posibilidad de que alguno de los informantes tuviera dificultades para comprender adecuadamente los ítems de las pruebas, durante todo el proceso los padres contaron con la presencia y orientación de un evaluador que ayudó en los casos en los que se le solicitó y/o que resultó necesario.

También se pidió la colaboración de los maestros de los niños para actuar como mediadores entre los padres y nosotros, y su participación en el estudio completando el SDQ-M. En este caso, se acordó con ellos que el mejor momento para rellenar dicho instrumento era cuando se acercara el final de curso de forma que tuvieran suficiente información de los niños como para que ésta fuera lo más exacta posible. Se examinó junto a ellos el cuestionario para solventar posibles dudas y problemas que pudieran surgir en el momento de rellenarlo y se les dejaron las copias necesarias a tal efecto. Además, se les dejó un número de teléfono de contacto por si les surgía alguna duda o tenían algún problema en relación a esto.

Por último, una vez recogida toda la información necesaria se elaboró un informe personalizado para cada padre (y en su caso maestro, si los padres habían accedido a ello previamente y por escrito) donde se detallaban los resultados de la evaluación y se ofrecían unas pautas generales de actuación para aquellos casos en los que se detectó algún tipo de problema en sus hijos.

3.4. Diseño.

Para la realización de este estudio se ha empleado un diseño cuasi-experimental *ex post facto* de tipo prospectivo. Por tanto, las variables que son tratadas como independientes no son manipuladas, al tratarse de características o aspectos que presentan los sujetos antes de comenzar el estudio y que se utilizan para seleccionarlos y asignarlos a un determinado grupo.

3.5. Variables incluidas en el estudio.

En este estudio se han considerado dos tipos de variables, las variables consideradas como independientes y las variables dependientes:

1) Variables independientes, controladas:

a) Origen cultural:

- i) *Extranjero/inmigrante* (según los criterios de inclusión descritos anteriormente para este grupo).

- ii) *Español* (también en base a los criterios antes mencionados).
 - b) Características sociodemográficas:
 - i) *Edad de los padres*.
 - ii) *Nivel educativo*. Esta variable se ha considerado a tres niveles:
 - (1) Sin estudios o estudios primarios.
 - (2) Estudios secundarios: incluye los estudios de ESO y Bachiller.
 - (3) Estudios superiores: engloba estudios de Diplomatura, Licenciatura y Doctor.
 - iii) Trabajo actual de los padres. A la hora de operativizar esta variable se ha seguido la siguiente división por categorías profesionales (adaptadas a partir de las establecidas por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social):
 - (1) Tipo 1: en paro.
 - (2) Tipo 2: obrero no especializado.
 - (3) Tipo 3: obrero especializado, administrativo, comercial, sector servicios.
 - (4) Tipo 4: sanitario, docente, empresario, técnico superior.
- 2) Variables dependientes:
- a) Variables relacionadas con los **problemas infantiles** en el hogar (SDQ-P) y en el colegio (SDQ-M):
 - i) *Síntomas emocionales*: similar a los denominados “problemas de tipo internalizante” utilizados en el Sistema Diagnóstico (ASEBA) de Achenbach (1991). Incluye conductas relacionadas con quejas somáticas, preocupaciones continuas, apatía, tristeza, irritabilidad, desconfianza, baja autoestima y miedo.
 - ii) *Problemas de conducta*: las conductas que definen esta variable están directamente relacionadas con la mayoría de los criterios que establece el DSM-IV-TR para el trastorno negativista desafiante. A saber: rabietas, mal genio, desobediencia, peleas, insultos, actitud negativa hacia los adultos y rencor.
 - iii) *Inatención/hiperactividad*: esta variable refleja problemas infantiles para concentrarse y prestar atención de forma sostenida sin distraerse, para pensar antes de actuar o terminar las tareas que se comienza. También incluye la excesiva inquietud motora o el estar continuamente alterando el funcionamiento normal de su entorno (familiar y/o escolar).

- iv) *Problemas con los compañeros*: los problemas que mide esta variable hacen mención a aislamiento social, burlas por parte de los iguales, nivel de adaptación e integración dentro de su grupo de compañeros y dificultades para establecer y mantener relaciones sociales con otros niños.
 - v) *Conducta prosocial*: indica cualquier comportamiento del niño dirigido a beneficiar a otras personas o bien que tiene consecuencias sociales positivas. Se trata de comportamientos de ayuda, empatía, cooperación y/o capacidad para compartir.
- b) Variables relativas a las **prácticas de crianza** parentales (ECMP).
- i) *Expectativas*: este constructo se refiere a la edad en la que los padres esperan que sus hijos adquieran o han adquirido habilidades propias de su nivel evolutivo.
 - ii) *Disciplina*: en esta investigación el constructo disciplina se va a utilizar para referirse a la frecuencia con que los padres utilizan el castigo físico para corregir las conductas inapropiadas de sus hijos.
 - iii) *Crianza*: se trata de los comportamientos y actividades que los padres ponen en marcha para facilitar experiencias estimulantes a sus hijos de forma que su desarrollo socioemocional y cognitivo se vea favorecido.
- c) Variables relativas al **impacto percibido por los padres de la conducta de sus hijos** en diferentes ámbitos (IEF):
- i) *Impacto positivo en los pensamientos y cogniciones*: esta variable mide la percepción de los padres acerca de su satisfacción personal y autoeficacia como padres, y sentimientos relacionados con su hijo. También incluye las expectativas que tienen los padres sobre el futuro de sus hijos en diferentes aspectos.
 - ii) *Impacto en las relaciones sociales de los padres*: mide el grado en que los padres perciben que la conducta de sus hijos interfiere o dificulta las relaciones con otros miembros de la familia o ajenos a ella, principalmente fuera del hogar.
 - iii) *Impacto en la economía familiar*: valora el impacto que el comportamiento del niño ha tenido a nivel de costos, no solo económicos sino también de tiempo, sobre la vida de la familia. Hace referencia a situaciones relacionadas con mayor frecuencia

en el uso de los servicios médicos, de salud mental o gastos relacionados con problemas físicos y/o psicológicos, incluyendo los derivados de conductas destructivas y de ayudas educativas.

- iv) *Impacto en la escuela*: alude a la frecuencia de visitas a la escuela por diversos problemas infantiles (de comportamiento, de rendimiento...), creencias de los padres acerca de la percepción que tienen los maestros sobre ellos, ideas sobre la actitud de los maestros hacia su hijo o cuestiones relacionadas con la realización de tareas escolares en el hogar.
- v) *Impacto en las relaciones con los hermanos*: mide el grado de aceptación de los hermanos hacia el niño, la armonía en las relaciones entre hermanos, los sentimientos hacia él y hacia la relación entre el progenitor que informa y el niño.
- vi) *Impacto en las relaciones de pareja*: se refiere a la percepción del progenitor que informa sobre esta variable acerca de la relación de su pareja con el niño, los sentimientos de éste hacia aquel, la forma en que el niño influye en la relación de pareja, así como las ideas que tiene sobre cómo percibe su pareja la forma de educar a su hijo y si éste le ayuda o no en las tareas relacionadas con el niño.

3.6. Análisis de datos.

El análisis de los datos se ha realizado con el software estadístico SPSS versión 15.0.

4. RESULTADOS.

4.1. Diferencias en las características sociodemográficas de preescolares e informantes.

En primer lugar, se realizó un estudio de la distribución de los participantes de ambos grupos en función de las diversas características sociodemográficas, consideradas relevantes para los objetivos de este estudio, y sobre las posibles diferencias existentes entre ellos a fin de tenerlas en cuenta en análisis posteriores. En las Tablas 5.2 y 5.3 aparece toda la información relacionada.

Tabla 5.2.
Distribución de los participantes en función de las variables sociodemográficas de tipo cualitativo y estudio de las diferencias en función de dichas variables.

Variables	Categorías	Grupos		$\chi^2_{(1,175)}$	<i>p</i>
		Extranjeros <i>n</i> (%)	Españoles <i>n</i> (%)		
Sexo	Niño	45 (49,5)	33 (38,8)	2,02	0,10
	Niña	46 (50,5)	52 (61,2)		
Actividades extraescolares	Sí	33 (37,5)	32 (38,6)	0,02	0,51
	No	55 (62,5)	51 (61,4)		
Problemas de salud	Sí	10 (12,0)	5 (6,1)	2,65	0,27
	No	73 (88,0)	77 (93,9)		
Cuidador principal	Padre	4 (4,4)	1 (1,2)	2,16	0,54
	Madre	61 (67,0)	56 (65,9)		
	Ambos	24 (26,4)	25 (29,4)		
	Otro familiar	2 (2,2)	3 (3,5)		
Informante	Padre	15 (16,9)	8 (9,5)	5,12	0,16
	Madre	61 (68,5)	68 (79,8)		
	Ambos	11 (12,4)	9 (10,7)		
	Otro familiar	2 (2,2)	0		
Estudios madre	S/estudios, primarios	19 (24,4)	22 (27,2)	8,12	0,02*
	Secundarios	42 (54,5)	27 (33,3)		
	Superiores	17 (22,1)	32 (43,5)		
Trabajo madre*	Tipo 1	37 (45,7)	37 (45,7)	17,19	0,001*
	Tipo 2	31 (38,3)	14 (17,3)		
	Tipo 3	6 (7,4)	14 (17,3)		
	Tipo 4	7 (8,6)	16 (19,8)		
Estudios padre	S/estudios, primarios	15 (21,7)	24 (28,2)	1,17	0,56
	Secundarios	36 (52,2)	38 (44,7)		
	Superiores	18 (26,1)	23 (27,1)		
Trabajo padre*	Tipo 1	13 (18,1)	15 (17,6)	1,05	0,79
	Tipo 2	14 (19,4)	25 (29,4)		
	Tipo 3	36 (50,0)	33 (38,8)		
	Tipo 4	9 (12,5)	12 (14,1)		

Nota:

* Categorías trabajo madre/padre: Tipo 1: en paro; Tipo 2: obrero no especializado; Tipo 3: obrero especializado, administrativo, comercial, sector servicios; Tipo 4: sanitario, docente, empresario, técnico superior.

Como puede comprobarse en la Tabla 5.2, no se encontraron diferencias significativas debidas al sexo entre los preescolares pertenecientes a los dos grupos estudiados cuando se analizaron a través de la prueba *t de Student* para muestras independientes, por lo que no se consideró esta variable como factor de agrupación.

Cuando se compararon ambos grupos en las variables relativas al nivel socioeconómico de padres y madres, se encontró que existían diferencias significativas entre las madres tanto a nivel educativo como laboral. En el primer caso, las mayores diferencias se encontraron en la proporción de madres que tenía estudios secundarios y superiores siendo, en el primer caso, mayor el porcentaje de españolas en comparación con las extranjeras y a la inversa en el caso de los estudios secundarios.

En cuanto al trabajo actual, las diferencias se encontraron sobre todo en los trabajos no cualificados (Tipos 1 y 2) en los que había incluida una proporción mayor de madres del grupo de extranjeras, seguidos de los trabajos cualificados (Tipos 3 y 4) donde la tendencia se invierte de modo que una proporción mayor de madres del grupo de españoles tenían un trabajo de este tipo en comparación con las extranjeras. Respecto a la distribución de estas dos variables en los padres, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos ni en su nivel educativo ni en el trabajo actual de éstos.

Tabla 5.3.

Distribución de los participantes en función de las variables sociodemográficas de tipo cuantitativo y estudio de las diferencias en función de dichas variables.

Variables	Grupos		$t_{(1, 175)}$	p	d
	Extranjeros	Españoles			
Edad niños*	M (DT) 55,35 (4,09)	M (DT) 55,14 (3,76)	0,35	0,72	-
Edad madre**	M (DT) 30,75 (5,67)	M (DT) 34,22 (5,37)	3,77	0,0001*	0,63
Edad padre**	M (DT) 36,42 (5,78)	M (DT) 37,30 (6,02)	1,73	0,08	-

Nota:

* edad en meses, ** edad en años.

Se analizó también si existían diferencias de edad entre los padres y madres de ambos grupos. Los resultados, que se presentan en la Tabla 5.3, arrojaron diferencias significativas indicando que las madres del grupo de extranjeros eran más jóvenes que las madres del grupo de españoles, no

encontrándose diferencias entre ambos grupos en lo que a la edad del padre se refiere. El tamaño del efecto fue medio.

Además, se comprobó si existían diferencias significativas en la edad de los niños entre ambos grupos. Los resultados mostraron que los dos grupos no diferían significativamente en esta variable por lo que tampoco se consideró en los análisis posteriores.

Por último, se analizó la concordancia entre informante y cuidador habitual encontrando que en el grupo de extranjeros la concordancia entre informantes y cuidadores principales alcanzó el 85,7% mientras que en el grupo de españoles ascendía al 88,1%, sin que hubiera diferencias significativas entre ambos ($\chi^2_{(1, 175)} = 0,25, p = 0,39$).

4.2. Diferencias en función del origen.

El siguiente paso consistió en estudiar y analizar si existían diferencias entre el grupo de niños, hijos de padres españoles y extranjeros, en problemas infantiles según el informe de los padres y maestros así como en las prácticas de crianza parentales e impacto percibido. Para ello se realizaron pruebas *t* de igualdad de medias para grupos independientes.

Tabla 5.4.
Comparación entre grupos respecto a los problemas de conducta infantiles según el informe de los padres (SDQ-P).

	GRUPOS		$t_{(1, 175)}$	<i>p</i>	<i>d</i>
	Extranjeros	Espanoles			
Escalas	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Síntomas emocionales	2,29 (1,91)	1,53 (1,51)	2,90	0,004*	0,44
Problemas de conducta	2,58 (2,44)	2,58 (2,09)	0,02	0,99	-
Inatención/hiperactividad	4,55 (2,45)	3,99 (2,52)	1,50	0,14	-
Problemas con					
compañeros	2,16 (1,78)	1,42 (1,50)	2,98	0,003*	0,50
Conducta prosocial	7,82 (1,95)	8,08 (1,63)	0,95	0,34	-

Respecto a los problemas infantiles informados por los padres (Tabla 5.4), se detectaron diferencias significativas entre los dos grupos en las escalas de síntomas emocionales y problemas con los compañeros. Las puntuaciones fueron todas superiores en el grupo de niños extranjeros en comparación con el grupo de españoles. Se analizó, además, el tamaño del efecto ("*d*" de Cohen) para conocer la magnitud de las diferencias entre

ambos grupos y la estabilidad de los resultados. Los valores obtenidos en su cálculo resultaron medios, según la interpretación de Cohen (1988)⁴.

Tabla 5.5.
Comparación entre grupos respecto a los problemas de conducta infantiles informados por los maestros (SDQ-M).

Escala	GRUPOS		$t_{(1, 175)}$	p	d
	Extranjeros $M (DT)$	Españoles $M (DT)$			
Síntomas emocionales	1,27 (1,84)	1,41 (1,69)	0,51	0,61	-
Problemas de conducta	1,85 (2,26)	1,67 (2,19)	0,52	0,60	-
Inatención/hiperactividad	3,78 (2,80)	3,21 (2,98)	1,31	0,19	-
Problemas con compañeros	1,69 (1,57)	1,40 (1,58)	1,23	0,22	-
Conducta prosocial	6,62 (2,38)	6,99 (2,48)	1,02	0,31	-

Cuando eran los maestros los que informaban sobre la conducta de los niños (Tabla 5.5), no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en ninguna de las variables valoradas.

Tabla 5.6.
Comparación entre grupos respecto a las prácticas y comportamientos de padres y madres a la hora de criar y educar a sus hijos (ECMP).

Escala	GRUPOS		$t_{(1, 175)}$	p	d
	Extranjeros $M (DT)$	Españoles $M (DT)$			
Expectativas	36,93 (7,63)	39,40 (5,44)	2,45	0,01*	0,37
Disciplina	15,55 (4,50)	13,58 (3,29)	3,30	0,001*	0,50
Crianza	31,81 (6,15)	33,82 (5,49)	2,28	0,02*	0,34

En cuanto a las prácticas de crianza parentales, los resultados indican (Tabla 5.6) que los padres extranjeros presentaron, de media, expectativas más bajas respecto a los comportamientos específicos que sus hijos son capaces de realizar en función de su edad y puntuaciones menores en crianza (experiencias que los padres facilitan a sus hijos). Por su parte, puntuaron más alto en prácticas disciplinarias (uso de castigos físicos y

⁴ Se incluye el tamaño del efecto porque este valor que no está afectado por el tamaño de la muestra, como en el caso de la significación (p). Según Cohen (1988), en ciencias del comportamiento tamaños de 0,20, 0,50 y 0,80 se consideran bajos, medios y moderados respectivamente.

verbales) en comparación con los padres españoles. El tamaño del efecto resultó bajo/medio.

Cuando se analizó el impacto del comportamiento de los niños en diferentes ámbitos (Tabla 5.7), se encontró que existían diferencias significativas entre ambos grupos en el impacto positivo sobre los pensamientos y cogniciones de los padres, siendo el grupo de inmigrantes el que tenía percepciones más positivas sobre sus hijos en comparación con el grupo de padres españoles. El tamaño del efecto fue medio.

Tabla 5.7.
Comparación entre grupos respecto al impacto de la conducta infantil en la familia (IEF).

Escala	GRUPOS		$t_{(1, 175)}$	p	d
	Extranjeros $M (DT)$	Españoles $M (DT)$			
Impacto positivo en los pensamientos	26,90 (6,08)	24,85 (3,49)	2,71	0,007*	0,41
Impacto social	2,67 (3,43)	1,98 (2,92)	1,44	0,15	-
Impacto en la escuela	7,04 (2,98)	6,40 (2,27)	1,60	0,11	-
Carga financiera	1,43 (2,79)	0,95 (1,86)	1,32	0,19	-

Por otra parte, tomando en consideración la literatura precedente que indicaba diferencias entre las prácticas de crianza de los padres en función del sexo de sus hijos, se aplicó la prueba t de igualdad de medias para comprobar si se daba esta situación en la muestra de este estudio. Los resultados indicaron que los padres de nuestro estudio no se comportan de forma diferente con sus hijos dependiendo de si son niños o niñas ($t_{(1, 174)} = 0,13, p = 0,32$). Tampoco utilizan formas de disciplina diferentes en función del sexo ($t_{(1, 174)} = 1,02, p = 0,17$), ni tienen expectativas mayores o menores dependiendo de esta variable ($t_{(1, 174)} = 1,36, p = 0,51$).

4.2.1. Diferencias entre grupos controlando el efecto de las variables sociodemográficas.

Para determinar las diferencias en las medidas utilizadas en este estudio debidas al grupo de pertenencia (español o inmigrante), controlando el efecto de la edad y el nivel educativo de las madres, se realizó un análisis multivariado de la covarianza (MANCOVA) considerando como factores fijos el grupo de pertenencia y como covariables la edad y el nivel educativo materno.

Se encontraron efectos principales por origen (Δ de Wilks = 0,87, $F_{(8, 148)} = 2,73$, $p = 0,008$) para las variables síntomas emocionales informados por los padres ($F_{(1, 155)} = 3,96$, $p = 0,05$, $\eta^2_p = 0,03$), problemas con los compañeros también según los padres ($F_{(1, 155)} = 5,20$, $p = 0,02$, $\eta^2_p = 0,03$), expectativas ($F_{(1, 155)} = 6,44$, $p = 0,01$, $\eta^2_p = 0,04$), disciplina ($F_{(1, 155)} = 6,21$, $p = 0,01$, $\eta^2_p = 0,02$) e impacto positivo de la conducta infantil en los pensamientos de los padres ($F_{(1, 155)} = 3,25$, $p = 0,02$, $\eta^2_p = 0,06$). Los tamaños del efecto, fueron no obstante, bajos en todos los casos.

4.3. Relación entre prácticas de crianza y problemas infantiles.

Otro objetivo de este estudio era analizar las relaciones entre las variables relacionadas con la crianza y las que hacían referencia a los problemas infantiles. A tal fin se realizaron correlaciones bivariadas de dos tipos. En el primer caso se estudió la relación entre las variables considerando toda la muestra de forma conjunta (españoles e inmigrantes). En el segundo caso, se relacionaron las variables en cada grupo muestral por separado para conocer si en españoles e inmigrantes las prácticas de crianza se relacionaban de forma similar con la presencia de problemas en los niños o existían diferencias entre ambos grupos.

Tabla 5.8.

Correlaciones considerando ambos grupos juntos.

	Síntomas emocionales	Problemas conducta	Inatención/ hiperactividad	Problemas compañeros	Conducta prosocial
Expectativas	-0,080	-0,151*	-0,187*	-0,060	0,150*
Disciplina	0,315**	0,251**	0,382**	0,228**	-0,257**
Crianza	-0,174*	-0,167*	-0,228**	-0,105	0,152*

Nota:

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Los resultados del análisis conjunto (Tabla 5.8) indican que, en general, tanto las expectativas parentales como el castigo físico (disciplina) y las prácticas de cuidado y estimulación (crianza) se relacionaban de forma significativa con los problemas infantiles. En el caso de las expectativas, la dirección de la relación indica que cuanto mayores son las expectativas de los padres sobre las capacidades de sus hijos a una determinada edad (en nuestro caso, 4 años), menores problemas de conducta e

inatención/hiperactividad manifestarán éstos y mayores conductas de tipo prosocial.

En cuanto a la disciplina, en todos los casos se puede observar una relación positiva entre el mayor uso del castigo físico por los padres para corregir las conductas inadecuadas de los niños y todos los tipos de problemas infantiles considerados en esta investigación, además de menor tasa de conductas de tipo prosocial.

Por último, se encontró que la calidad de la crianza (mayor estimulación) se relaciona con menores problemas en los niños y mayor número de conductas de tipo prosocial.

Tabla 5.9.
Correlaciones considerando solo el grupo de inmigrantes.

	Síntomas emocionales	Problemas conducta	Inatención/ hiperactividad	Problemas compañeros	Conducta prosocial
Expectativas	-0,036	-0,194	-0,234*	-0,037	0,161
Disciplina	0,280**	0,257*	0,388**	0,276**	-0,293**
Crianza	-0,166	-0,241*	-0,170	-0,124	0,264*

Nota:

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Tabla 5.10.
Correlaciones considerando solo el grupo de españoles.

	Síntomas Emocionales	Problemas Conducta	Inatención/ hiperactividad	Problemas Compañeros	Conducta Prosocial
Expectativas	-0,054	-0,082	-0,086	0,008	0,102
Disciplina	0,274*	0,264*	0,353**	0,027	-0,169
Crianza	-0,106	-0,067	-0,265*	0,006	-0,034

Nota:

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Cuando se realizó el mismo análisis considerando por separado el grupo de españoles y el de inmigrantes (Tablas 5.9 y 5.10) se encontró que, en el grupo de inmigrantes, unas altas expectativas se relacionaban con menores problemas de tipo inatento/hiperactivo en los niños. En el grupo de españoles, sin embargo, el nivel de expectativas no estaba relacionado con ninguno de los problemas considerados.

En la frecuencia de uso del castigo físico, sí se encontraron más similitudes entre ambos grupos ya que, en los dos casos, una mayor frecuencia en la utilización de esta estrategia disciplinaria correlacionaba de forma significativa con la presencia de más problemas en los niños: de tipo

emocional, conductual e inatento/hiperactivo. Sin embargo, en el grupo de inmigrantes la significación fue mayor ($p < 0,01$) para todas las variables, ya que en este grupo la disciplina más punitiva se relacionaba con problemas de los niños en las relaciones con sus compañeros y con menos conductas de tipo prosocial, en comparación con el grupo de españoles en los que no se encontraron estas relaciones.

Esto mismo ocurre en el caso de la crianza donde se encontró que, en el grupo de inmigrantes, esta variable se relacionaba de forma negativa con los problemas de conducta y de forma positiva con las conductas prosociales. En el grupo de españoles por su parte, la crianza solo se relacionaba, aunque también de forma negativa, con mayores problemas infantiles de tipo hiperactivo/inatento.

A nivel global, estos resultados están indicando que si bien la dirección de las relaciones entre variables es similar en los dos grupos de nuestro estudio, en el grupo de inmigrantes las prácticas de crianza parecen estar relacionadas con un mayor número de problemas infantiles de forma más significativa que en el grupo de españoles. A pesar de ello, hay que tener en cuenta que los resultados de estos análisis correlacionales por grupos, pueden estar influidos por el tamaño de las muestras.

4.4. Predicción de los problemas infantiles a partir de las variables estudiadas.

Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple para comprobar el efecto de todas las variables estudiadas (la edad de los padres y las escalas de la ECMP) sobre los problemas psicológicos infantiles evaluados mediante el SDQ-P (total problemas).

Tabla 5.11.

Análisis de regresión lineal: variables predictoras de los problemas infantiles.

		<i>Beta</i>	<i>Media cuadrática</i>	R^2	<i>F</i>	<i>p</i>
Modelo 1	Disciplina	0,37	800,48	0,136	24,71 (1/157)	0,0001*
Modelo 2	Disciplina + Crianza	0,34 - 0,21	527,45	0,179	17,03 (2/156)	0,0001*

Nota:

Modelo 1: Variables predictoras: Puntuación total en disciplina.

Modelo 2: Variables predictoras: Puntuación total en disciplina y crianza. Variable dependiente: Puntuación total en problemas de conducta.

Como puede observarse en la Tabla 5.11, los resultados indican que el tipo de prácticas disciplinarias que utilizan los padres para controlar la conducta de sus hijos y las experiencias que les facilitan (prácticas de crianza), predicen el conjunto de los problemas conductuales evaluados y explican el 17,9% de la varianza de esta variable. Aunque las dos variables predicen los problemas psicológicos de forma significativa, la que mayor poder predictivo tiene por sí sola es la disciplina. Mientras que esta variable influye en el mismo sentido que la variable dependiente (al aumentar una, aumenta la otra), la variable prácticas de crianza lo hace en sentido inverso (al aumentar, la variable dependiente disminuye).

5. DISCUSIÓN.

El presente estudio se llevó a cabo con el objetivo general de estudiar los problemas psicológicos en una muestra de preescolares de 4 años de edad, españoles en origen e hijos de extranjeros establecidos en nuestro país, y su relación con las prácticas de crianza parentales.

Para alcanzar este objetivo se estudiaron dos grupos homogéneos de niños que diferían principalmente en su procedencia cultural. Esta homogeneidad no se ha debido solo a los criterios de selección de los participantes en función de su edad, sexo y nivel de escolarización, sino también a que los grupos resultantes resultaron similares respecto a otras variables sociodemográficas como la edad de padres, el nivel educativo y trabajo actual de éstos, el cuidador principal y los informantes. Las diferencias principales encontradas entre ambos grupos correspondieron al origen de los mismos, así como al hecho de que las madres extranjeras tuvieran una menor edad que las españolas, un menor nivel de estudios y trabajos menos cualificados.

Estos hallazgos no son exclusivos de nuestro estudio ya que otros investigadores han encontrado diferencias semejantes en la edad de las madres españolas frente a las extranjeras (Acevedo et al., 2009; Restrepo-Mesa et al., 2010; Río et al., 2010), así como respecto a su nivel educativo y cualificación laboral (Hoghughy y Long, 2004). Considerando estas otras investigaciones y el procedimiento de obtención de la muestra en nuestro estudio, las diferencias encontradas no pueden ser atribuidas a un error de muestreo. Por el contrario, parecen reflejar diferencias reales entre las

madres inmigrantes y nacionales que deben ser asumidas en este tipo de estudios y tenidas en cuenta en los análisis que se lleven a cabo.

El **primer objetivo** del estudio fue investigar la presencia temprana de *problemas infantiles* en los niños de ambos grupos y determinar si existían diferencias significativas entre ellos. En este sentido, nuestros resultados muestran que los preescolares extranjeros presentaban más problemas emocionales y de relaciones con sus compañeros que los españoles, según el informe de los padres.

Cuando se controló el efecto de la edad y el nivel educativo de las madres se detectó que, en función del carácter migratorio de los niños, seguían existiendo diferencias en estas dos variables.

La mayor vulnerabilidad de los niños procedentes de grupos culturales minoritarios a sufrir diversos problemas de tipo emocional y en las relaciones con sus iguales ya había sido puesta de manifiesto por estudios anteriores (León et al., 2007, Sarriera et al., 2002), aunque también se ha señalado que no todos los colectivos de inmigrantes experimentan las mismas dificultades (Alegre, 2008).

Estos resultados corroboran, además, las conclusiones de la reciente revisión de la literatura internacional desde 1990, llevada a cabo por Gonneke et al. (2008), sobre la salud psicológica de los niños inmigrantes. Según esta revisión, el fenómeno de la migración en sí mismo y los procesos relacionados con ella afectan de forma significativa a la salud psicológica tanto de adultos como de niños.

Además, los resultados de este estudio coinciden con las conclusiones de Achenbach (2006) en relación a que los problemas de los niños pueden variar en función de quién informe sobre ellos -ya que están constatadas las diferencias de comportamiento de los niños en la escuela y el hogar-.

Por último, consideramos importante tener en cuenta las consideraciones de Aparicio y Tornos (2006) sobre la dificultad de extraer conclusiones definitivas en torno al mayor riesgo de la población infantil inmigrante de padecer problemas psicológicos, debido a la gran confusión terminológica que existe en los estudios que se han llevado a cabo dentro de este campo y que han utilizado de forma indistinta el término inmigrante para referirse a colectivos con características muy heterogéneas. Además, según estos autores, factores como el estrés familiar o la cultura particular de origen también parecen modular la manifestación de los problemas

infantiles en la población inmigrante.

El **segundo objetivo** fue conocer las posibles diferencias entre los padres de distinta procedencia (españoles e inmigrantes) en relación a sus prácticas de crianza.

Los resultados de nuestro estudio mostraron que, cuando se consideraba exclusivamente la condición migratoria, los padres del grupo de inmigrantes tenían expectativas más bajas sobre las capacidades de sus hijos a los 4 años de edad, utilizaban con más frecuencia el castigo físico para corregir conductas inadecuadas y los estimulaban en menor grado que los padres del grupo de españoles. A pesar de ello, los aspectos concretos de tales diferencias no pueden ser atribuidos a priori al mero hecho de la procedencia de los participantes, en parte debido a la heterogeneidad cultural de la muestra que compone el grupo de inmigrantes. Pero además, porque, por ejemplo en el caso de las expectativas, no hay estudios que avalen la tesis de que existan culturas cuyas expectativas sean “peores” (en términos de adecuación a los cánones y valores socioculturales de su entorno, así como de resultados sobre el desarrollo socioemocional infantil) que otras.

Cuando se tuvieron en cuenta las variables sociodemográficas en las que se encontraron diferencias entre ambos grupos (edad y nivel educativo de las madres), las **expectativas** seguían variando entre ellos. Tenemos que destacar que, considerando la heterogeneidad cultural de la muestra, quizá otro tipo de variables no consideradas en este estudio podrían ayudar a explicar las diferencias halladas. En este sentido, sería interesante considerar la propuesta de Bronfenbrenner (1987), según la cual las familias pertenecientes a grupos étnicos minoritarios son más vulnerables a situaciones de tipo estresante consideradas como transiciones ecológicas que conllevan, entre otras cosas, un cambio en las expectativas de conducta y que podrían explicar las diferencias en las expectativas parentales encontradas en nuestro estudio. Pero además, diferencias relativas a los valores inherentes de los diversos colectivos de inmigrantes pueden estar afectando a los resultados hallados en este estudio, en cuanto a las expectativas. En este sentido y, tal como ya señalaba Huijbregts et al. (2009), existen diferencias evidentes en las expectativas de los padres sobre los aprendizajes que sus hijos deben ir adquiriendo de forma prioritaria, en función de las dimensiones individualismo-colectivismo.

Aunque existen muy pocas investigaciones que hayan estudiado las expectativas parentales en diferentes grupos culturales, nuestros resultados difieren de algunas de las que sí lo han hecho. En una de ellas, Solís-Cámara et al. (2007) resalta la importancia de variables, como el nivel socioeconómico familiar o el nivel educativo de los padres, en la formación de expectativas respecto a las capacidades de sus hijos. Nosotros no hemos podido concluir, al menos con la muestra estudiada, que estas dos variables sean suficientes para explicar las diferencias encontradas entre ambos grupos en las expectativas parentales.

Futuras investigaciones deberían incluir variables como el estrés a la hora de estudiar las expectativas en grupos culturales minoritarios así como tratar de conseguir grupos más homogéneos en cuanto a su procedencia, de cara a poder extraer conclusiones respecto a si existen o no diferencias entre grupos culturales diferentes en las expectativas que los padres tienen respecto a las capacidades de sus hijos.

Respecto a la **crianza** (prácticas de estimulación y facilitación de experiencias), nuestros resultados también corroboran los hallazgos de investigaciones que atribuían las diferencias en esta variable entre grupos culturales principalmente a factores de tipo sociodemográfico (Laluzza y Crespo, 2005; Pérez y Fox, 2008; Yasui y Dishion, 2007), ya que cuando se controló el efecto de la edad y estudios de las madres, las diferencias entre españoles y extranjeros en esta variable desaparecían.

Por último, las diferencias halladas entre grupos en la frecuencia de uso del **castigo físico** como técnica disciplinaria, considerando la influencia de variables de tipo sociodemográfico, coinciden con los resultados de estudios anteriores siendo más punitivas en el caso del grupo de inmigrantes (Burchinal et al., 2010; Gershoff et al., 2010; Ho et al., 2008). Es decir, en principio ni la edad ni el nivel educativo de las madres parecen explicar las diferencias entre grupos halladas en esta variable. La heterogeneidad en la procedencia de la muestra tampoco permite concluir que la cultura de origen sea el factor determinante del tipo de prácticas disciplinarias utilizadas por los padres. Por tanto, al igual que en el caso de las expectativas parentales, se deberían considerar otro tipo de variables que puedan estar modulando la relación entre grupo cultural y tipo de disciplina empleada, así como estudiar grupos culturales más homogéneos que permitan extraer conclusiones explicativas.

Por otra parte, en el presente estudio no se encontró ninguna relación entre la forma en que los padres se comportan con sus hijos a la hora de criarlos y el **sexo** de estos. Tampoco se han encontrado diferencias en función del sexo respecto al tipo de disciplina que utilizan ni a las expectativas que tienen sobre sus capacidades. Estos hallazgos difieren de los publicados por otros autores, como Miner et al. (2008), que detectaron que las prácticas de crianza que emplean los padres son diferentes en función del sexo de los niños (principalmente en las expectativas que tienen respecto a sus hijos). Esta falta de coincidencia podría deberse a la baja edad de nuestra muestra, que puede estar determinando que los padres no muestren aún diferencias significativas en la forma como se comportan con sus hijos respecto a sus hijas.

Por tanto, cuando se trata de comprender las especificidades de las prácticas de crianza en su concepto más general (disciplina, expectativas, comunicación, etc.), nos sumamos a la propuesta de Pachter y Dumont-Mathieu (2004) que defienden la necesidad de tener en cuenta que en las familias de minorías étnicas se dan, en muchas ocasiones, diferencias contextuales (culturales, económicas, sociales, etc.). Y consideran que dichas diferencias tienen que ser consideradas a la hora de evaluar la forma en que los padres se comportan para criar y educar a sus hijos y las consecuencias para los niños derivadas de estas diversas formas de actuar.

El **tercer objetivo** consistía en analizar la **percepción de los padres** de ambos grupos **respecto al impacto que la conducta de sus hijos tiene sobre la vida familiar** y comprobar si existían diferencias entre ellos. A tal respecto, los resultados demostraron que no existían diferencias significativas entre padres extranjeros y españoles en ninguna de las variables excepto en el impacto que la forma de ser del niño tiene sobre el estado de ánimo o sentimientos de los padres, y las preocupaciones de éstos en cuanto al futuro de su hijo. En esta variable, fue el grupo de extranjeros el que obtuvo puntuaciones mayores al grupo de españoles, indicando, así, que los primeros percibían al niño como una fuente de bienestar además de tener expectativas más altas que los padres españoles en cuanto al futuro de sus hijos.

En relación a este último aspecto comentado, resulta significativa y curiosa la diferencia hallada entre las expectativas que los padres tienen sobre las capacidades de sus hijos en este periodo de edad y las que tienen

respecto al futuro de sus hijos. En el primer caso, los padres extranjeros (como ya hemos comentado anteriormente) se caracterizaron por tener expectativas menores respecto a las habilidades y capacidades de sus hijos de 4 años en comparación a los españoles. En el segundo caso, este mismo grupo parece tener unas expectativas más altas que los padres españoles en cuanto al futuro de los niños. Aunque no se ha podido comprobar mediante este estudio, podríamos suponer que estas altas expectativas pueden estar estrechamente asociadas al carácter intrínseco del proceso migratorio de los padres, que salen de su país la mayoría de las veces para mejorar sus condiciones de vida y las de sus hijos (Brunddtland, 2001) y, en consonancia con este hecho, cabe esperar que sus expectativas respecto al futuro de sus hijos también mejoren y sean por tanto mayores.

El **cuarto objetivo** que nos planteamos fue estudiar si *las prácticas de crianza* de los padres de nuestro estudio *se relacionaban con la presencia de problemas en los niños*, a nivel global, considerando ambos grupos de forma conjunta y, a nivel particular, analizar si se detectaban las mismas relaciones en función del origen cultural.

Los resultados obtenidos indican que cuando se analizan las relaciones entre ambas variables para ambos grupos conjuntamente, todas las variables relacionadas con las prácticas de crianza se relacionan con la presencia de problemas infantiles de inicio temprano.

Unas *expectativas* parentales elevadas se relacionan con la menor presencia de problemas de tipo externalizante (problemas de conducta y de inatención/hiperactividad) y con una mayor manifestación de conductas prosociales (Bandura, 1989).

En cuanto a las *prácticas de crianza* relacionadas con la estimulación y cuidado de los hijos, al igual que en el caso de las expectativas la mayor calidad en este tipo de prácticas se relaciona con la menor presencia de problemas infantiles –tanto conductuales como emocionales– y con más conductas de tipo prosocial.

Por último, una mayor frecuencia en el uso del *castigo físico* como técnica disciplinaria se ha relacionado, en esta investigación, con una mayor frecuencia de problemas a todos los niveles (externalizantes, internalizantes y en las relaciones sociales) así como con la menor frecuencia de conductas prosociales.

Lo más interesante de estos resultados es que se encuentran en consonancia con la tesis de Bandura (1989) sobre las expectativas de eficacia. Así, los padres que se implican más en las tareas necesarias (estimulación y cuidado) para que lleguen a producirse las conductas sobre las cuales esperan que sus hijos alcancen un adecuado dominio (expectativas), realizando todos los esfuerzos necesarios para superar los retos que presente la realización de las mismas y persistiendo si aparecen obstáculos, informan sobre menos problemas de conducta, emocionales y en las relaciones sociales de sus hijos. Esto ocurre ya desde los primeros años e independientemente del origen cultural de los mismos. Autores como Ryan et al. (2006) o Ispa et al. (2004) ya nos informaban, además, de que las prácticas de cuidado y crianza de baja calidad y frecuencia se relacionan especialmente con el desarrollo en los niños de conductas agresivas. Pichardo et al. (2009), añadían a esta relación las dificultades para establecer adecuadas relaciones psicosociales con los iguales. Belsky et al. (2006) y Goldstein et al. (2007), hacían extensibles estos hallazgos a los primeros años infantiles y a la etapa preescolar.

Además, hemos corroborado los resultados de estudios anteriores (Larzelere y Kuhn, 2005) sobre la relación entre las prácticas disciplinarias de tipo punitivo y las consecuencias negativas que éstas tienen sobre el desarrollo socioemocional de los niños, tanto a nivel conductual - comportamientos disruptivos- (Grogan-Kaylor, 2004) como emocional (Rodríguez, 2003) y social (Pichardo et al., 2009).

A nivel particular, analizando el grupo de españoles y el de extranjeros por separado, parecen existir algunas diferencias importantes entre los dos grupos de nuestra muestra. Se puede destacar que el grupo de extranjeros es el que más aporta a las relaciones, comentadas anteriormente, entre prácticas de crianza y problemas infantiles a todos los niveles. En el grupo de españoles, las relaciones más significativas se dieron entre el uso del castigo físico y la presencia de problemas emocionales y conductuales, y entre la calidad de la crianza y los problemas de inatención/hiperactividad infantiles.

En cuanto a las expectativas parentales, estos resultados están en consonancia con lo señalado en estudios anteriores (Barry et al., 2009; Tam y Lee, 2010; Yazedjian et al., 2009) sobre el hecho de que, independientemente de su origen, parece que todas las culturas comparten la expectativa de que las familias deben mostrar cierta eficacia a la hora de

criar y educar a sus hijos e integrarlos con éxito en su contexto sociocultural y académico, aunque para ello cada una actúe de forma diferente.

No obstante, cuando se alcanzan ciertos niveles extremos como los castigos físicos frecuentes (mayores en el caso del grupo de inmigrantes), las distintas formas de abordar las tareas relacionadas con la crianza infantil propias de las diferentes culturas, pueden conllevar diferencias constatables en el desarrollo socioemocional de los niños. Esto también ha sido destacado en estudios anteriores (Chuang y Tamis-LeMonda, 2009; Keller y Otto, 2009; McCabe et al., 2008; Pérez y Fox, 2008).

A pesar de todo ello, no debe olvidarse que los enfoques más recientes asumen que las diferencias observadas en las prácticas de crianza en diversos grupos culturales son el resultado de la necesidad que tienen las personas de adaptarse a los diferentes contextos, cuando se trata de criar y ayudar al desarrollo óptimo de sus hijos (Pachter y Dumont-Mathieu, 2004). Presumiblemente, en el caso de las familias extranjeras que se asientan entre nuestras fronteras, cuando la familia emigra se pierde la posibilidad de actuar conforme a los valores y tradiciones propias. De esta manera, los padres tendrán que elegir entre modificar y adaptar sus prácticas al nuevo entorno, o bien mantener las suyas propias aunque en la nueva sociedad de acogida no sean completamente adaptativas. En nuestro caso, la ausencia de diferencias entre el grupo de españoles y el de extranjeros -comentada anteriormente- en las expectativas y cuidados infantiles no parecen relacionarse de la misma forma en ambos grupos con la presencia de problemas infantiles. De hecho, en el grupo de inmigrantes, se ha observado que prácticas de crianza semejantes a las de los españoles se relacionan en mayor medida con más problemas en los niños.

A pesar de todo lo comentado, hay que mencionar que las diferencias halladas en las relaciones entre variables en ambos grupos, pueden estar influidas por el tamaño muestral. Además, la heterogeneidad existente dentro del grupo de extranjeros en cuanto a su origen cultural hace que estos resultados deban ser tomados con precaución y no extraer conclusiones definitivas a partir de los mismos.

El **quinto objetivo** del estudio fue determinar las variables sociodemográficas, familiares y de prácticas de crianza o educativas, que mejor predicen los problemas psicológicos en los niños de nuestro estudio. Los resultados del análisis de regresión realizado indican que la disciplina y

las prácticas de crianza predicen los problemas psicológicos de forma significativa. Concretamente, la mayor frecuencia en el uso de castigos físicos y verbales sumada a una baja calidad en las prácticas de cuidado infantil, estimulación y facilitación de experiencias por parte de los padres, predecían niveles más elevados de problemas psicológicos en los niños. En este sentido, los resultados de este estudio corroboran los obtenidos en investigaciones anteriores por otros autores como Karreman et al. (2009).

Como muestra el reciente metaanálisis realizado por Paulussen-Hogenboom et al. (2008), los estudios que valoran la relación entre las prácticas de crianza y los problemas de conducta de los niños durante el periodo de educación infantil en poblaciones minoritarias, inmigrantes o no, son todavía muy escasos. En general, se ha demostrado una estrecha relación entre la presencia de problemas emocionales en los niños y un control más restrictivo por parte de los padres, principalmente cuando se tenía en cuenta el nivel socioeconómico. Los resultados de nuestro estudio apuntan en la misma dirección.

Por tanto, en función de los resultados obtenidos, a continuación vamos a comentar las hipótesis de trabajo planteadas al principio de este estudio.

La **Hipótesis 1**, según la cual los niños extranjeros no presentarían más *problemas de conducta* (disruptiva o perturbadora), *problemas de inatención/hiperactividad*, *síntomas emocionales*, *problemas con los compañeros y conducta prosocial* hacia sus iguales, en base al informe de padres y maestros, se ve parcialmente confirmada.

En este estudio, se han encontrado diferencias entre ambos grupos de preescolares en síntomas emocionales y problemas en las relaciones con sus compañeros, siendo el grupo de extranjeros el que más problemas presenta cuando son los padres los que informan de éstos. Sin embargo, cuando son los maestros los que informan de los problemas de los niños, no se han podido constatar diferencias significativas entre ambos grupos en ninguna de las variables medidas.

La **Hipótesis 2**, según la cual los padres de diferentes procedencias culturales se comportarían de forma distinta a la hora de criar y socializar a sus hijos se ve confirmada, ya que los padres extranjeros realizan menos

actividades o prácticas relacionadas con la *facilitación de experiencias y de estímulos* a los niños y las utilizan con menor frecuencia (**hipótesis 2.1**). Hay que señalar, sin embargo, que la edad y el nivel educativo de las madres parecen modular las diferencias halladas en esta variable entre los dos grupos de padres estudiados.

En segundo lugar, las *expectativas* que los padres extranjeros tienen sobre las capacidades de sus hijos en función de la edad, son también menores en comparación a las expectativas de los padres españoles (**hipótesis 2.2**).

Y, por último, los comportamientos específicos de los padres del grupo de procedencia extranjera, a la hora de *corregir y disciplinar* las conductas inapropiadas de sus hijos, se caracterizan por un mayor uso del castigo físico (**hipótesis 2.3**).

La **Hipótesis 3**, según la cual la procedencia de los padres no va a influir en la percepción de éstos sobre el impacto que la conducta de sus hijos tiene sobre la vida familiar, a distintos niveles, se ve parcialmente confirmada ya que se han encontrado diferencias entre ambos grupos en el impacto positivo del niño en los pensamientos de los padres, siendo el grupo de extranjeros el que parece tener una percepción más positiva de los niños en comparación con los padres del grupo de procedencia española.

La **Hipótesis 4** según la cual los problemas infantiles van a estar relacionados con el tipo y calidad de las prácticas de crianza parentales de forma similar en ambos grupos, se confirma parcialmente ya que todas las variables aquí consideradas en relación a las prácticas de crianza, correlacionan con los problemas psicológicos infantiles. En este sentido, parece que la combinación de unas altas expectativas parentales, una mayor frecuencia y calidad en las prácticas de cuidado y facilitación de experiencias a los niños así como prácticas disciplinarias caracterizadas por el menor uso del castigo físico, se relacionan con menores niveles de problemas en los niños.

A pesar de ello, cuando se consideran ambos grupos por separado, el castigo físico como estrategia disciplinaria parece estar relacionado con consecuencias más negativas, a todos los niveles, en el grupo de niños extranjeros que en el grupo de niños españoles, aunque también en este caso se da este tipo de relación.

Por último, la **Hipótesis 5** según la cual las prácticas de crianza parentales serán las variables que mejor predicen los problemas de los niños durante el periodo de educación infantil, se puede confirmar parcialmente ya que, según nuestros resultados, las prácticas disciplinarias de tipo punitivo caracterizadas por un mayor uso y frecuencia del castigo físico son la variable, de todas las estudiadas, que mejor predice los problemas infantiles.

6. CONCLUSIONES.

En conclusión, sin tener en cuenta la procedencia cultural del grupo de inmigrantes, todos estos hallazgos parecen indicar que existe una serie de variables que repercuten negativamente sobre la estabilidad emocional y psicológica de los niños, en consonancia con lo propuesto por Trentacosta et al. (2008). Entre ellas cabe destacar el papel desempeñado por las prácticas de crianza así como las características sociodemográficas de los padres, en especial las madres. A todo esto hay que añadir la condición migratoria que, aunque influida por dichas características sociodemográficas, también parece determinar diferencias respecto a las expectativas y prácticas disciplinarias de los padres y los problemas emocionales y sociales de los niños escolarizados en educación infantil.

En consonancia con estos resultados, sería necesario plantearse una mayor atención psicológica y educativa a la población de hijos de inmigrantes escolarizados en educación infantil, en especial aquellos cuyas madres tienen menor edad y menores nivel de estudios. Si bien nuestro estudio no demuestra la existencia de amplias diferencias entre esta población y sus homólogos españoles, sería sin duda oportuno identificar y trabajar con los problemas detectados antes de que den lugar a problemas de más difícil solución.

En cualquier caso, hay que considerar las **limitaciones** del presente estudio. Por una parte, el estudio es de carácter transversal lo que no permite determinar la posible relación causal entre las variables estudiadas (prácticas de crianza y problemas psicológicos). También hay que destacar que el grupo de inmigrantes es muy heterogéneo en cuanto a su procedencia cultural. Esto hace imposible analizar la posible influencia de las diferencias

culturales en los resultados o las diferencias existentes entre unas y otras culturas. Además, pueden existir otras variables, ampliamente señaladas en la literatura especializada (como, por ejemplo, el estrés) que pueden estar modulando los diferentes comportamientos de los padres hacia sus hijos durante este periodo infantil.

Son muy escasos los estudios realizados en nuestro país sobre hijos de inmigrantes escolarizados en educación infantil, y prácticamente inexistentes los que pretenden estudiar sus problemas psicológicos y la relación de éstos con las características sociodemográficas familiares y las prácticas de crianza de los padres, particularmente las expectativas y la estimulación de los niños durante este periodo. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto las dificultades que este tipo de trabajos tienen y las complejas relaciones que parecen existir entre las diversas variables psicológicas estudiadas. Por todo ello, consideramos interesante continuar profundizando, en estos aspectos especialmente, las repercusiones que la experiencia migratoria puede tener sobre la integración de los niños de menor edad en nuestra sociedad y sistema educativo.

Capítulo 6

Estudio empírico segundo

Capítulo 6

Estudio empírico segundo.

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

Los resultados obtenidos en el estudio anterior parecen confirmar que diferentes variables, principalmente las relacionadas con las prácticas de crianza y con factores de tipo sociodemográfico –entre ellos la condición migratoria-, van a influir de forma importante en el bienestar psicológico de los niños en edad preescolar. Pero, a pesar de estos hallazgos, el estudio empírico primero presenta una serie de limitaciones ya comentadas (p. ej., la heterogeneidad de la muestra) que hacen difícil extraer conclusiones definitivas sobre las relaciones entre la condición de inmigrante de los padres y la presencia de problemas psicológicos infantiles. Tampoco se ha podido comprobar la presencia de otros factores de riesgo (p. ej., el estrés de los padres) que pueden estar incidiendo en estas relaciones y que habitualmente han sido mencionados en la literatura especializada. Por último, el entorno escolar va a constituir un contexto primordial en el que los niños se ven inmersos desde edades tempranas y en el que van a tener que aprender a desenvolverse de forma adaptativa. Conocer cómo afectan las prácticas de crianza a aspectos relacionados con el aprendizaje escolar desde los primeros años de escolarización parece una cuestión importante a considerar en una investigación de este tipo.

Todas estas razones justifican la realización de un segundo estudio empírico que trate de solventar las limitaciones del primero y arroje más luz sobre los factores que van a incidir en la calidad de las prácticas de crianza en los niños de edad preescolar y sus repercusiones sobre el desarrollo psicológico de los mismos.

2. INTRODUCCIÓN.

Los procesos de globalización y modernidad en la economía han venido a promover flujos migratorios en muchas ocasiones del campo a la ciudad, en otras ocasiones entre diferentes países e incluso continentes, que conllevan importantes cambios en el ambiente familiar, las condiciones de vida, los servicios de salud y la actividad laboral. El incremento de las jornadas de trabajo, la incorporación de la mujer al sistema laboral y la migración temporal de los padres de entornos rurales y urbanos a lugares

geográficamente lejanos, sitúan a los niños con pocos recursos en un virtual desamparo en términos de tiempo disponible para la promoción y estimulación de su desarrollo (Vera, 1998).

Este tipo de situaciones, incrementa, a su vez, la probabilidad de que estos padres experimenten elevados niveles de estrés en la crianza de sus hijos. Dicho estrés podría estar afectando a su labor como padres, a las relaciones con sus hijos y al desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños, independientemente del grupo étnico al que pertenezcan (Barnett, 2008; Deater-Deckard, 2004).

Estos padres tienen que afrontar la ya difícil tarea de criar y educar a sus hijos pequeños en un contexto con características a veces completamente diferentes a las de sus países de origen. De ahí que las familias pertenecientes a minorías étnicas sean más vulnerables a sufrir situaciones de estrés debido al cambio brusco que supone el tránsito desde su país de origen a otro con valores, costumbres, idioma, etc., diferentes (Laluzza y Crespo, 2005). A esto se unen, en muchas ocasiones, situaciones de aislamiento social, privación socioeconómica, separación de los miembros de la familia, etc., considerados como potenciales factores de riesgo en el desarrollo de estrés en la crianza (Oliva et al., 2006).

Diversos estudios han encontrado asociaciones entre el nivel de estrés de los padres y mayor frecuencia en el uso del castigo físico como estrategia disciplinaria (Dopke et al., 2003) así como problemas de conducta y de adaptación en los niños (Gutermuth et al., 2005).

La acumulación de estresores se ha relacionado sistemáticamente con dificultades durante la crianza de los hijos (Bonds et al., 2002) y con consecuencias negativas en el desarrollo de éstos (Costa et al., 2006; Willinger et al., 2005). Los efectos son más estables y causan un mayor deterioro durante los primeros años de vida de los niños (Crnic et al., 2005; Oliva et al., 2006).

Para Vera y Rodríguez (2009), el estrés derivado de la crianza infantil es un elemento disposicional que modula el comportamiento de los padres hacia sus hijos y las expectativas que tienen sobre la crianza. Según estos autores, una madre muy estresada es poco tolerante a la frustración, utiliza estrategias de aprendizaje basadas en el castigo, evitación y escape y, la mayoría de las veces presenta, algún trastorno del estado de ánimo.

Pero a su vez, determinadas características de los niños como los problemas de conducta (Anderson, 2008; Coplan et al., 2003) pueden dificultar la labor de los padres a la hora de criarlos y educarlos, lo que favorece un incremento en el estrés de éstos últimos. De hecho, Williford et

al. (2007), realizaron un estudio sobre los factores relativos a los niños y a las madres que predicen los cambios en el estrés en la crianza durante los primeros años infantiles. Los resultados indicaron que, aspectos como la psicopatología materna, la maternidad en solitario, problemas infantiles para regular las emociones así como reacciones frecuentes y descontroladas de ira, predecían el estrés relacionado con la crianza a los dos años de edad de los niños. Además, el hecho de que los niños presentaran problemas de conducta modulaba los cambios a lo largo del tiempo en el nivel de estrés parental.

Abidin (1990) y Webster-Stratton (1990) también estudiaron esta variable en sus modelos sobre las prácticas de crianza parentales, considerándola fundamental a la hora de explicar el desarrollo infantil. Son modelos, según Pérez et al. (2010), que comparten una serie de características comunes:

- 1) Ofrecen una visión multidimensional del estrés familiar.
- 2) Se centran en la interacción entre elementos intrafamiliares y extrafamiliares como desencadenantes de los procesos de estrés, dejando atrás las primeras teorías de corte lineal.
- 3) Comparten la definición de estrés parental basada en la accesibilidad y disponibilidad percibida de recursos disponibles para afrontar de forma exitosa las demandas que impone la crianza de los hijos. En esta definición, dos elementos son claves: la forma en que los padres perciben las conductas de sus hijos y sus sentimientos de autoeficacia o competencia percibida.

Para Abidin (1990), un mayor estrés durante la crianza, que podría estar relacionado con un temperamento “difícil” infantil y a interacciones disfuncionales entre padres e hijos, incrementa las posibilidades de que las prácticas de crianza sean desadaptativas y punitivas. Este hecho, a su vez, produciría un impacto negativo en el niño a nivel conductual. Para Webster-Stratton (1990), por su parte, el estrés durante la crianza parece estar asociado a condiciones de adversidad socioeconómica familiar o a situaciones de enfermedad o discapacidad en el niño.

Belsky (1984), plantea la existencia de tres condiciones de los sistemas parentales que pueden funcionar de forma positiva o negativa. Se trata del bienestar psicológico, el apoyo psicosocial y las características del niño. Para este autor, el funcionamiento óptimo de los padres en su tarea como educadores se va a ver favorecido por el mantenimiento de un adecuado nivel de bienestar psicológico, unos estilos de personalidad adaptativos, la

presencia de sistemas de apoyo contextual y, por último, características infantiles que faciliten esta tarea.

No obstante, tal como señalan Pérez et al. (2010), este modelo parte de una visión occidental y urbana de las prácticas de crianza. De hecho, según han observado estos autores, en condiciones rurales de pobreza extrema aun cuando los padres tienen una personalidad adecuada con bastante bienestar psicológico y apoyo por parte de la comunidad, con un niño sano y un temperamento adecuado, la probabilidad relativa para un funcionamiento óptimo en éstos es muy baja. Concretamente, tienen que salir a trabajar al campo, hay poca disponibilidad económica para invertir en recursos materiales para la enseñanza y el tiempo disponible para desplegar las estrategias adecuadas para la crianza y la educación de los niños es insuficiente.

En los modelos de estrés de Abidin (1998) y Belsky (1984), el éxito o fracaso de las prácticas de crianza parentales se mide en relación a los procesos de desarrollo psicológico del niño junto con el estado físico y mental. Así, las prácticas de estimulación parentales, las de promoción de la salud y los procesos de interacción lúdica, social y lingüística, van a tener un impacto significativo sobre el desarrollo psicológico infantil (Pérez et al., 2010).

Según estos puntos de vista, el estrés constituye una variable mediadora que va a facilitar o inhibir la puesta en marcha de unas prácticas de crianza adecuadas. De ahí que valorar tempranamente el nivel de estrés parental dentro del ámbito familiar, podría ayudar a implementar las medidas necesarias para paliar los efectos negativos que esta variable ha demostrado tener sobre los padres, las prácticas de crianza y las relaciones entre padres e hijos (Oronoz et al., 2007).

En conclusión, documentar el estado actual del desarrollo infantil y las condiciones psicológicas de los padres para el ejercicio de la crianza cuando proceden de diferentes entornos culturales, resulta fundamental si se pretende identificar las variables asociadas a las diferencias así como elaborar y proponer alternativas de intervención (Vera y Rodríguez, 2009).

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

El objetivo general que pretende alcanzar la presente investigación es determinar los factores que afectan a la calidad de las prácticas de crianza parentales, al desarrollo socioemocional de los niños y a la adaptación escolar de éstos durante los primeros años de escolarización, en una

muestra multicultural representativa de la realidad actual de la provincia de Granada (al igual que del resto de Andalucía y España), donde dos de los grupos más numerosos de familias extranjeras son los de origen marroquí y ecuatoriano.

Los **objetivos específicos** que nos planteamos son:

1. Conocer las características particulares que tienen las prácticas de crianza parentales de familias procedentes de tres entornos socioculturales diferentes (España, Ecuador y Marruecos) y estudiar posibles diferencias en la frecuencia con que los padres de diversas culturas aplican el castigo físico para corregir las conductas inapropiadas de sus hijos, la calidad de las prácticas de crianza y las expectativas que los tres grupos estudiados tienen acerca de las capacidades de sus hijos.
2. Determinar la presencia de problemas infantiles de tipo externalizante (problemas de conducta disruptiva, inatención/hiperactividad), internalizante (síntomas emocionales) y en las relaciones sociales (problemas con los compañeros, conducta prosocial) dentro del entorno familiar, de niños de entre 3 y 5 años procedentes de diversos contextos socioculturales.
3. Delimitar los contextos (familiar y escolar) en los que los niños muestran problemas.
4. Determinar la presencia de estrés parental a nivel personal y relacionado con las actividades propias de la crianza durante los primeros años de vida de los niños, teniendo en cuenta las particularidades culturales de la muestra estudiada y delimitar los ámbitos particulares en los cuales el estrés interfiere con el funcionamiento familiar.
5. Delimitar el grado en el que los preescolares de los grupos estudiados muestran algunas de las habilidades necesarias para el aprendizaje y el rendimiento escolar (como la autorregulación, la persistencia, la tolerancia a la frustración, la motivación, la flexibilidad, la interactividad y la receptividad) y si existen diferencias significativas entre ellos.
6. Valorar si existe una asociación entre las prácticas de crianza parentales, los problemas infantiles -tanto en el ámbito familiar como escolar- y el estrés parental a nivel personal y relacionado con la crianza infantil.
7. Identificar las variables que mejor predicen la presencia de problemas infantiles a nivel externalizante, internalizante y en las relaciones sociales.

Hipótesis de trabajo.

En el presente estudio nos planteamos las siguientes hipótesis basadas en la literatura científica revisada:

Hipótesis 1. Los padres de los diferentes grupos culturales estudiados van a manifestar unas prácticas de crianza características propias, concretamente:

- 1.1. las prácticas parentales relacionadas con la facilitación de experiencias y de estímulos a los niños;
- 1.2. las expectativas que los padres van a tener sobre las capacidades de sus hijos en función de la edad;
- 1.3. los comportamientos específicos a la hora de corregir y disciplinar las conductas inapropiadas de sus hijos.

Hipótesis 2. Dentro del entorno familiar, los niños extranjeros van a presentar más problemas de tipo conductual (conducta disruptiva, problemas de inatención/hiperactividad), emocional y en las relaciones sociales (problemas con los compañeros, conducta prosocial).

Hipótesis 3. Los niños de origen extranjero van a presentar mayores problemas a la hora de adaptarse al entorno escolar, tanto en las relaciones con sus compañeros como en problemas de conducta y emocionales.

Hipótesis 4. Los padres extranjeros van a experimentar mayor estrés tanto a nivel personal como relacionado con la crianza de sus hijos, que va a impactar sobre diferentes ámbitos de la vida familiar.

Hipótesis 5. Los niños extranjeros no van a presentar en principio, más problemas que sus iguales españoles en una serie de habilidades relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento escolar, tales como autorregulación, motivación, tolerancia a la frustración, persistencia, receptividad, flexibilidad e interactividad.

Hipótesis 6. Las diferentes variables estudiadas se van a relacionar entre sí.

- 6.1. Va a existir una relación entre las prácticas de crianza y los problemas infantiles.
 - 6.1.1. Las prácticas disciplinarias caracterizadas por un mayor uso del castigo físico, se van a relacionar positivamente con la manifestación de diferentes problemas en los niños tanto en el entorno familiar como escolar.
 - 6.1.2. Existirá una relación negativa entre las expectativas de los padres y los problemas infantiles en los diferentes contextos de desarrollo.
 - 6.1.3. La calidad de las prácticas de estimulación infantil se asociará de forma negativa con la manifestación de problemas infantiles dentro del hogar.
- 6.2. Las prácticas de crianza también van a estar relacionadas con el estrés parental de forma negativa.
- 6.3. A su vez, mayores niveles de estrés parental van a asociarse con mayores problemas en los niños a diferentes niveles.
- 6.4. Tanto las prácticas de crianza, como los problemas infantiles y el estrés parental se van a relacionar con diversas dimensiones conductuales relacionadas con el aprendizaje en el entorno escolar.
- 6.5. Existirá una relación positiva entre problemas infantiles, prácticas de crianza desadaptativas, estrés parental y el impacto percibido por los padres en diferentes ámbitos de la vida familiar.

Hipótesis 7. Las variables relacionadas con la crianza van a ser las que mayor poder predictivo van a tener respecto a la manifestación de problemas infantiles.

3. MÉTODO.

3.1. Participantes.

Participaron en esta investigación 150 padres y madres de niños y niñas de entre 3 y 5 años de edad (entre 36 y 71 meses) ($M = 52,41$, $DT = 11,23$), escolarizados en Educación Infantil en colegios públicos de Granada capital y su área metropolitana.

Para realizar la selección de los participantes, se establecieron los criterios recogidos en la Tabla 6.1.

Tabla 6.1.
Criterios de inclusión para participar en el estudio.

Criterios de inclusión	
<i>Grupo de españoles</i>	<i>Grupo de extranjeros</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Origen español en ambos progenitores • Edad de los niños entre 36 y 71 meses • Escolarización en centros públicos y/o concertados de Granada capital y/o su área metropolitana • Sin diagnóstico formal previo de alteración psicopatológica, retraso del desarrollo o del lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Origen no español en ambos progenitores • Mismo país de procedencia en ambos progenitores • Edad de los niños entre 36 y 71 meses • Tiempo máximo de residencia en España de cinco años • Sin diagnóstico formal previo de alteración psicopatológica, retraso del desarrollo o del lenguaje

La edad de las madres se encontraba en un rango de edad de 20 a 50 años ($M = 32,34$, $DT = 5,59$) mientras que la de los padres fluctuaba entre los 20 y los 55 años de edad ($M = 35,73$, $DT = 6,73$).

A pesar de que se invitó a participar a ambos progenitores en la investigación, finalmente no todos lo hicieron quedando la muestra distribuida de la siguiente manera: 117 madres (78%), 18 padres (12%), 13 padres y madres de forma conjunta (8,7%) y un familiar cercano en 2 casos (1,3%).

La muestra se dividió en tres grupos en base a la procedencia de los padres de manera que un grupo estaba formado por 70 padres españoles (46,7%), un segundo grupo lo formaban 48 padres de origen marroquí (32%) y un tercer grupo compuesto por 32 padres ecuatorianos (21,3%). El rango de edad de padres e hijos en función del grupo de pertenencia se muestra en la Tabla 6.2.

Tabla 6.2.
Distribución por grupo y edad de los participantes del estudio.

<i>Variables</i>	Grupos		
	Españoles	Marroquíes	Ecuatorianos
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>
Edad niños (en meses)	52,67 (1,35)	51,96 (1,66)	52,50 (1,94)
Edad madre	33,24 (0,63)	30,77 (0,79)	32,69 (1,06)
Edad padre	36,97 (0,78)	34,92 (0,97)	34,03 (1,04)

A la hora de seleccionar los participantes, se trató de igualar los tres grupos para que fueran homogéneos en la variable sexo aunque finalmente no todos concluyeron el estudio, quedando la muestra final distribuida tal como se muestra en la Tabla 6.3.

Tabla 6.3.
Distribución de los participantes en razón del sexo según el grupo de pertenencia.

Variables	Grupos			Total
	Españoles	Marroquíes	Ecuatorianos	
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Niños	38 (54,3)	25 (52,1)	18 (56,3)	81 (54,0)
Niñas	32 (45,7)	23 (47,9)	14 (43,8)	69 (46,0)

3.2. Instrumentos de evaluación.

Ficha de datos sociodemográficos y educativos (Anexo C). Para el presente estudio se elaboró *ad hoc* un cuestionario donde se recogían una serie de aspectos de tipo sociodemográfico relativos a los padres y/o cuidador principal del niño, y del propio niño. Todos estos datos se obtuvieron del informe de los padres.

Las principales variables que se consideraron fueron, en relación a los padres: la edad, el nivel educativo, la profesión actual, el país de procedencia, el tiempo actual de residencia en España, el principal motivo para migrar (en su caso), la lengua de origen, el nivel de dominio del español, el número de hijos y edades de los mismos, los miembros que forman la unidad familiar, la presencia de problemas de salud y/o psicológicos y el estado civil. Con respecto al niño se solicitó información sobre su edad y sexo, años de escolarización, curso, país de nacimiento, idioma materno, nivel de dominio del español, años de residencia en España, cuidador principal, número de hermanos, problemas de salud y/o psicológicos y compañeros de juegos habituales.

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997). Se trata de un breve cuestionario de *screening* derivado de las "Escala de Rutter para padres y maestros" (Rutter et al., 1976), diseñado en base a los criterios nosológicos de la CIE-10, que evalúa la conducta de niños entre 4 y 16 años a través de 25 atributos, algunos positivos y otros negativos.

El cuestionario está construido siguiendo una escala tipo Likert de tres puntos (0 = Nunca; 1 = A veces; 2 = Siempre) en la que la persona que contesta tiene que indicar en qué medida le es aplicable al niño el atributo en cuestión. Los 25 ítems están divididos en cinco escalas de cinco ítems cada una, que generan puntuaciones para problemas de conducta (p. ej., “*a menudo miente o engaña*”), inatención/hiperactividad (p. ej., “*se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse*”), síntomas emocionales (p. ej., “*se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o de náuseas*”), problemas con los compañeros (p. ej., “*los otros niños se meten con él o se burlan de él*”) y conducta prosocial (p. ej., “*a menudo se ofrece para ayudar*”). Todas las escalas, excepto la última, se suman para obtener una puntuación de total de problemas. La prueba dispone de baremos para estimar el grado de problemas en base a tres niveles: normal, límite y anormal. Existen versiones para padres, maestros y de autoinforme para adolescentes y ha sido traducido a más de 40 idiomas. En el presente estudio se ha utilizado la **versión dirigida a padres (SDQ-P) y maestros (SDQ-M)**. El cuestionario es aplicable a niños de entre 3 y 16 años en las versiones de padres y maestros, y entre 11 y 16 años en la versión de autoinforme.

La consistencia interna del cuestionario es satisfactoria (α de Cronbach entre 0,73 y 0,80 para las diferentes puntuaciones e informantes). Comparando las diferentes versiones del cuestionario, las puntuaciones de los maestros son más estables ($r = 0,73$) que las de los adolescentes ($r = 0,51$). No obstante, las correlaciones entre informantes son mayores que las habitualmente informadas respecto a otros instrumentos (Goodman, 1998). La estabilidad es mayor para las puntuaciones totales y las de la escala de inatención/hiperactividad (Goodman, 2001). En una investigación llevada a cabo por Goodman y Scott (1999) comparando el SDQ con el “*Child Behavior Checklist*” (CBCL) de Achenbach (1991), se demostró que, además de correlacionar ambos cuestionarios significativamente en todas las escalas y discriminar igualmente entre niños con alto y bajo riesgo de presentar problemas psicológicos, el SDQ detectaba mejor los síntomas de inatención/hiperactividad en comparación con el CBCL (señalado también por Klasen et al., 2000) y que era tan bueno como éste para identificar problemas de tipo externalizante e internalizante. Según estos resultados además, la escala de inatención/hiperactividad del SDQ (5 ítems) tiene mayor validez de criterio que la misma escala del CBCL (11 ítems). A pesar de que se trata de un instrumento de evaluación breve en comparación con la extensión del CBCL, este hecho no reduce su validez de criterio como

estos mismos autores señalan al compararlo con la *Parental Account of Child Symptoms* (PACS) de Taylor, Schacher, Thorley y Wieselberg (1986).

Escala de Comportamientos para Madres y Padres de Niños pequeños (ECMP) (Solís-Cámara y Fox, 2007). La ECMP es un instrumento elaborado a partir de la *Parenting Behavior Checklist* (PBC) (Fox, 1994), para evaluar las prácticas de crianza parentales entendidas comportamientos específicos dirigidos a una meta, a través de los cuales los padres desempeñan sus deberes maternos o paternos (Darling y Steinberg, 1993). Este instrumento fue desarrollado partiendo de una conceptualización evolutiva-ambientalista (Maccoby, 1992) que considera un factor determinante en la socialización infantil, los continuos procesos bidireccionales entre padres e hijos. Como su autor señala, *“la ECMP es resultado del profundo interés por conocer las actitudes y comportamientos de las madres y los padres para prevenir e intervenir en las prácticas que pueden llevar al abuso y a la negligencia con los niños”*.

La escala está formada por tres subescalas derivadas empíricamente y de análisis factoriales. **La versión original completa utilizada en este estudio** fue desarrollada consta de 99 ítems: 48 referidos a expectativas (p. ej., *“creo que mi niño/a debería ser capaz de usar la cuchara sin derramar la comida”*), 31 a prácticas de disciplina (p. ej., *“si mi niño/a llora después de haberlo/a acostado, yo le grito”*), y 20 a crianza (p. ej., *“comparto juegos imaginarios con mi niño/a”*). Los padres evalúan su propia conducta mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos (4 = Siempre/casi siempre, 3 = Frecuentemente, 2 = Algunas veces, 1 = Nunca/casi nunca), donde las calificaciones altas en expectativas son indicativas de que los padres esperan que sus hijos manifiesten un desarrollo que van más allá del esperado para su edad; las calificaciones altas en prácticas disciplinarias están asociadas al uso frecuente de castigos corporales y verbales; y las altas calificaciones en crianza indican un uso frecuente de actividades de crianza positivas de los padres hacia sus hijos.

El estudio de las propiedades psicométricas de la escala indica una consistencia interna que va del 0,80 al 0,95. En cuanto a la fiabilidad, los coeficientes alfa son superiores al 0,80. Las tres subescalas muestran una fiabilidad alfa muy adecuada (expectativas: 0,96, prácticas disciplinarias: 0,89 y crianza: 0,80). Se ha informado (Solís-Cámara, 2007) que la ECMP muestra muy buena fiabilidad de medidas repetidas (r 's 0,75 a 0,93) y no se relaciona (r 's 0,04 a 0,09) con respuestas socialmente deseables.

Inventario de Experiencia Familiar (IEF) (Bauermeister, Matos y Reina, 1999). Este inventario se desarrolló siguiendo el modelo conceptual de Donenberg y Baker (1993) según el cual los problemas de los niños pueden tener un impacto considerable en algunas áreas de la vida familiar pero no en otras y que dicho impacto puede ser negativo o positivo. Cuando el impacto es percibido por los padres como negativo, puede constituir una experiencia estresante para ellos y afectar negativamente a la calidad de vida familiar. A partir de estos planteamientos, y según los resultados del estudio de Cumba, Bauermeister, Martínez, Matos y Reina (2008), existe una asociación negativa y moderada entre el impacto o estrés asociado a la crianza infantil y, por una parte la calidad de las prácticas de crianza y por otra, las destrezas sociales de los niños. Estos hallazgos confirman además, la hipótesis de que el comportamiento de los niños (p. ej., conductas perturbadoras) y sus características (p. ej., destrezas sociales) están significativamente asociados al impacto o estrés relacionado a la crianza de los mismos y al uso de prácticas de crianza de más baja calidad.

El inventario está formado por un conjunto de escalas diseñadas para evaluar la percepción de los padres sobre el impacto directo que tiene el comportamiento o la forma de ser de sus hijos en diferentes ámbitos, en diferentes aspectos de la vida familiar. El IEF tiene 43 ítems con un número variable de ellos por cada escala, y según los autores, puede ser administrado en forma de entrevista o de autoinforme. Cada ítem es evaluado por el padre siguiendo una escala tipo Likert de 4 puntos (0 = Nunca/casi nunca, 1 = Algunas veces, 2 = Frecuentemente, 3 = Muy frecuentemente). Los ítems se agrupan en las siguientes escalas: impacto en la vida social (p. ej., *“cuando salimos, siento que otras personas no aprueban el comportamiento de mi hijo/a”*), impacto positivo en los pensamientos y cogniciones de los padres (p. ej., *“tener un hijo/a como él/ella, me ha hecho mejorar como persona”*) que además incluye las expectativas sobre el futuro del niño (p. ej., *“creo que mi hijo no va a terminar la escuela secundaria”*), impacto en la relación con la escuela (p. ej., *“tengo que visitar la escuela debido a su comportamiento”*), carga financiera (p. ej., *“ha necesitado más ayudas educativas que otros niños de su edad”*) e impacto en la relación con pareja (p. ej., *“mi esposo/a se siente molesto/a por el tiempo que le tengo que dedicar al niño/a”*). Las calificaciones altas en todas las escalas indican un impacto negativo del niño en cada área excepto en el caso de la escala impacto positivo en los pensamientos, en cuyo caso las puntuaciones altas indican, como su nombre indica, aluden a un impacto positivo en esa área.

Las propiedades psicométricas del inventario indican una consistencia interna que va del 0,63 al 0,89 en muestras de niños españoles (Bauermeister y Cumba, 2008). La validez concurrente se estudió examinando el grado de asociación entre las puntuaciones del IEF con la “Escala de Prácticas Inadecuadas del Inventario de Prácticas de Crianza” (Barkley, Murphi y Bauermeister, 1998; Salas-Serrano, 2003); la “Escala de Destrezas Sociales” (Gresham y Elliot, 1990; Martínez, 1999); y con las “Escala del TDAH y del TOD” (Barkley et al., 1998). Todas las correlaciones resultaron estadísticamente significativas ($p < 0,05$, dos colas).

Parenting Stress Index Forma Breve (PSI/SF) (Abidin, 1995; traducción y adaptación: Díaz-Herrero, Brito, López, Pérez-López y Martínez-Fuentes, 2010). Se trata de un cuestionario que proporciona información sobre las características de la madre (o el padre) y el hijo, que pueden llegar a convertirse en fuente de malestar o estrés y, que, en consecuencia, van a contribuir a que los padres modifiquen su comportamiento en un continuo funcional-disfuncional. La asunción básica es que el estrés que las personas pueden experimentar en su rol como padres, puede estar motivado por características propias de éstos, por características conductuales del niño y/o por variables de tipo situacional/contextual directamente relacionadas con esta labor. El objetivo de este instrumento es evaluar las percepciones de las madres (o los padres) sobre sí mismas y sobre su hijo/a, además de una serie de situaciones potencialmente estresantes en relación a la crianza.

La versión original (Abidin, 1983) está compuesta por 120 ítems a los que los padres tienen que contestar siguiendo una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Muy de acuerdo, 2 = De acuerdo, 3 = No estoy seguro/a, 4 = En desacuerdo, 5 = Muy en desacuerdo). **La versión breve utilizada en este estudio** consta de 36 ítems con la misma forma de contestación que en la versión completa. En su forma original, el cuestionario proporciona puntuaciones para tres factores: malestar parental, interacción funcional entre padres e hijos y niño difícil. La suma de todos los ítems proporciona una medida del estrés parental global que experimenta una persona en su rol de padre o madre. No obstante, un estudio reciente realizado por Díaz-Herrero et al. (2010), sobre la estructura factorial y la consistencia interna de la versión española del PSI/SF, destacó la existencia de 2 factores tras el análisis factorial exploratorio: estrés derivado del cuidado del niño y malestar personal. Tal como señalan los autores de esta investigación, esta

estructura de dos dimensiones es consistente con los planteamientos iniciales de Abidin (1983) en su modelo sobre el estrés en la crianza. También es consistente con otros modelos teóricos (Deater-Deckard, 2004) y con trabajos anteriores como el de Haskett, Ahern, Ward y Allaire (2006).

El PSI fue estandarizado para usarse con padres de niños en un rango de edad desde un mes hasta doce años. Los datos normativos fueron recogidos con 2.633 madres de niños en este rango de edad y con 200 padres de niños de entre seis meses y seis años. Las instrucciones de ejecución y los ítems del test parecen ser comprendidos por padres con un nivel de estudios de 5º grado (Abidin, 1995). En cuanto a las propiedades psicométricas, la prueba presenta una consistencia interna con un índice alfa de Cronbach de 0,90. Se han realizado estudios transculturales que han mostrado un coeficiente de fiabilidad similar al de la muestra normativa en otras culturas. La versión completa y la breve correlacionan a un nivel de 0,94, cuando se validó esta última versión en una muestra de madres de raza blanca, casadas y con hijos menores de 4 años sin problemas diagnosticados. La fiabilidad de esta versión muestra unos valores alfa de 0,92.

Escala Observacional de la Conducta (EOC) (Lidz y Jepsen, 2000, 2003). Se trata de una escala para la observación y estimación de conductas que forma parte de la *“Application Cognitive Function Scale”* (ACFS) (Lidz y Jepsen, 2000; traducción y adaptación: Calero, Márquez, Robles y de la Osa, 2004, 2008). Este instrumento sirve para describir aspectos cualitativos de la interacción del niño con los materiales que se utilizan en la ACFS y con el evaluador. Se califican siete parámetros de la conducta: autorregulación, persistencia, tolerancia a la frustración, motivación, flexibilidad, interactividad y receptividad. Se trata de características típicamente llamadas “no intelectivas”, que se relacionan con el rendimiento escolar. En concreto, proporciona una medida de aspectos actitudinales que pueden favorecer o dificultar la forma en que los niños se enfrentan al currículo educativo. La información proporcionada por esta escala puede servir para llevar a cabo intervenciones preventivas en los años previos a la incorporación de los niños a la educación primaria, con el objetivo de evitar o reducir posteriores problemas de ajuste y/o rendimiento. **Los autores de la ACFS recomiendan que los maestros completen la EOC para conocer cómo funcionan los niños dentro del ámbito escolar. Así se ha decidido proceder en el presente estudio.**

Los estudios sobre las propiedades psicométricas de la EOC se encuadran dentro de los llevados a cabo para estimar las propiedades de la ACFS. En este sentido, Levy (1999) calculó el alfa de Cronbach entre las puntuaciones del pretest y las puntuaciones de la mediación de la EOC, obteniendo unos resultados de 0,89 para el pretest y 0,91 para la fase de la mediación. Estos resultados demuestran que la escala posee capacidad para diferenciar entre niños con diferentes niveles de funcionamiento, y por ende, la fiabilidad de la EOC.

Shurin (1999), por su parte, analizó la EOC en cada uno de los subtests de la ACFS, demostrando la existencia de relaciones significativas entre la conducta del niño durante la mediación, sobre todo en flexibilidad y persistencia, y las puntuaciones obtenidas en la fase postest. Otro dato que contribuye a la fiabilidad de esta escala es que todas las dimensiones, excepto la de interactividad, contribuyeron significativamente a la relación moderadamente fuerte entre puntuaciones totales de la EOC y las puntuaciones totales de la ACFS. Este autor además comprobó la fiabilidad interjueces. El porcentaje de acuerdo exacto durante el pretest fue de 74% y para la mediación fue del 82%.

Levy (1999), hizo una comparación similar. En este caso, el acuerdo para el pretest fue del 77% y, para las mediaciones, del 70%. El estudio de Aranov (1999), realizado con este mismo propósito, demuestra que existen correlaciones positivas entre dicha escala y las puntuaciones de profesores y observadores cualificados sobre el comportamiento general de los niños que presentaban dificultades de aprendizaje, siendo el coeficiente alfa de Cronbach de 0,77 con la puntuación obtenida por los observadores, y de 0,81 por los terapeutas del lenguaje que participaron en la observación, mostrando así la validez concurrente de la escala.

En 2006, Jiménez (citado en Robles, 2007) comprobó con población española (N = 65) la fiabilidad de la EOC. Mediante un análisis de correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y la mediación durante la pasación de la ACFS, encontró correlaciones positivas y significativas ($p < 0,001$). Las correlaciones más altas se dieron en las variables interacción, motivación, autorregulación y tolerancia a la frustración.

3.3. Procedimiento.

Este estudio se ha desarrollado a lo largo del curso escolar 2010/2011. En el Anexo E se muestran las principales fases de la

investigación así como un cronograma de los principales momentos en su desarrollo.

El procedimiento seguido en esta investigación fue similar al ya indicado en el capítulo anterior, con las modificaciones introducidas para superar las limitaciones del estudio empírico primero. Una vez planificado este segundo estudio empírico, se iniciaron los contactos con los colegios para solicitar su participación en él. Así, se contactó con una serie de colegios públicos de Granada y su área metropolitana para comprobar si estaban matriculados alumnos dentro del rango de edad establecido cuyo origen fuera marroquí y/o ecuatoriano. Se aprovechó este primer contacto para solicitar su participación en el estudio.

Tabla 6.4.
Distribución de los participantes por barrios y colegios de Granada.

Barrio/zona	Nº de colegios	Participantes		
		Españoles <i>n</i> (%)	Marroquíes <i>n</i> (%)	Ecuatorianos <i>n</i> (%)
Norte	5	20 (28,6)	17 (35,4)	12 (37,5)
Chana	2	6 (8,6)	3 (6,3)	2 (6,3)
Beiro	3	3 (4,3)	2 (4,2)	1 (3,1)
Ronda	2	3 (4,3)	2 (4,2)	0
Centro	4	7 (10,0)	3 (6,3)	2 (6,3)
Zaidín	3	9 (12,9)	7 (14,6)	7 (21,9)
Genil	2	4 (5,7)	1 (2,1)	4 (12,5)
Albaicín	1	3 (4,3)	2 (4,2)	0
Zona Metropolitana ¹	4	15 (21,4)	11 (22,9)	4 (12,5)
Total	26	70 (46,7)	48 (32,0)	32 (21,3)

Como consecuencia de las características tan restrictivas de la muestra diana (alumnos de 3 a 5 años de origen marroquí y ecuatoriano exclusivamente, para el grupo de inmigrantes), fue necesario solicitar la participación de un número superior de colegios al del primer estudio, además de descartarse aquellos que no tenían matriculado ningún niño que cumpliera las características. Además, hubo algunos colegios que aunque accedieron a participar y tenían alumnos escolarizados con las características requeridas, la posterior negativa o desistimiento de los

¹ Municipios de Churriana de la Vega, Armilla y Las Gabias.

padres a hacerlo hicieron que estos colegios no hayan sido finalmente considerados.

Al igual que ocurrió en el estudio anterior, a pesar de que la concentración de alumnos marroquíes y ecuatorianos no era homogénea en toda el área metropolitana de Granada, se intentó que la muestra fuera representativa del mayor número de barrios posibles para conseguir que reflejara la realidad sociodemográfica y socioeconómica de la capital. La distribución final de los participantes por barrios y colegios puede observarse en la Tabla 6.4.

A la hora de seleccionar a los participantes del grupo de españoles, se trató de hacerlo de forma aleatoria al tiempo que se igualaban en número, sexo y grupo (de clase) a los niños extranjeros. Para ello, por cada niño extranjero seleccionado previamente para el estudio, un evaluador externo seleccionaba a otro de origen español siguiendo los criterios antes mencionados, a partir de la lista de clase proporcionada por el maestro.

Una vez seleccionados los colegios e identificados los niños que cumplían los criterios de inclusión señalados anteriormente, los maestros hicieron llegar una carta a los padres bien directamente (entregándosela personalmente) o a través de los niños (en los casos en los que los padres no iban al colegio a llevarlos y/o recogerlos) mediante la cual se solicitaba la colaboración de los padres en el estudio y se les convocaba a una reunión informativa (Anexo A). En ella se les dio toda la información necesaria de forma detallada sobre los objetivos de la investigación, la forma de participar en ella y se trataron de solucionar todas aquellas dudas que iban surgiendo a lo largo de la misma además de solicitarles el consentimiento informado por escrito (Anexo B).

Tras la reunión se produjeron diversas circunstancias:

- 1) Los padres que accedieron a participar una vez finalizada la reunión firmaron el consentimiento informado y completaron las pruebas de evaluación en ese mismo momento.
- 2) Hubo padres (principalmente madres) que al acudir sin su pareja a la reunión, pidieron consultarlo antes de tomar una decisión y se llevaron las hojas de consentimiento informado. Con ellos se estableció el procedimiento de devolución de las mismas así como para llevar a cabo el proceso de evaluación.
- 3) Otro grupo de padres (una minoría sobre el total que asistió a las reuniones) no accedieron a participar en el estudio con lo cual, tras indagar posibles causas (por si existían dudas o problemas que pudieran

tener una posible solución) se les agradeció su asistencia a la reunión y se les animó a participar en futuras investigaciones.

Como norma general, la recogida de información se realizó mediante reuniones personales con los padres en el mismo colegio, en horas previamente acordadas con ellos y con los responsables de los centros educativos, durante las cuales cumplimentaban las pruebas de evaluación seleccionadas (cuestionario sociodemográfico, SDQ-P, ECMP, IEF y PSI).

Debido a la posibilidad de que alguno de los informantes tuviera dificultades para comprender adecuadamente los ítems de las pruebas (principalmente los marroquies), durante todo el proceso de evaluación los padres contaron con la presencia y orientación de un evaluador que ayudó en los casos en los que se le solicitó y/o que resultó necesario.

Otra de las acciones que pusimos en marcha una vez que tuvimos seleccionada la muestra final, fue solicitar la colaboración de los maestros de los niños para actuar como mediadores entre los padres y nosotros así como su participación en el estudio, completando las pruebas de evaluación correspondientes (SDQ-M y EOC). Se acordó con ellos que el mejor momento para rellenar dichos instrumentos era cuando se acercara el final de curso de forma que tuvieran suficiente información de los niños como para que ésta fuera lo más exacta posible. Se examinaron junto a ellos los cuestionarios para solventar posibles dudas y problemas que pudieran surgir en el momento de rellenarlos y se les dejaron las copias necesarias a tal efecto. Además se les proporcionó un número de teléfono de contacto por si les surgía alguna duda o tenían algún problema en relación a esto.

3.4. Diseño.

El estudio se llevó a cabo según un diseño cuasi-experimental *ex post facto* de tipo prospectivo. En este tipo de estudios las causas (variables independientes) no se manipulan ya que se trata de características o aspectos de los sujetos que éstos presentan antes de comenzar el estudio y que se utilizan para seleccionar a los sujetos y asignarlos a un determinado grupo. El objetivo consiste en estudiar los factores (variables dependientes) que están presentes e influyen sobre las condiciones naturales de los sujetos seleccionadas.

3.5. Variables incluidas en el estudio.

En este estudio se han considerado dos tipos de variables:

1) Variables independientes controladas:

- a) Origen cultural:
 - i) Marroquí.
 - ii) Ecuatoriano.
 - iii) Español.
- b) Características sociodemográficas:
 - i) *Edad de los padres*.
 - ii) *Nivel educativo*. Esta variable se ha considerado a tres niveles:
 - (1) Sin estudios o estudios primarios.
 - (2) Estudios secundarios: incluye los estudios de ESO y Bachiller.
 - (3) Estudios superiores: engloba estudios de Diplomatura, Licenciatura y Doctor.
 - iii) *Trabajo actual de los padres*. A la hora de operativizar esta variable se ha seguido la siguiente división por categorías profesionales:
 - (1) Tipo 1: en paro.
 - (2) Tipo 2: obrero no especializado.
 - (3) Tipo 3: obrero especializado, administrativo, comercial, sector servicios.
 - (4) Tipo 4: sanitario, docente, empresario, técnico superior.

2) Variables dependientes:

- a) Variables relativas a las **prácticas de crianza** parentales.
 - i) *Expectativas*: este constructo se refiere a la edad en la que los padres esperan que sus hijos deben adquirir o han adquirido habilidades propias de su edad.
 - ii) *Disciplina*: en esta investigación el constructo disciplina se va a utilizar para referirse a la frecuencia con que los padres utilizan el castigo físico para corregir las conductas inapropiadas de sus hijos.
 - iii) *Crianza*: se trata de los comportamientos y actividades que los padres ponen en marcha para facilitar experiencias estimulantes a sus hijos de forma que su desarrollo socioemocional y cognitivo se vea favorecido.

- b) Variables relacionadas con los **problemas infantiles** en el hogar y en el colegio:
- i) *Síntomas emocionales*: vienen a ser el equivalente a los denominados “problemas de tipo internalizante” utilizados en el Sistema Diagnóstico (ASEBA) de Achenbach (1991). Se trata de manifestaciones conductuales relacionadas con quejas somáticas, preocupaciones continuas, apatía, tristeza, irritabilidad, desconfianza, baja autoestima y miedo.
 - ii) *Problemas de conducta*: las conductas que definen esta variable están directamente relacionadas con la mayoría de los criterios que establece el DSM-IV-TR para el Trastorno negativista desafiante. A saber: rabietas, mal genio, desobediencia, peleas, insultos, actitud negativa hacia los adultos y rencor.
 - iii) *Inatención/hiperactividad*: esta variable refleja problemas infantiles para concentrarse y prestar atención de forma sostenida sin distraerse, para pensar antes de actuar, terminar las tareas que se comienza. También se refiere a características del niño como la excesiva inquietud motora o el estar continuamente alterando el funcionamiento normal de su entorno (familiar y/o escolar).
 - iv) *Problemas con los compañeros*: los problemas que mide esta variable hacen mención a aislamiento social, burlas por parte de los iguales, nivel de adaptación e integración dentro de su grupo de compañeros y dificultades para establecer y mantener relaciones sociales con otros niños.
 - v) *Conducta prosocial*: indica cualquier comportamiento del niño dirigido a beneficiar a otras personas o bien que tiene consecuencias sociales positivas. Se trata de comportamientos de ayuda, empatía, cooperación y/o capacidad para compartir.
- c) Variables relativas al **impacto percibido por los padres** de la conducta de sus hijos en diferentes ámbitos:
- i) *Impacto positivo en los pensamientos y cogniciones*: esta variable mide la percepción de los padres acerca de su satisfacción personal y autoeficacia como padres y sentimientos relacionados con su hijo. También incluye las expectativas que tienen los padres sobre el futuro de sus hijos en diferentes aspectos.
 - ii) *Impacto en las relaciones sociales de los padres*: mide el grado en que los padres perciben que la conducta de sus hijos interfiere o

dificulta las relaciones con otros miembros de la familia o ajenos a ella, principalmente fuera del hogar.

- iii) *Impacto en la economía familiar*: valora el impacto que el comportamiento del niño ha tenido a nivel de costos, no solo económicos sino también de tiempo, sobre la vida de la familia. Hace referencia a situaciones relacionadas con mayor frecuencia en el uso de los servicios médicos o de salud mental o gastos relacionados con problemas físicos y/o psicológicos, incluyendo los derivados de conductas destructivas y de ayudas educativas.
- iv) *Impacto en la escuela*: alude a frecuencia de visitas a la escuela por diversos problemas infantiles (de comportamiento, de rendimiento...), creencias de los padres acerca de la percepción que tienen los maestros sobre ellos, ideas sobre la actitud de los maestros hacia su hijo o cuestiones relacionadas con la realización de tareas escolares en el hogar.
- v) *Impacto en las relaciones con los hermanos*: mide el grado de aceptación de los hermanos hacia el niño, la armonía en las relaciones entre hermanos, los sentimientos hacia él y hacia la relación entre el progenitor que informa y el niño.
- vi) *Impacto en las relaciones de pareja*: se refiere a la percepción del progenitor que informa sobre esta variable acerca de la relación de su pareja con el niño, los sentimientos de éste hacia aquel, la forma en que el niño influye en la relación de pareja, así como las ideas que tiene sobre cómo percibe su pareja la forma de educar a su hijo y si éste le ayuda o no en las tareas relacionadas con el niño.

d) Variables relacionadas con el **estrés parental**:

- i) *Estrés personal*: se refiere a las características de los padres que pueden poner en peligro el desempeño adecuado de su rol parental y promueven el estrés dentro del sistema familiar.
- ii) *Estrés en el cuidado del niño*: se relaciona principalmente con las características de los niños que dificultan su crianza y por tanto generan elevados niveles de estrés en los padres.

- e) Variables relativas a dimensiones conductuales **relacionadas con el aprendizaje escolar**:
- i) *Autorregulación*: se refiere a la capacidad del niño para mantener la atención durante las tareas escolares y abstenerse de una interacción impulsiva con los materiales.
 - ii) *Persistencia*: muestra la capacidad del niño para completar las tareas sin tratar de terminarlas de forma prematura, manteniendo el esfuerzo hasta obtener la solución de los problemas.
 - iii) *Tolerancia a la frustración*: mide la capacidad para calmarse y ser redirigido a la tarea que esté realizando en ese momento, cuando experimenta frustración. También se refiere a la capacidad de pedir ayuda sin ser excesivamente dependiente del maestro o indica la dificultad de la tarea aunque continúa trabajando en ella.
 - iv) *Motivación*: es la capacidad para reaccionar con entusiasmo a los materiales y a las tareas de clase, para participar activamente y por mostrar interés para resolver los problemas que surjan durante la realización de las tareas escolares.
 - v) *Flexibilidad*: valora la capacidad del niño para no repetir soluciones infructuosas durante una tarea difícil y desarrollar otras aproximaciones alternativas a la misma.
 - vi) *Interactividad*: evalúa la habilidad del niño para implicarse en interacciones y conversaciones con el maestro, con algún grado de elaboración.
 - vii) *Receptividad*: alude a la capacidad del niño para atender a las instrucciones o demostraciones que hace el maestro a la hora de realizar las tareas escolares, imitándolo y aceptando su intervención.

3.6. Análisis de datos.

El análisis de los datos se ha realizado con el software estadístico SPSS versión 15.0.

4. RESULTADOS.

4.1. Distribución de la muestra en función de sus características sociodemográficas y estudio de las diferencias entre grupos.

4.1.1. Características sociodemográficas de los niños.

La información relativa a las características sociodemográficas de los tres grupos de participantes se recogió mediante un cuestionario sociodemográfico de elaboración propia, ya descrito en el apartado "Instrumentos de evaluación". A continuación pasamos a describir los hallazgos más relevantes encontrados en los análisis (Tablas 6.5 y 6.6).

En primer lugar y, respecto a los niños, de todos los datos recogidos se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos únicamente en el número de hermanos.

Tabla 6.5.

Distribución de niños y padres en características sociodemográficas de carácter cuantitativo y análisis de las diferencias entre grupos.

Variables	Grupos			$F_{(2, 147)}$	p	η^2_p
	Españoles	Marroquíes	Ecuatorianos			
	$M (DT)$	$M (DT)$	$M (DT)$			
Edad niños (en meses)	52,67 (11,33)	51,96 (11,48)	52,50 (10,95)	0,06	0,94	-
Nº hermanos	0,64 (0,59)	1,54 (0,85)	0,94 (0,67)	23,66	0,0001*	0,24
Edad madre	33,24 (5,28)	30,77 (5,50)	32,69 (5,97)	2,96	0,06	-
Edad padre	36,97 (6,49)	34,92 (6,75)	34,03 (5,87)	2,78	0,07	-

Los análisis post-hoc (HSD de Tukey) mostraron diferencias significativas entre el grupo de niños españoles y el de marroquíes (Dif. medias = -0,90, Error típico = 0,13, $p = 0,0001$, Lim. Inf. = -1,21, Lim. Sup. = -0,59) con un número mayor de hermanos en el segundo grupo. También se encontraron diferencias entre los dos grupos de inmigrantes (Dif. medias = -0,60, Error típico = 0,16, $p = 0,001$, Lim. Inf. = -0,98, Lim. Sup. = -0,23), siendo también mayor el número de hermanos en el grupo de niños marroquíes en comparación con el de ecuatorianos. No se encontraron diferencias entre el grupo de españoles y el de ecuatorianos en esta variable (Dif. medias = -0,29, Error típico = 0,15, $p = 0,12$, Lim. Inf. = -0,65, Lim. Sup. = 0,06).

Comentar, además, que no se encontraron diferencias significativas entre grupos ni en la edad de los niños ($F_{(2, 147)} = 0,06$, $p = 0,94$) como era de prever según los criterios de selección de la muestra, ni en la distribución por sexos ($\chi^2_{(2, 149)} = 0,14$, $p = 0,93$), por lo que no se consideraron estas variables como factor de agrupación en los análisis posteriores.

Tabla 6.6.
Distribución de los niños en función de las variables sociodemográficas y estudio de las diferencias en función de dichas variables.

Variables	Categorías	Grupos			$\chi^2_{(2, 149)}$	p
		Españoles <i>n</i> (%)	Marroquíes <i>n</i> (%)	Ecuatorianos <i>n</i> (%)		
Sexo	Niño	38 (54,3)	25 (52,1)	18 (56,3)	0,14	0,93
	Niña	32 (45,7)	23 (47,9)	14 (43,8)		
Cuidador principal	Padre	2 (2,9)	1 (2,1)	0	6,10	0,41
	Madre	16 (22,9)	15 (31,3)	12 (37,5)		
	Ambos	50 (71,4)	32 (66,7)	19 (59,4)		
	Un familiar	2 (2,9)	0	1 (3,1)		
Informante	Padre	7 (10,0)	8 (16,7)	3 (9,4)	2,52	0,87
	Madre	56 (80,0)	35 (72,9)	26 (81,3)		
	Ambos	6 (8,6)	4 (8,3)	3 (9,4)		
	Otro familiar	1 (1,4)	1 (2,1)	0		
Actividades extraescol.	Sí	18 (25,7)	12 (25,0)	12 (37,5)	1,75	0,42
	No	52 (74,3)	36 (75,0)	20 (62,5)		
Compañeros juegos	Familiares	18 (26,1)	15 (32,6)	10 (31,3)	1,28	0,86
	No familiares	3 (4,3)	3 (6,5)	1 (3,1)		
	Todos	48 (69,6)	28 (60,9)	21 (65,6)		
Problemas salud	Sí	6 (8,6)	1 (2,1)	4 (12,5)	3,87	0,14
	No	64 (91,4)	47 (97,9)	28 (87,5)		

4.1.2. Características sociodemográficas de los padres.

La distribución de madres y padres en las variables seleccionadas en el cuestionario sociodemográfico que completaron, aparecen descritas en las Tablas 6.5, 6.7 y 6.8. Se encontraron diferencias significativas en los problemas de salud de las madres, siendo las españolas las que informaron

en mayor proporción (12,1%) de más problemas a este nivel en comparación con las madres marroquíes (2,1%) y ecuatorianas (3,1%).

No se encontraron diferencias significativas en ninguna variable relativa a los padres.

Tabla 6.7.

Distribución de las madres en función de las variables sociodemográficas y estudio de las diferencias en función de dichas variables.

Variables	Categorías	Grupos			$\chi^2_{(2, 149)}$	p
		Españoles n (%)	Marroquíes n (%)	Ecuatorianos n (%)		
Estudios madre	S/estudios, Primarios	21 (30,0)	18 (37,5)	8 (25,0)	12,46	0,26
	Secundarios	40 (57,1)	24 (50,0)	18 (56,3)		
	Superiores	9 (5,7)	6 (12,6)	6 (18,7)		
Trabajo madre*	Tipo 1	43 (61,4)	34 (70,8)	19 (59,4)	4,33	0,63
	Tipo 2	11 (15,7)	8 (16,7)	4 (12,5)		
	Tipo 3	10 (14,3)	3 (6,3)	4 (12,5)		
	Tipo 4	6 (8,6)	3 (6,3)	5 (15,6)		
Problemas salud	Sí	9 (12,9)	1 (2,1)	1 (3,1)	6,32	0,04*
	No	61 (87,1)	47 (97,9)	31 (96,9)		
Problemas psicol.	Sí	7 (10,0)	5 (10,4)	3 (9,4)	0,02	0,99
	No	63 (90,0)	43 (89,6)	29 (90,6)		

Nota:

* Categorías trabajo madre: Tipo 1: en paro; Tipo 2: obrero no especializado; Tipo 3: obrero especializado, administrativo, comercial, sector servicios; Tipo 4: sanitario, docente, empresario, técnico superior.

4.1.3. Características sociodemográficas de los grupos de inmigrantes y diferencias entre ellos.

Como características particulares de los dos grupos de padres inmigrantes, se estudió el motivo de su llegada a España así como el tiempo que llevaban en nuestro país en el momento de realizar la investigación.

En cuanto a la primera variable, los principales motivos de emigración tanto de padres y madres marroquíes como de ecuatorianos parece ser el trabajo (Tabla 6.9) seguido de la reagrupación familiar. No obstante, respecto a las madres, en el caso de las ecuatorianas es significativo el mayor número de éstas que vinieron a nuestro país por motivos laborales.

Frente a ellas, las madres marroquíes han venido a España tanto por trabajo como por reagrupación familiar en proporciones muy parecidas.

Tabla 6.8.
Distribución de los padres en función de las variables sociodemográficas y estudio de las diferencias en función de dichas variables.

Variables	Categorías	Grupos			$\chi^2_{(2, 149)}$	p
		Españoles n (%)	Marroquíes n (%)	Ecuatorianos n (%)		
Estudios padre	S/estudios, Primarios	31 (44,3)	23 (47,9)	16 (50,0)	4,84	0,90
	Secundarios	33 (47,1)	20 (41,7)	14 (43,8)		
	Superiores	6 (8,6)	5 (10,9)	2 (6,2)		
Trabajo padre*	Tipo 1	27 (38,6)	26 (54,2)	11 (34,4)	11,68	0,07
	Tipo 2	12 (17,1)	11 (22,9)	9 (28,1)		
	Tipo 3	12 (17,1)	8 (16,7)	7 (21,9)		
	Tipo 4	19 (27,1)	3 (6,3)	5 (15,6)		
Problemas salud	Sí	6 (8,6)	3 (6,3)	1 (3,1)	1,18	0,55
	No	64 (91,4)	45 (93,8)	31 (96,9)		
Problemas psicol.	Sí	1 (1,4)	0	0	1,53	0,46
	No	69 (98,6)	48 (100,0)	32 (100,0)		

Nota:

* Categorías trabajo padre: Tipo 1: en paro; Tipo 2: obrero no especializado; Tipo 3: obrero especializado, administrativo, comercial, sector servicios; Tipo 4: sanitario, docente, empresario, técnico superior.

Tabla 6.9.
Distribución de padres y madres en los motivos de emigración y análisis de las diferencias entre grupos.

Variables	Categorías	Grupos		$\chi^2_{(2, 149)}$	p
		Marroquíes n (%)	Ecuatorianos n (%)		
Motivo emigración madre	Trabajo	23 (47,9)	25 (78,1)	10,93	0,01*
	Reagrupación familiar	19 (39,6)	7 (21,9)		
	Turismo	1 (2,1)	0		
	Estudios	5 (10,4)	0		
Motivo emigración padre	Trabajo	46 (95,8)	25 (78,1)	15,56	0,0001*
	Reagrupación familiar	0	7 (21,9)		
	Turismo	2 (4,2)	0		

Tabla 6.10.

Tiempo de estancia de los padres y madres de los dos grupos de inmigrantes y diferencias entre grupos.

Variables	Grupos		$t_{(2, 149)}$	p	d
	Marroquíes	Ecuatorianos			
	$M (DT)$	$M (DT)$			
Tiempo en España madre*	3,94 (1,04)	4,38 (0,87)	1,96	0,93	-
Tiempo en España padre*	4,23 (1,04)	4,25 (0,92)	0,09	0,06	-

Nota:

* el tiempo está computado en años.

En los padres, aunque ambos grupos emigraron por motivos laborales, existen diferencias significativas entre ellos ya que frente al grupo de marroquíes en los que no se dio como motivo de emigración la reagrupación familiar, sí se produjo esta situación en el caso de los padres ecuatorianos.

En cuanto al tiempo de permanencia en España de los dos grupos de extranjeros, se procedió a analizar las diferencias entre ambos en esta variable mediante una prueba de t de comparación de medias para muestras independientes. Los resultados no arrojaron diferencias significativas entre el grupo de marroquíes y el de ecuatorianos, ni en los padres ni en las madres (Tabla 6.10).

4.2. Diferencias entre grupos en las variables estudiadas.

4.2.1. Diferencias en prácticas de crianza.

Cuando se estudiaron las prácticas de crianza en los tres grupos de padres mediante análisis de la varianza (ANOVA), se encontró que existían diferencias significativas entre ellos en todas las variables analizadas, tal como se muestra en la Tabla 6.11.

En expectativas parentales, los análisis post hoc (HSD de Tukey) indican que las diferencias se encontraban entre el grupo de padres españoles y el de ecuatorianos (Dif. medias = 11,21, Error típico = 4,29, $p = 0,03$, Lim. Inf. = 1,06, Lim. Sup. = 21,36), puntuando más alto los segundos lo que significa que los padres de este grupo tenían expectativas más altas respecto a las cosas que sus hijos eran capaces de hacer en este rango de edad.

Tabla 6.11.

Comparación entre grupos respecto a las prácticas y comportamientos de padres y madres a la hora de criar y educar a sus hijos (ECMP).

Escalas	GRUPOS			$F_{(2, 147)}$	p	η^2_p
	Españoles $M (DT)$	Marroquíes $M (DT)$	Ecuatorianos $M (DT)$			
Expectativas	143,39 (24,60)	145,31 (13,28)	154,59 (17,32)	3,52	0,03*	0,05
Disciplina	43,87 (5,67)	63,06 (12,14)	50,31 (6,59)	73,81	0,0001*	0,50
Crianza	60,91 (7,40)	54,27 (7,53)	62,53 (5,27)	17,36	0,0001*	0,19

En disciplina, las diferencias se hallaron entre los padres españoles y los ecuatorianos (Dif. medias = 6,44, Error típico = 1,80, $p = 0,001$, Lim. Inf. = -2,79, Lim. Sup. = -0,11), entre españoles y marroquíes (Dif. medias = 1,45, Error típico = 1,58, $p = 0,0001$, Lim. Inf. = 2,17, Lim. Sup. = 10,71) y entre los dos grupos de inmigrantes (Dif. medias = 12,75, Error típico = 1,93, $p = 0,0001$, Lim. Inf. = 8,19, Lim. Sup. = 17,31). El grupo de marroquíes fue el que puntuó más alto en la frecuencia con que los padres utilizaban el castigo físico como técnica para corregir conductas inadecuadas, seguido del grupo de padres ecuatorianos y, por último, el grupo de españoles que eran los que con menos frecuencia lo utilizaban.

Por último, en crianza las diferencias se produjeron entre el grupo de españoles y el de marroquíes por un lado (Dif. medias = 6,64, Error típico = 1,32, $p = 0,0001$, Lim. Inf. = 3,51, Lim. Sup. = 9,77) y entre éstos y el grupo de ecuatorianos por otro (Dif. medias = 8,26, Error típico = 1,61, $p = 0,0001$, Lim. Inf. = 4,45, Lim. Sup. = 12,07). Ecuatorianos y españoles puntuaron de forma similar en esta variable y por encima del grupo de marroquíes.

Estos resultados indican que tanto los padres ecuatorianos como los españoles proporcionaban cuidados y estimulación a sus hijos de forma similar, frente al grupo de padres marroquíes que lo hacía en menor medida.

En cuanto al tamaño del efecto, los valores indican un efecto bajo excepto para la variable disciplina donde dicho tamaño puede considerarse medio.

4.2.2. Diferencias en problemas infantiles informados por los padres.

Vistas las diferencias existentes entre grupos en prácticas de crianza, nuestro interés se centró entonces en comprobar si los niños de los tres grupos estudiados se diferenciaban unos de otros en diversos tipos de problemas psicológicos cuando eran los padres los que tenían que informar sobre ellos.

Tabla 6.12.
Comparación entre grupos respecto a los problemas de conducta infantiles según el informe de los padres (SDQ-P).

Escalas (SDQ-P)	GRUPOS			$F_{(2, 147)}$	p	η^2_p
	Españoles $M (DT)$	Marroquíes $M (DT)$	Ecuatorianos $M (DT)$			
Síntomas emocionales	1,70 (1,64)	2,48 (1,86)	1,69 (1,47)	3,56	0,03*	0,05
Problemas de conducta	2,11 (1,47)	2,96 (1,66)	1,88 (1,54)	6,01	0,003*	0,08
Inatención/hiperactividad	3,79 (2,23)	4,85 (1,82)	4,22 (2,22)	3,67	0,03*	0,05
Problemas compañeros	1,83 (1,69)	2,60 (2,23)	1,03 (1,15)	7,51	0,001*	0,09
Conducta prosocial	7,97 (1,76)	7,40 (1,39)	7,81 (1,80)	1,73	0,18	-

Los resultados del ANOVA arrojaron diferencias en prácticamente todas las variables analizadas a pesar de que los tamaños del efecto fueron bajos en todos los casos (Tabla 6.12).

Así, los análisis post hoc (HSD de Tukey) indican que, en primer lugar, los niños españoles y marroquíes diferían en la presencia de síntomas emocionales (Dif. medias = 0,78, Error típico = 0,31, $p = 0,04$, Lim. Inf. = 0,03, Lim. Sup. = 1,52) –se sentían más desanimados, infelices, llorosos–, siendo los segundos los que los manifestaban en mayor medida.

En cuanto a los problemas de conducta (disruptiva), el grupo de marroquíes también difería significativamente del grupo de niños españoles (Dif. medias = 0,84, Error típico = 0,29, $p = 0,01$, Lim. Inf. = 0,16, Lim. Sup. = 1,43) y del grupo de ecuatorianos (Dif. medias = 1,08, Error típico = 0,35, $p = 0,008$, Lim. Inf. = 0,25, Lim. Sup. = 1,92) que puntuaron de forma similar, siendo además éste el grupo que mayores problemas presentaba en esta

variable, básicamente presentando más rabietas o mal genio e incluso llegando a sustraer pequeñas cosas ya desde estas edades tan tempranas.

En inatención/hiperactividad, los resultados volvieron a confirmar que los niños marroquíes obtenían puntuaciones mayores –con más facilidad para distraerse y desconcentrarse-, esta vez en comparación con los españoles (Dif. medias = 1,07, Error típico = 0,39, $p = 0,02$, Lim. Inf. = 0,13, Lim. Sup. = 2,00).

Respecto a los problemas para establecer relaciones adecuadas con sus iguales, las diferencias se hallaron entre los dos grupos de inmigrantes (Dif. medias = 1,57, Error típico = 0,41, $p = 0,001$, Lim. Inf. = 0,60, Lim. Sup. = 2,54) aunque nuevamente los niños marroquíes presentaban mayores problemas a la hora de tener, al menos, un buen amigo entre sus compañeros, en comparación con los ecuatorianos.

Por último, no se encontraron diferencias entre grupos en conducta prosocial.

Como se puede observar, el grupo de niños marroquíes de nuestro estudio presentaba mayores problemas prácticamente a todos los niveles en comparación con los otros dos grupos. Significativo es también el hecho de que pese a ser también extranjeros, los niños ecuatorianos no se diferenciaban de forma significativa de los españoles en ninguna variable y sí lo hacían con los marroquíes en inatención/hiperactividad y en las relaciones sociales con sus iguales, variables ambas en las que puntuaron mejor que sus iguales marroquíes. Los tamaños del efecto para todas las variables resultaron bajos.

En este punto, consideramos importante analizar los diferentes problemas infantiles en función de su carácter clínico –normal o en riesgo (puntuaciones límite y anormales según los baremos de la prueba)- y estudiar si existían diferencias entre los tres grupos estudiados.

Las diferencias entre grupos se dieron para los problemas de conducta, inatención/hiperactividad y problemas con los compañeros (Tabla 6.13).

Tabla 6.13.
Diferencias entre grupos en problemas de conducta en el hogar (SDQ-P) según su carácter clínico.

Escalas (SDQ-P)	GRUPOS			$\chi^2_{(2, 149)}$	<i>p</i>
	Españoles <i>n</i> (%)	Marroquíes <i>n</i> (%)	Ecuatorianos <i>n</i> (%)		
Síntomas emocionales					
Normal	59 (84,3)	38 (79,2)	27 (84,4)	0,59	0,75
Riesgo	11 (15,7)	10 (20,8)	5 (15,6)		
Problemas de conducta					
Normal	47 (67,1)	22 (45,8)	21 (65,6)	5,87	0,05*
Riesgo	23 (32,9)	26 (54,2)	11 (34,4)		
Inatención/ hiperactividad					
Normal	55 (78,6)	28 (58,3)	24 (75,0)	5,81	0,05*
Riesgo	15 (21,4)	20 (41,7)	8 (25,0)		
Problemas compañeros					
Normal	50 (71,4)	28 (58,3)	28 (87,5)	8,46	0,01*
Riesgo	20 (28,6)	20 (41,7)	4 (12,5)		
Conducta prosocial					
Normal	62 (88,6)	45 (93,8)	28 (87,5)	1,21	0,55
Riesgo	8 (11,4)	3 (6,3)	4 (12,5)		

Las comparaciones por pares indicaron que en problemas de conducta las diferencias se produjeron entre el grupo de preescolares españoles y el de marroquíes ($\chi^2_{(1, 149)} = 5,32, p = 0,02$), siendo estos últimos los que mayor riesgo de presentar este tipo de problemas, tenían. En inatención/hiperactividad, las diferencias se dieron de nuevo entre preescolares españoles y marroquíes ($\chi^2_{(1, 149)} = 5,54, p = 0,02$), con mayores puntuaciones de riesgo en esta variable en el segundo grupo. Por último, en problemas con los compañeros, las diferencias se observaron entre los dos grupos de extranjeros ($\chi^2_{(1, 149)} = 0,42, p = 0,004$), de nuevo con mayor riesgo de presentar problemas el grupo de niños marroquíes.

Es significativo, además, que aún tratándose de niños de corta edad (entre 3 y 5 años), un porcentaje considerable se pueden considerar ya en riesgo de problemas de distinto tipo en los tres grupos estudiados.

4.2.3. Diferencias en problemas infantiles en la escuela.

El siguiente paso una vez comprobado que los niños marroquíes presentaban, en general, más problemas que sus homólogos españoles y ecuatorianos en el entorno familiar (o, por lo menos, cuando los padres eran

los informantes) consistió en averiguar, mediante un ANOVA, si estos problemas también se manifestaban en el entorno escolar y eran detectados por los maestros.

Tabla 6.14.
Comparación entre grupos respecto a los problemas de conducta infantiles según el informe de los maestros (SDQ-M).

Escalas (SDQ-M)	GRUPOS			$F_{(2, 147)}$	p	η^2_p
	Españoles $M (DT)$	Marroquíes $M (DT)$	Ecuatorianos $M (DT)$			
Síntomas						
emocionales	0,96 (1,73)	0,92 (1,18)	1,16 (1,74)	0,24	0,78	-
Problemas de						
conducta	1,07 (1,97)	1,27 (1,92)	1,34 (2,06)	0,26	0,77	-
Inatención/ hiperactividad	2,41 (2,44)	4,06 (2,83)	3,75 (2,99)	5,55	0,005*	0,07
Problemas						
compañeros	1,17 (1,52)	1,63 (1,66)	1,19 (1,89)	1,21	0,30	-
Conducta						
prosocial	7,41 (2,73)	6,52 (2,76)	7,81 (2,64)	2,52	0,08	-

Los resultados indicaban (Tabla 6.14) que solo las puntuaciones en inatención/hiperactividad consideradas por los maestros variaron significativamente entre los tres grupos. Los análisis post hoc (HSD de Tukey) mostraron que las diferencias en esta variable se produjeron entre el grupo de niños marroquíes y el de españoles (Dif. medias = 1,34, Error típico = 0,51, $p = 0,03$, Lim. Inf. = 0,13, Lim. Sup. = 2,54) y entre éste y el grupo de niños ecuatorianos (Dif. medias = 1,65, Error típico = 0,58, $p = 0,01$, Lim. Inf. = 0,28, Lim. Sup. = 3,02), siendo en ambos casos los niños españoles los que menos problemas presentaban y los niños marroquíes los que más.

De nuevo, los niños marroquíes parecen presentar más problemas que los otros dos grupos de comparación también cuando los informantes fueron los maestros, a pesar de que el tamaño del efecto fue bajo.

4.2.4. Diferencias en estrés parental.

La siguiente pregunta a contestar era si los padres de los tres grupos variarían entre sí en estrés personal y el relacionado con la crianza. Los resultados del ANOVA así lo demostraron (Tabla 6.15). En estrés personal las diferencias se encontraron entre el grupo de españoles y el de ecuatorianos (Dif. medias = 8,48, Error típico = 2,37, $p = 0,001$, Lim. Inf. =

2,87, Lim. Sup. = 14,09) obteniendo éstos últimos puntuaciones menores. En estrés relacionado con la crianza, las diferencias estaban entre los dos grupos de inmigrantes (Dif. medias = 5,09, Error típico = 1,84, $p = 0,02$, Lim. Inf. = 0,73, Lim. Sup. = 9,46), con puntuaciones significativamente mayores en el grupo de marroquíes. El tamaño del efecto en las dos variables fue bajo.

Tabla 6.15.

Comparación entre grupos respecto al nivel de estrés personal de los padres y el relacionado con la crianza (PSI).

	GRUPOS			<i>F</i> (2, 147)	<i>p</i>	η^2_p
	Españoles	Marroquíes	Ecuatorianos			
Escalas	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Estrés personal	101,39 (10,34)	97,58 (11,93)	92,91 (11,46)	3,94	0,02*	0,08
Estrés crianza	47,61 (7,23)	49,00 (7,76)	43,91 (10,06)	6,57	0,002*	0,05

4.2.5. Diferencias en impacto percibido de la conducta infantil.

Otro aspecto importante en nuestra investigación consistía en conocer si los padres de diferentes procedencias culturales percibían de forma diferente el impacto de la conducta de sus hijos sobre diferentes ámbitos de la vida familiar. En este sentido, el ANOVA mostró (Tabla 6.16) que el grupo de españoles y el de marroquíes se diferenciaban en el impacto a nivel social, con mayor impacto percibido por los padres marroquíes (Dif. medias = 1,20, Error típico = 0,44, $p = 0,02$, Lim. Inf. = 0,15, Lim. Sup. = 2,24).

Tabla 6.16.

Comparación entre grupos respecto al impacto percibido por los padres sobre la conducta de sus hijos en diferentes ámbitos (IEF).

	GRUPOS			<i>F</i> (2, 147)	<i>p</i>	η^2_p
	Españoles	Marroquíes	Ecuatorianos			
Escalas	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Impacto positivo en pensamientos	25,71 (3,06)	24,90 (5,51)	26,00 (2,50)	0,93	0,40	-
Impacto social	1,16 (1,86)	2,35 (3,30)	1,44 (1,43)	3,77	0,02*	0,05
Impacto en escuela	6,57 (2,54)	8,02 (3,69)	6,78 (2,89)	3,47	0,03*	0,05
Carga financiera	0,94 (1,66)	1,40 (2,37)	1,38 (3,02)	0,73	0,48	-
Impacto en relaciones pareja	8,11 (2,17)	7,90 (2,53)	7,66 (2,47)	0,43	0,65	-
Impacto en hermanos	4,41 (3,39)	4,83 (3,56)	4,13 (2,79)	0,46	0,63	-

También estos dos grupos diferían significativamente en el impacto que la conducta infantil tenía en la escuela, siendo otra vez el grupo de padres marroquíes el que mayor impacto percibía en comparación con los padres españoles (Dif. medias = 1,45, Error típico = 0,57, $p = 0,03$, Lim. Inf. = 0,11, Lim. Sup. = 2,79). Nuevamente, los tamaños del efecto resultaron bajos.

4.2.6. Diferencias entre grupos en dimensiones conductuales relacionadas con el rendimiento escolar y el aprendizaje.

El último aspecto que nos propusimos analizar en relación a las diferencias entre grupos fue conocer si los niños en este periodo de edad se diferenciaban unos de otros, en función de la procedencia, en una serie de dimensiones conductuales estrechamente relacionadas con el aprendizaje y por tanto necesarias para un óptimo rendimiento escolar.

Los resultados de nuestros análisis (ANOVA) mostraron que (Tabla 6.17) en la línea de los resultados anteriores, los niños marroquíes se diferenciaron significativamente del grupo de españoles (Dif. medias = 0,42, Error típico = 0,13, $p = 0,005$, Lim. Inf. = 0,11, Lim. Sup. = 0,74) presentando (según sus maestros) más problemas para autorregularse.

También se encontraron diferencias entre estos dos grupos en tolerancia a la frustración (Dif. medias = 0,36, Error típico = 0,13, $p = 0,02$, Lim. Inf. = 0,06, Lim. Sup. = 0,66), siendo los niños marroquíes los que de nuevo tenían más problemas en esta variable.

En cuanto a la persistencia durante la realización de las tareas escolares, también españoles y marroquíes diferían significativamente (Dif. medias = 0,41, Error típico = 0,14, $p = 0,009$, Lim. Inf. = 0,09, Lim. Sup. = 0,73), siendo otra vez este último grupo el que obtuvo puntuaciones más bajas indicando, por tanto, mayores problemas en esta área.

Además, se encontraron diferencias significativas entre el grupo de niños españoles y el de ecuatorianos en el grado de motivación con el que abordaban las tareas escolares (Dif. medias = 0,39, Error típico = 0,15, $p = 0,03$, Lim. Inf. = 0,03, Lim. Sup. = 0,75), siendo los niños ecuatorianos los que peores puntuaciones obtuvieron.

Como puede observarse, en general los dos grupos de inmigrantes manifestaban más problemas que los niños españoles en estas dimensiones aunque el grupo de marroquíes parece tener problemas en un número mayor de dimensiones conductuales. Los datos sobre tamaño del efecto indican que en todos los casos éstos fueron bajos.

Tabla 6.17.

Comparación entre grupos en dimensiones conductuales relacionadas con el rendimiento escolar según el informe de los maestros (EOC).

Escala	GRUPOS			$F_{(2, 147)}$	p	η^2_p
	Españoles $M (DT)$	Marroquíes $M (DT)$	Ecuatorianos $M (DT)$			
Autorregulación	1,53 (0,72)	1,10 (0,72)	1,47 (0,67)	5,42	0,005*	0,07
Persistencia	1,51 (0,74)	1,10 (0,75)	1,47 (0,67)	4,87	0,009*	0,06
Tol. Frustración	1,67 (0,63)	1,31 (0,72)	1,50 (0,72)	4,00	0,02*	0,05
Flexibilidad	1,76 (0,43)	1,73 (0,49)	1,78 (0,42)	0,13	0,88	-
Motivación	1,51 (0,61)	1,27 (0,73)	1,13 (0,87)	3,76	0,03*	0,05
Interactividad	1,64 (0,57)	1,52 (0,65)	1,41 (0,66)	1,72	0,18	-
Receptividad	1,71 (0,49)	1,65 (0,48)	1,72 (0,46)	0,35	0,71	-

4.3. Relaciones entre las variables estudiadas.

Otro de los objetivos planteados en este estudio, en consonancia con la literatura precedente y los modelos teóricos desarrollados los últimos años, fue estudiar si las diferentes variables estudiadas se relacionaban entre sí y en qué dirección. A continuación pasamos a comentar los resultados obtenidos.

4.3.1. Relaciones entre prácticas de crianza y problemas infantiles.

Como puede observarse en la Tabla 6.18, las prácticas de crianza, principalmente la disciplina o frecuencia en el uso del castigo físico, se relacionaron significativamente de forma positiva con la presencia de problemas emocionales, conducta disruptiva, inatención/hiperactividad y problemas con los compañeros. También la calidad de la crianza se relacionó, en este caso de forma negativa, con la presencia de problemas de conducta infantiles.

Tabla 6.18.

Relaciones entre prácticas de crianza y problemas infantiles según el informe de los padres.

	Síntomas emocionales	Problemas conducta	Inatención/ hiperactividad	Problemas compañeros	Conducta prosocial
Expectativas	-0,064	-0,135	-0,055	-0,139	0,066
Disciplina	0,284**	0,353**	0,202*	0,203*	-0,142
Crianza	-0,129	-0,288**	-0,113	-0,145	0,143

Nota:

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Estos hallazgos revelan que, independientemente del origen cultural, una mayor frecuencia en el uso del castigo físico como técnica disciplinaria se relaciona con una mayor presencia de problemas infantiles y que una mayor calidad en el cuidado y estimulación de los niños se relaciona con menos problemas de conducta en éstos.

Cuando se estudiaron estas relaciones en los tres grupos por separado, para comprobar si, en consonancia con la literatura existente, las diferentes prácticas de crianza no siempre se relacionan de la misma forma con el mismo tipo de consecuencias en los niños, se pudo comprobar que:

1º) En el caso del grupo de marroquíes, la frecuencia en el uso del castigo físico se relacionaba de forma significativa y positiva únicamente con los problemas de conducta (perturbadora) en los niños ($r^2 = 0,37, p < 0,01$). Las expectativas se relacionaron con las conductas de tipo prosocial, también de forma positiva ($r^2 = 0,50, p < 0,01$), de manera que a mayores expectativas parentales mayor frecuencia en la manifestación de estas conductas. Por último, la calidad y frecuencia en el cuidado y estimulación de los niños no parece estar relacionada, al menos en este colectivo, con la presencia de problemas infantiles.

2º) En el grupo de ecuatorianos, curiosamente, no se han encontrado relaciones significativas entre las variables relacionadas con las prácticas de crianza y los problemas infantiles.

3º) En el grupo de españoles, la calidad de las prácticas de cuidado y estimulación infantil (crianza) fue la única variable que se relacionó significativamente con la presencia de problemas de conducta (disruptiva o perturbadora) en los niños ($r^2 = -0,39, p < 0,01$) de forma negativa, de tal manera que a mayor calidad y frecuencia de estas prácticas menores problemas de conducta en los niños.

Hay que señalar no obstante, que estos resultados deben ser tomados con precaución ya que pueden estar influidos por el tamaño de las muestras.

4.3.2. Relaciones entre prácticas de crianza y estrés parental.

Curiosamente, los resultados encontrados indican que únicamente el estrés personal se relacionaba de forma significativa con la calidad en la crianza, de manera que a mayor nivel de estrés, menor era la calidad de estas prácticas ($r^2 = -0,24, p < 0,01$).

Es importante señalar que esto no significa que no exista una relación entre el estrés experimentado por los padres en las tareas relacionadas con la crianza y educación de los niños y el carácter de dichas prácticas, sino más

bien que esta relación puede ser de otro tipo –no lineal- y/o estar modulada por otro tipo de variables.

4.3.3. Relaciones entre prácticas de crianza y dimensiones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento escolar.

La Tabla 6.19 muestra cómo las expectativas y la calidad de la crianza se relacionaban con diversas dimensiones conductuales que los niños deben dominar para lograr un adecuado aprendizaje y rendimiento escolar.

En concreto, unas altas expectativas parentales se relacionaban con una mayor motivación de los niños cuando abordaban las tareas propias del currículum escolar. Por su parte, una mayor calidad en los cuidados infantiles y en la estimulación a través de la facilitación de experiencias (crianza), se relacionó con una mayor autorregulación en los niños, mayores tasas de persistencia durante las tareas escolares y mayor interactividad con sus maestros.

Tomados en conjunto, estos resultados son indicativos de la importancia que las prácticas de crianza parentales tienen en el desarrollo cognitivo de los niños y en su rendimiento escolar ya desde los primeros años de escolarización, independientemente del origen cultural de los mismos.

Tabla 6.19.
Relaciones entre prácticas de crianza y dimensiones del aprendizaje y el rendimiento escolar.

	Autorregu- lación	Persis- tencia	Tol. Frustra- ción	Flexibili- dad	Motiva- ción	Interacti- vidad	Recepti- vidad
Expectativas	0,047	0,063	0,042	0,153	0,163*	0,094	0,110
Disciplina	-0,122	-0,114	-0,061	0,005	-0,095	0,042	-0,004
Crianza	0,208*	0,163*	0,119	0,146	0,088	0,207*	0,087

Nota:

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

4.3.4. Relaciones entre problemas infantiles y dimensiones del aprendizaje.

En consonancia con la literatura existente sobre las relaciones entre problemas de conducta y rendimiento académico, nuestros resultados indican que ya desde los primeros años escolares e independientemente del origen cultural, la presencia temprana de problemas emocionales, conductas disruptivas y dificultades en las interacciones con los iguales se relacionan

con el menor dominio por parte de los niños de habilidades y capacidades que están directamente relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento escolar (Tabla 6.20).

En nuestro caso, estas relaciones son especialmente robustas cuando los que informaban sobre la conducta infantil eran los maestros, aunque hay que tener en cuenta la existencia de un posible sesgo intraobservador en cuanto que era la misma persona la que informaba sobre todas las variables y dentro del mismo contexto.

Cuando eran los padres los que informaban de dicha conducta, también se dieron relaciones entre problemas de inatención/hiperactividad y problemas de autorregulación, persistencia y tolerancia a la frustración. Las relaciones en todos los casos, además de significativas, resultaron negativas indicando que a mayor grado de inatención/hiperactividad, mayores problemas en estas tres dimensiones.

Vemos, por tanto, que aunque la presencia de problemas infantiles dentro del entorno escolar se asocia desde los primeros años de escolarización a problemas en diversas dimensiones conductuales necesarias para el óptimo rendimiento escolar, cuando estos problemas aparecen en el hogar también parecen interferir en dicho rendimiento. Es decir, que según nuestros hallazgos tanto padres como maestros parecen coincidir al menos en parte, en que la presencia de problemas infantiles está relacionada con mayores dificultades en diferentes dimensiones conductuales relacionadas con el aprendizaje.

Tabla 6.20.
Relaciones entre problemas infantiles según el informe de padres y maestros, y las dimensiones conductuales relacionadas con el rendimiento y el aprendizaje.

	Tol.						
	Autorregulación	Persistencia	Frustración	Flexibilidad	Motivación	Interactividad	Receptividad
Informe maestros							
Síntomas emocionales	-0,042	-0,082	-0,154	-0,186*	-0,232**	-0,144	-0,131
Problemas conducta	-0,370**	-0,384**	-0,317**	-0,488**	-0,284**	-0,420**	-0,245**
Inatención /hiperactividad	-0,514**	-0,524**	-0,486**	-0,343**	-0,349**	-0,365**	-0,222**
Problemas compañeros	-0,285**	-0,272**	-0,252**	-0,310**	-0,330**	-0,358**	-0,471**
Conducta prosocial	0,317**	0,285**	0,273**	0,256**	0,272**	0,396**	0,516**
Informe padres							
Síntomas emocionales	-0,027	-0,011	-0,056	-0,132	-0,115	-0,150	-0,111
Problemas conducta	-0,063	0,002	-0,109	-0,147	-0,010	-0,140	-0,050
Inatención /hiperactividad	-0,243**	-0,236**	-0,218**	-0,139	-0,111	-0,138	-0,045
Problemas compañeros	-0,028	0,001	-0,123	-0,100	-0,035	-0,094	-0,138
Conducta prosocial	0,039	0,004	-0,062	0,008	0,095	0,042	0,140

Nota:

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

4.3.5. Relaciones entre impacto percibido, problemas infantiles y prácticas de crianza.

Según los postulados de Donenberg y Baker (1993), los problemas de los niños pueden tener un impacto negativo considerable en algunas áreas de la vida familiar constituyendo una experiencia estresante para ellos y afectando negativamente a la calidad de vida familiar. Basándonos en lo propuesto por estos autores, nos planteamos estudiar estas relaciones en nuestra muestra.

Tabla 6.21.

Relación entre los problemas infantiles (SDQ-P) y el impacto de éstas en la vida familiar según la percepción de los padres (IEF).

	Síntomas emocionales	Problemas conducta	Inatención/ hiperactividad	Problemas compañeros	Conducta prosocial
Impacto positivo en los pensamientos	-0,134	-0,017	-0,036	-0,047	0,122
Impacto social	0,319**	0,325**	0,126	0,099	-0,100
Impacto en la escuela	0,185*	0,358**	0,249**	0,187*	-0,048
Carga financiera	0,226**	0,184*	0,128	0,136	-0,047
Impacto relaciones de pareja	0,043	0,062	0,030	0,131	-0,007
Impacto hermanos	-0,112	0,108	0,045	0,124	-0,015

Nota:

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Nuestros resultados indican que (Tabla 6.21), efectivamente, una mayor presencia de problemas tanto emocionales como conductuales y sociales, se relacionaban con un mayor impacto percibido por los padres. Concretamente, los problemas infantiles emocionales y las conductas disruptivas impactaban significativamente en la vida social y la carga financiera de la familia así como en la relación de ésta con la escuela. Por otra parte, los problemas de inatención/hiperactividad y en las relaciones con los iguales también impactaban de forma significativa sobre las relaciones de la familia con la escuela.

En segundo lugar, tratamos de comprobar si un mayor impacto negativo percibido por los padres se relacionaba con las prácticas de crianza. Nuestros hallazgos confirman (Tabla 6.22) que un impacto más negativo a nivel social, escolar y financiero se relacionaba con una mayor frecuencia en el uso del castigo físico como técnica disciplinaria. Además, una percepción más positiva de los padres sobre sus hijos y sobre cómo estos habían

influido positivamente en las relaciones de pareja, se relacionaba con una mayor calidad en las prácticas de cuidado y estimulación de sus hijos.

Tabla 6.22.

Relación entre las prácticas de crianza (ECMP) y el impacto de éstas en la vida familiar según la percepción de los padres (IEF).

	Expectativas	Disciplina	Crianza
Impacto positivo en los pensamientos	0,155	0,121	0,193*
Impacto social	0,001	0,407**	-0,110
Impacto en la escuela	-0,037	0,419**	0,017
Carga financiera	-0,031	0,290**	0,013
Impacto relaciones de pareja	0,061	0,058	0,173*
Impacto en los hermanos	-0,030	0,107	0,036

Nota:

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

4.3.6. Relaciones entre estrés parental, los problemas infantiles y las dimensiones conductuales relacionadas con el rendimiento escolar.

Solo se encontraron relaciones entre estrés en la crianza y problemas infantiles de inatención/hiperactividad en el hogar ($r^2 = 0,19$, $p < 0,05$) de manera que a mayor estrés, mayores problemas.

4.3.7. Grado de acuerdo entre informantes respecto a los problemas infantiles.

Una de las cuestiones frecuentemente abordadas en la literatura científica sobre la detección y evaluación de los problemas psicológicos durante la infancia es, por una parte, la importancia de contar con el mayor número de informantes posibles; y por otra parte, conocer el grado de acuerdo entre ambos.

Aprovechando que en la presente investigación contábamos con el informe de padres y maestros, analizamos el grado de acuerdo entre ambos a la hora de informar sobre diferentes problemas infantiles (Tabla 6.23).

Nuestros resultados indican que ambos coincidieron cuando tenían que informar sobre problemas de tipo externalizante (problemas de conducta e inatención/hiperactividad), problemas en las relaciones con los iguales y conducta prosocial. No obstante, no hubo acuerdo entre informantes respecto a los problemas de tipo emocional.

Tabla 6.23.
Acuerdo entre padres y maestros en la detección de problemas infantiles.

Informe maestros	Informe padres				
	Síntomas emocionales	Problemas conducta	Inatención/ hiperactividad	Problemas compañeros	Conducta prosocial
Síntomas emocionales	0,067	0,087	-0,033	-0,051	-0,024
Problemas conducta	0,284**	0,251**	0,148	0,175*	-0,026
Inatención/ hiperactividad	0,149	0,230**	0,368**	-0,011	-0,021
Problemas compañeros	0,128	0,229**	-0,058	0,162*	-0,205*
Conducta prosocial	-0,182*	-0,190*	-0,043	-0,137	0,202*

Nota:

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

A priori, estos hallazgos parecen indicar que al menos los niños de nuestra muestra pueden estar ya manifestando diversos problemas de forma temprana en, al menos, dos contextos diferentes, con la especial relevancia que esto tendría de cara a un peor pronóstico futuro.

4.4. Predicción de los problemas infantiles a partir de las variables estudiadas.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple por etapas para comprobar el efecto de las variables estudiadas (prácticas de crianza, estrés parental y dimensiones conductuales del aprendizaje) sobre los problemas de conducta, según el informe de los padres.

Debemos comentar, en primer lugar, que se eliminaron las variables crianza y estrés personal ya que, como se comentó en el apartado 4.3.2, dichas variables correlacionan significativamente por lo que podría darse multicolinealidad afectando a los valores de tolerancia.

Como puede observarse en la Tabla 6.24, los resultados indican que las prácticas disciplinarias de tipo punitivo –castigos físicos– junto con la calidad de los cuidados y estimulación (crianza), predicen los problemas de conducta y explican el 18,5% de la varianza de esta variable. Aunque las dos variables predicen dichos problemas de forma significativa, la que mayor poder predictivo tiene por sí sola es la disciplina (explica un 12,5% de la varianza). Mientras que esta variable influye en el mismo sentido que la

variable dependiente (al aumentar una, aumenta la otra), la variable prácticas de crianza lo hace en sentido inverso (al aumentar ésta, la variable dependiente –los problemas de conducta- disminuye).

Tabla 6.24.

Análisis de regresión lineal: variables predictoras de los problemas infantiles.

		<i>Beta</i>	<i>Media cuadrática</i>	R^2	<i>F</i>	<i>p</i>
Modelo 1	Disciplina	0,05	47,63	0,125	21,12 (1/148)	0,0001*
Modelo 2	Disciplina + Crianza	0,04 - 0,05	35,33	0,185	17,03 (2/147)	0,0001*

Nota:

Modelo 1: Variables predictoras: Puntuación total en disciplina. Modelo 2: Variables predictoras: Puntuación total en disciplina y crianza. Variable dependiente: Puntuación en problemas de conducta.

5. DISCUSIÓN.

El objetivo general que nos planteamos en esta investigación fue delimitar las variables que inciden sobre las prácticas de crianza parentales y los problemas infantiles emocionales, conductuales (conducta disruptiva, inatención/hiperactividad), sociales (problemas con los compañeros, conducta prosocial) y escolares (dimensiones conductuales relacionadas con el aprendizaje) durante la etapa preescolar, considerando el origen cultural.

El interés subyacente a este propósito era, siguiendo la misma lógica de investigación del estudio empírico primero, tratar de superar las limitaciones del mismo en cuanto a heterogeneidad de la muestra (centrando el estudio en tres grupos culturales concretos –españoles, marroquíes y ecuatorianos), control de las variables de tipo sociodemográfico (incluyendo la ampliación del rango de edad de los niños – de 3 años a 5 años y 11 meses-), inclusión de variables moduladoras (como el estrés) y recopilación de información relacionada con el aprendizaje infantil, tratando de controlar posibles sesgos de deseabilidad social.

En este sentido, tanto la ausencia de diferencias entre grupos en la edad de los padres, el nivel educativo y la cualificación laboral, así como la homogeneidad en cuanto a la distribución por edades y el sexo de los niños son un indicativo de que dichas variables quedan controladas no afectando, de esta manera, a los resultados obtenidos en el presente estudio y que a continuación pasamos a comentar.

A pesar de la gran homogeneidad lograda respecto a las características sociodemográficas de los padres y los niños, se encontró que los niños marroquíes tenían de media más hermanos que los españoles y los ecuatorianos. Por su parte, las madres del grupo de ecuatorianos presentaban de media más problemas de salud que las madres de los dos otros grupos.

Significativas son también las diferencias encontradas entre los dos grupos de inmigrantes en los motivos de inmigración tanto de los padres como de las madres. En el caso de las madres, en el grupo de marroquíes un alto porcentaje vinieron a nuestro país por reagrupación familiar y algunas, incluso, para estudiar. La práctica totalidad de madres ecuatorianas, sin embargo, se establecieron entre nuestras fronteras por motivos puramente laborales.

En los padres, curiosamente se dio el efecto contrario. En el grupo de marroquíes no hubo ningún padre que viniera a España por motivos de reagrupación familiar mientras que sí se dio esa situación entre los padres ecuatorianos. Estos hallazgos están en consonancia con los datos de Actis et al. (2007), según los cuales la presencia de los ecuatorianos en nuestro país ha estado fuertemente feminizada, de forma que tradicionalmente han sido las mujeres las que han tomado la decisión inicial de emigrar para posteriormente reunificar a la familia. Además, la Encuesta Nacional de Inmigrantes (2009) señala que los motivos laborales son la principal razón de inmigración entre este colectivo.

En relación al **primer objetivo** planteado (conocer las características particulares que tienen las *prácticas de crianza parentales* de familias procedentes de tres entornos socioculturales diferentes -España, Ecuador y Marruecos-, y estudiar posibles diferencias en éstas), hemos encontrado que el grupo de padres de origen marroquí parece diferenciarse en mayor medida, en comparación con sus homólogos españoles y ecuatorianos, en la frecuencia con que usaban el castigo físico como estrategia disciplinaria para corregir la conducta inadecuada de sus hijos y en la calidad de los cuidados y frecuencia de estimulación. Estudios anteriores como el de Warnock (1995) ya mencionaban el castigo físico como una práctica habitual entre los musulmanes del medio-este, a pesar de no ser una práctica aprobada por el Corán. Además, al igual que lo encontrado en nuestro estudio, Gershoff et al. (2010), entre otros, apuntan a factores sociodemográficos tales como la etnicidad, como importantes moduladores

de la expresión particular de las prácticas disciplinarias.

También en la calidad de los cuidados y estimulación infantil (crianza), fue el grupo de padres marroquíes el que obtuvo peores puntuaciones en comparación con los otros dos grupos, indicando una menor frecuencia en este tipo de prácticas. En este sentido, hay que señalar que este tipo de prácticas van a estar muy mediatizadas por los recursos personales y materiales disponibles en los hogares y, de hecho, Brooks-Gunn y Markman (2005) encontraron diferencias significativas en estos aspectos en función de la cultura.

En cuanto a las expectativas parentales sobre las capacidades de los niños, el grupo de padres ecuatorianos puntuó significativamente mejor que el grupo de españoles apuntando, por tanto, a unas expectativas más altas entre este colectivo.

Estas diferencias entre grupos pueden estar relacionadas, como ya apuntaban Burchinal et al. (2010) o Vieira et al. (2010), con la diversidad en las metas de socialización de los padres de diversos entornos culturales en función de la importancia que éstos conceden a los diferentes factores (respeto, solidaridad, obediencia, autonomía, etc.) implicados en la consecución de estos objetivos. Esos factores van a marcar los valores propios de cada sociedad con diferencias importantes en función del carácter particular de cada una (individualista frente a colectivista, independiente frente a interdependiente, moderna frente a tradicional).

El **segundo objetivo** consistía en estudiar si los niños presentaban *problemas tempranos* en diversos aspectos relevantes para su desarrollo, en función del grupo cultural de origen. Nuestros resultados indican que los niños marroquíes presentaban más problemas que sus iguales españoles y ecuatorianos a todos los niveles (emocionales, problemas de conducta, inatención/hiperactividad y problemas con los compañeros).

Cuando se consideraron estos problemas según su severidad, además de comprobar que ya desde estas edades tan tempranas hubo niños en los tres grupos en situación de riesgo, también observamos que el grupo de niños marroquíes se diferenciaba significativamente de los otros dos, especialmente en los problemas con sus compañeros de forma que un mayor porcentaje presentaba problemas a este nivel. De esto se desprende, en consonancia con lo propuesto por García-Coll (2005), que estos niños parecen estar teniendo más dificultades que el resto para adaptarse a un nuevo contexto cultural que les exige, en muchas ocasiones, reemplazar

patrones de comportamiento antiguos por otros nuevos o dar sentido a las nuevas demandas del ambiente, entre otras cosas.

Además, ya Bronfenbrenner (1986), alertaba de que aspectos tales como las prácticas de crianza parentales, la edad de los niños o el desconocimiento del idioma del país de acogida, actúan como factores de riesgo en el desarrollo de problemas infantiles. No obstante, nos sumamos a las consideraciones de Gonneke et al. (2008), de que no hay que olvidar que la inmigración en sí misma y los procesos relacionados con ella (aunque muchos de estos niños por su edad no la haya sufrido directamente, sí que son vulnerables a sus efectos) constituyen un estresor importante. Esto es debido a la pérdida de familiares y amigos, el entorno o las costumbres, la necesidad de adaptarse a un nuevo ambiente cultural que en ocasiones incluye diferentes valores familiares, sociales y/o morales, distintos estilos de interacción o un idioma desconocido.

También cuestiones tales como los roles familiares, los patrones de comunicación familiar, los estilos afectivos y de socialización, el colectivismo frente al individualismo, aspectos religiosos, valores morales, etc., del contexto cultural particular de determinados grupos de inmigrantes, podrían ser factores de riesgo en sí mismos en el desarrollo de problemas infantiles. En este sentido, las diferencias encontradas en prácticas disciplinarias y en la calidad de los cuidados infantiles entre este grupo y el resto, parecen apoyar esta afirmación.

El **tercer objetivo** que nos planteamos fue valorar si los *problemas* de los niños en función del origen cultural no sólo se manifestaban en el ámbito familiar, como ya hemos visto, sino que se generalizaban al *entorno escolar*. Hemos podido confirmar que esto también se produjo en el caso de los niños marroquíes, que manifestaron más problemas de inatención/hiperactividad según el informe de sus maestros. Por su parte, los niños ecuatorianos también presentaban este tipo de problemas en mayor medida que sus compañeros españoles aunque en menor grado que los niños marroquíes. Por tanto, coincidimos con Miner et al. (2008) en que la pertenencia a grupos étnicos minoritarios parece ser un factor de riesgo en el desarrollo de problemas de conducta dentro del aula.

Además, es importante señalar que el contexto sociocultural de los niños va a afectar a su rendimiento académico, a las relaciones con sus iguales y profesores y al clima escolar en general (Marchesi, 2003). Hay que tener en cuenta, por una parte, que la comorbilidad entre problemas de

conducta y bajo rendimiento escolar está bien documentada, al menos en etapas escolares posteriores (Rogevich y Perin, 2008); y, por otra parte, que diversos estudios (Dronkers y Levels, 2006; Rangvid, 2005; Van Ewijk, 2006) indican que, en términos generales, una proporción significativa de los alumnos de origen extranjero o pertenecientes a minorías étnicas obtiene peores resultados académicos en comparación con los autóctonos. Por tanto, debemos tener en mente en todo momento, la especial vulnerabilidad de estos grupos a la vista de los resultados obtenidos hasta el momento.

El **cuarto objetivo** fue estudiar las diferencias entre los tres grupos de padres en el nivel de *estrés -personal y en la crianza-* así como en las percepciones de éstos sobre el *impacto* que produce la conducta de sus hijos en diferentes ámbitos de la vida familiar. En estrés personal, fueron los padres de origen ecuatoriano (sobre todo las madres, ya que fueron las informantes en el 81,3% de los casos) los que presentaron mayores niveles de estrés. Sin embargo, en el estrés relacionado con las tareas propias de la crianza y educación de los niños, fue el grupo de padres marroquíes (también las madres, principalmente) los que manifestaron mayores niveles de estrés.

En cuanto al impacto percibido por los padres, nuevamente los marroquíes son los que tenían una percepción más negativa sobre el impacto que la conducta de sus hijos tenía, de manera que ésta parecía interferir más en la vida social de la familia y en la escuela.

Hemos comprobado, por tanto, que, de acuerdo a los planteamientos de Donenberg y Baker (1993), los problemas de los niños pueden tener un impacto considerable en algunas áreas de la vida familiar pero no en otras y que dicho impacto puede ser negativo o positivo. Cuando el impacto es percibido por los padres como negativo, puede constituir una experiencia estresante para ellos y afectar negativamente a la calidad de vida familiar y a sus prácticas de crianza, como se hace patente en el caso de los padres de origen marroquí.

Estos hallazgos reflejan una realidad ya puesta en evidencia anteriormente (Sardiña, 2003), y es el hecho de que la emigración puede llegar a ser un proceso altamente estresante ya que constituye una pérdida para el que emigra que se desvincula de su vida anterior, de relaciones familiares y amigos, de su cultura y costumbres, de su lengua y prácticas religiosas, aunque hay que tener en cuenta que son múltiples las variables

que influyen en que este proceso sea más o menos estresante.

Basándonos en nuestros resultados, nos sumamos a los postulados de Belsky (1984) sobre los determinantes de la crianza, confirmando que el bienestar psicológico de los padres constituye el elemento mediador a la hora de criar a los hijos de forma adecuada y competente. De hecho, como hemos podido ir comprobando sistemáticamente, el grupo de padres que informa sobre mayores niveles de estrés en la crianza (en este caso, los marroquíes), son los mismos que utilizan con más frecuencia el castigo físico como técnica disciplinaria, proporcionan en menor medida cuidados y estimulación de calidad a sus hijos e informan sobre mayor número de problemas infantiles de inicio temprano dentro del entorno familiar.

Además, algunos de estos problemas parecen estar ya manifestándose también en el entorno escolar. Webster-Stratton (1990), en su modelo de crianza, ya señalaba que el estrés va a alterar las prácticas de crianza de los padres y, en consecuencia, va a determinar el grado de riesgo de que el niño desarrolle problemas de conducta. Abidin (1992), por su parte, propone que el éxito o fracaso de las prácticas de crianza se va a poner de manifiesto cuando se valore el desarrollo psicológico y físico del niño. A la luz de esta tesis, parece que los padres marroquíes de nuestra muestra son los que, hasta el momento, más han fracasado a la hora de lograr las metas de socialización propuestas para sus hijos.

El **quinto objetivo** fue conocer el grado de dominio alcanzado por los niños de los tres grupos estudiados en una serie de *dimensiones conductuales necesarias para el adecuado aprendizaje* y el óptimo rendimiento escolar. En la misma dirección de los resultados obtenidos en las variables anteriores, también en este caso los niños marroquíes son los que mayores problemas presentaron en autorregulación, tolerancia a la frustración y persistencia durante las tareas escolares, según el informe de sus maestros. Además, los niños ecuatorianos presentaron más problemas que el resto en el grado de motivación a la hora de abordar este tipo de tareas. En relación a esto, diferentes estudios se han hecho eco de la importancia que tienen diversas características conductuales a la hora de lograr un adecuado rendimiento académico, ya desde los primeros años de escolarización (Diamond et al., 2007; Oudeyer et al., 2007). Además, nuestros resultados confirman los encontrados recientemente por Calero et al. (2010).

Como se puede observar, la inmigración y los factores de riesgo asociados a ella -como el estrés-, incluyendo su impacto sobre las prácticas de crianza e, indirectamente, sobre los problemas infantiles, vuelven a ser decisivos también en el caso de las dimensiones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento escolar.

El **sexto objetivo** partía de nuestro interés por conocer la relación que existía entre las distintas variables de estudio en nuestra muestra y contrastar así los datos con los que contamos hasta el momento, procedentes de la literatura especializada.

En primer lugar, analizamos la *relación entre las prácticas de crianza parentales y los problemas infantiles en el hogar*. Se encontró que las prácticas disciplinarias se relacionaban de forma positiva con todos los problemas valorados excepto con las conductas de tipo prosocial cuando eran los padres los que informaban, indicando así que a mayor frecuencia de castigos físicos, más problemas presentaban los niños. La calidad de la crianza se relacionó negativamente con los problemas de conducta en el hogar de forma que una mayor calidad de este tipo de prácticas estaba relacionada con la menor manifestación de problemas de conducta, al menos en el ámbito familiar. Nuestros resultados coinciden con los de estudios anteriores en los cuales se apuntaba a que una crianza de baja calidad y frecuencia se relacionaba con conductas agresivas en los niños, ya incluso desde los primeros años (Belsky et al., 2006; Goldstein et al., 2007; Ispa et al., 2004; Ryan et al., 2006). Otros estudios también han coincidido con nosotros en las relaciones encontradas entre la frecuencia del castigo físico y diversos problemas en los niños (Grogan-Kaylor, 2004; Larzelere y Kuhn, 2005; Pichardo et al., 2009).

Además, la calidad de la estimulación que los padres proporcionaban a sus hijos en esta etapa del desarrollo se relacionó con el grado de estrés personal de manera que a menor calidad y frecuencia de estos comportamientos, mayores niveles de estrés personal parecían experimentar los padres. Lo comentado coincide con los hallazgos de diversos estudios que ya nos alertaban del impacto directo que el estrés de los padres puede tener sobre las prácticas de crianza -e indirectamente afectar al desarrollo de problemas infantiles- y que han apuntado, además, a factores como los problemas de tipo socioeconómico, la falta de redes de apoyo social, eventos traumáticos -en los que se podría incluir la inmigración- o problemas de conducta de los niños, como las probables

causas de este estrés (Long et al., 2008; Mistry et al., 2007).

De hecho, en nuestro caso particular, el grupo de padres marroquíes, que fueron los que mayores niveles de estrés relacionado con la crianza de sus hijos presentaban, fueron también los que informaban de mayores problemas en sus hijos a todos los niveles. No obstante, los padres ecuatorianos presentaron mayor nivel de estrés personal que sus homólogos marroquíes y, sin embargo, sus hijos no parecían mostrar mayores problemas que los de los padres españoles. Esto debería hacernos reflexionar sobre el aporte de otras variables, no consideradas en esta investigación, al estrés en la crianza de los padres marroquíes de nuestra muestra y que sería interesante identificar para poder minimizar su impacto y que, por extensión, dejara de afectar a sus prácticas de crianza disminuyendo así la probabilidad de que sus hijos desarrollaran los diversos problemas aquí encontrados.

También analizamos la *relación entre las prácticas de crianza y las dimensiones conductuales relacionadas con el aprendizaje escolar*. Aquí, las expectativas parentales sí parecían jugar un papel relevante, relacionándose de forma positiva con la motivación de tal manera que unas mayores expectativas parentales sobre lo que los niños eran capaces de hacer, en este periodo de edad, se relacionó con una mayor motivación por parte de éstos a la hora de abordar las tareas escolares. También la calidad de los cuidados y la estimulación infantil se relacionó positivamente con la autorregulación, persistencia e interactividad, indicando que cuando los padres se implican más en tareas relacionadas con la estimulación de los niños y la facilitación de experiencias enriquecedoras, los niños llegan a desarrollar un mayor dominio de estas habilidades tan importantes para el buen funcionamiento escolar.

Las relaciones halladas en este estudio entre estas variables apoyan las conclusiones de estudios anteriores. En concreto, existen estudios que ya habían indicado el importante papel que juegan las expectativas sobre el rendimiento académico (Feliciano, 2006; Neuenschwander et al., 2007; Rutchick et al., 2009). Aunque nosotros no hemos valorado el rendimiento en sentido estricto, el estudio de este tipo de dimensiones conductuales, prerrequisitas para lograr el éxito académico, puede hacernos sospechar de que, con toda seguridad, si no se logran dominar terminarán afectándolo de forma importante.

Otra *relación* a estudiar, que era objeto de nuestro interés, era la existente *entre problemas infantiles -en el hogar y en la escuela-* y

dimensiones del aprendizaje. En este sentido, parece ser que cuando los niños presentaban más problemas en la escuela, tanto emocionales como conductuales (incluidos los de inatención/hiperactividad) y sociales, también tenían más dificultades en el dominio de todas las dimensiones valoradas. Cuando estos niños manifestaban, además, problemas de inatención/hiperactividad también en casa, se autorregulaban peor, tenían menos tolerancia a la frustración que sus compañeros y persistían menos a la hora de resolver tareas difíciles. Coincidimos, por tanto, con autores como Fergusson et al. (2004) cuando señalaban que los niños con diversos problemas de conducta tienen un mayor riesgo de sufrir una gran variedad de problemas añadidos, incluidos los relacionados con el aprendizaje y el rendimiento escolar.

En cuarto lugar, estudiamos las *relaciones entre el impacto percibido por los padres, las prácticas de crianza y los problemas infantiles* ya que, según los resultados del estudio de Cumba et al. (2008), existe una asociación negativa y moderada entre el impacto o estrés asociado a la crianza infantil y, por una parte, la calidad de las prácticas de crianza y, por otra, las destrezas sociales de los niños.

En cuanto a las prácticas de crianza, hubo una relación significativa entre el impacto social, el escolar y el relacionado con la carga financiera que suponen los niños, y las prácticas disciplinarias en el sentido de que un mayor impacto en estas áreas se relacionaba con una mayor frecuencia en el uso de castigos físicos a los niños. Por otra parte, un impacto más positivo en los pensamientos de los padres sobre sus hijos así como en las relaciones de pareja, se relacionaba con una mayor calidad en la crianza.

Es decir, que según la conceptualización de Bauermeister et al. (1999), cuando el impacto es menor o más positivo, según el caso, el estrés experimentado por los padres en la crianza de sus hijos es menor, lo que se traduce en unas prácticas de crianza más adecuadas. Estos hallazgos confirman, además, la hipótesis de que el comportamiento de los niños (p. ej., conductas perturbadoras) y sus características (p. ej., destrezas sociales) están significativamente asociados al impacto relacionado con la crianza de los mismos y al uso de prácticas de crianza de más baja calidad.

A pesar de ello, cuando analizamos la *relación entre impacto percibido y estrés parental*, personal y en la crianza, no se encontró ninguna asociación, al menos de tipo lineal, entre ambas variables. Esto no quiere decir que no exista relación alguna sino que habría que estudiar con más profundidad el tipo de relación y si la misma puede estar modulada por otro tipo de

factores.

Por último, se comprobó *si padres y maestros coincidían o discrepaban en la detección de los problemas de los niños*. Pudimos observar que coincidían a la hora de informar sobre problemas de conducta, inatención/hiperactividad, problemas con los compañeros y conducta prosocial, aunque diferían en síntomas emocionales. Vemos, pues, que la concordancia entre informantes ha sido bastante elevada, lo cual refleja que el funcionamiento de estos niños es semejante en diferentes contextos y que, ya desde estas edades, la manifestación temprana de problemas se generaliza a diferentes entornos.

En cuanto a los síntomas emocionales, una posible explicación a las discrepancias halladas nos la ofrecen Viñas et al. (2008), según los cuales la falta de acuerdo a la hora de informar sobre síntomas emocionales puede deberse a que los padres dan mayor severidad y relevancia clínica a dichos síntomas.

Nuestros hallazgos por tanto, difieren de lo encontrado en la mayoría de estudios según los cuales, tal como señalan Hartley et al. (2011), en general el acuerdo entre ambos informantes es bajo aun cuando se informa sobre situaciones “nominalmente” idénticas. Lo más relevante de estos resultados es que, según diversos estudios de tipo longitudinal (August et al., 1996; Egeland et al., 1996), la estabilidad de los problemas durante la etapa preescolar puede llegar a ser especialmente elevada en aquellos niños que los manifiestan en diferentes ámbitos.

El **último objetivo** era delimitar las variables relacionadas con la crianza, el estrés parental y las dimensiones relacionadas con el aprendizaje, que mejor predecían la presencia de problemas infantiles. Una mayor frecuencia en el uso de castigos físicos sumada a una baja calidad en las prácticas de cuidado infantil, estimulación y facilitación de experiencias por parte de los padres, fueron las variables que mejor predecían la presencia de problemas psicológicos infantiles, corroborando los resultados de investigaciones anteriores (Karreman et al., 2009) así como los del estudio empírico primero.

Vemos, por tanto, que las prácticas de crianza parentales emergen como un importante factor de riesgo para el desarrollo temprano de problemas infantiles, tal como lo apuntan diversos autores (Ezpeleta, 2005; Javaloyes y Redondo, 2005).

Para finalizar y retomando las hipótesis de trabajo planteadas al inicio de este estudio, a continuación vamos a comentar cada una de ellas.

La **primera hipótesis** se ve confirmada ya que se ha comprobado que, en comparación con el grupo de padres españoles y ecuatorianos, el grupo de padres marroquíes utilizaba con mayor frecuencia el castigo físico como estrategia disciplinaria y obtuvieron puntuaciones menores en facilitación de experiencias y estimulación de sus hijos (crianza). Por su parte, el grupo de padres ecuatorianos fue, en comparación al grupo de españoles y marroquíes, el que tenía expectativas más altas sobre sus hijos.

La **segunda hipótesis** se confirma parcialmente, ya que el grupo de preescolares de origen marroquí sí presentaban más problemas que sus iguales españoles y ecuatorianos en síntomas emocionales, conducta disruptiva o perturbadora, inatención/hiperactividad y en las relaciones con los compañeros. Sin embargo, no hemos podido constatar que el grupo de niños ecuatorianos presente, de forma significativa, más problemas que los niños españoles.

La **tercera hipótesis** se puede confirmar también parcialmente, puesto que los dos grupos de preescolares extranjeros presentaban más problemas dentro del contexto escolar pero estos se circunscribían a problemas de inatención/hiperactividad.

La **cuarta hipótesis** se confirma parcialmente. El grupo de padres ecuatorianos no parecía manifestar más estrés relacionado con la crianza en comparación con los padres de los otros dos grupos, aunque sí presentaba mayores niveles de estrés personal. Por su parte, los padres marroquíes sí que mostraban mayores niveles de estrés en la crianza que sus homólogos españoles y ecuatorianos, siendo además este grupo el que tenía una percepción más negativa sobre el impacto que las conductas de sus hijos tenían en la vida social de la familia y en la escuela.

La **quinta hipótesis** no se puede confirmar porque el grupo de niños marroquíes sí presentó más problemas que sus iguales españoles y ecuatorianos en autorregulación, tolerancia a la frustración y persistencia durante las tareas escolares, según el informe de sus maestros. También los niños ecuatorianos, como grupo, presentaron más problemas en el grado de

motivación hacia las tareas escolares en comparación con los otros dos grupos de niños.

La **sexta hipótesis** se ve prácticamente confirmada en todos sus puntos, ya que, en primer lugar, la mayor frecuencia en el uso del castigo físico como estrategia disciplinaria se ha relacionado con mayores problemas en los niños en casi todas las dimensiones evaluadas (excepto en conducta prosocial) y con una percepción parental más negativa sobre el impacto de la conducta infantil a nivel social, escolar y económico.

La menor frecuencia en las prácticas de estimulación y facilitación de experiencias se asocia en los niños a más problemas de conducta dentro del entorno familiar y más problemas de autorregulación, persistencia e interactividad dentro del entorno escolar; en los padres, se relaciona con un impacto más negativo en la percepción que tienen sobre sus hijos y en las relaciones de pareja así como con mayores niveles de estrés personal en éstos.

Expectativas parentales altas se relacionan con una mayor motivación de los niños a la hora de abordar las tareas escolares. En segundo lugar, se ha podido constatar que los problemas emocionales, de conducta disruptiva, inatención/hiperactividad, relaciones con los compañeros y conducta prosocial, se relacionan con prácticamente todas las dimensiones conductuales relacionadas con el aprendizaje que se han valorado en este estudio, según el informe de los maestros. Cuando son los padres los informantes, son los problemas de inatención/hiperactividad de los niños los que se han relacionado con más problemas en éstos para autorregularse, persistir en las tareas y tolerar la frustración.

Por último, hemos comprobado que la concordancia entre padres y maestros, cuando informan sobre la conducta de los niños, es bastante elevada ya que solo han diferido entre ellos cuando informan sobre los síntomas emocionales de los niños.

Finalmente, la **séptima hipótesis** se confirma ya que la frecuencia de uso del castigo físico y la calidad de las prácticas de estimulación y facilitación de experiencias son las variables que mejor predicen, de todas las estudiadas, la presencia de problemas psicológicos infantiles.

Queremos terminar señalando que aunque este estudio supera las limitaciones detectadas en el anterior (ya que se ha trabajado con muestras

de inmigrantes más homogéneas) no sabemos hasta qué punto estos resultados pueden generalizarse a otros colectivos similares. Sería, por tanto, necesario realizar futuros estudios con inmigrantes de otras procedencias socioculturales. Además, el carácter transversal de éste y el anterior estudio nos hace ser cautos en cuanto a la interpretación que puede realizarse sobre el carácter de factor de riesgo que determinadas variables, como las estudiadas en este trabajo, suponen para el comportamiento y adaptación futura de los preescolares. La realización de estudios longitudinales deberían servir para solventar estos problemas.

Capítulo 7

Conclusiones Finales

Capítulo 7

Conclusiones Finales.

La presente tesis doctoral se inició con el objetivo general de profundizar en el conocimiento de los problemas infantiles en hijos de inmigrantes afincados en nuestro país que se encuentran en la etapa de educación infantil así como las características particulares de las prácticas de crianza de estos padres. La razón última de este interés fue doble: (1) por una parte, comprobar si las diferentes prácticas de crianza parentales afectaban al desarrollo socioemocional de los niños cuando se encuentran en el periodo de edad en el que se produce la incorporación al sistema educativo de un país con características propias y en ocasiones muy diferentes a las de sus países de origen; (2) por otra parte, pretendíamos delimitar, en la medida de lo posible, los factores que podían estar modulando el que dichas prácticas no estuvieran respondiendo adecuadamente a las metas de socialización parentales.

El motivo que nos movió a realizar un estudio de este tipo vino determinado por la necesidad de conocer en profundidad la realidad y características de la población infantil inmigrante. También se pretendía dar respuestas eficaces a sus necesidades de cara a lograr su completa adaptación e integración a todos los niveles ya que son escasos los estudios que, al menos en nuestro país, se han llevado a cabo con niños extranjeros en edad preescolar.

A la hora de diseñar nuestra investigación y considerando el objetivo último de este trabajo, decidimos llevar a cabo un primer estudio (**estudio empírico primero**) para determinar si existían diferencias entre la población inmigrante, a nivel general, y la española en la presencia de diversos problemas infantiles y en las prácticas de crianza parentales.

Cierto es que la población inmigrante que participó en este estudio era bastante heterogénea en cuanto a su procedencia pero, en este primer momento, nuestro interés no era conocer las características particulares de cada grupo cultural en las variables estudiadas sino únicamente comprobar si existían diferencias en ellas en comparación con los españoles. En todo caso, este sería un paso previo a análisis posteriores más profundos que se justificarían si estos hallazgos se corroboraran. Además, hay que tener en cuenta que esta heterogeneidad puede no deberse exclusivamente al grupo cultural de pertenencia sino que son numerosos los factores de tipo sociodemográfico y socioeconómico que la definen. Así, puede darse

también esta diversidad dentro del grupo de españoles ya que sería un error considerar este grupo completamente homogéneo solo por tener la misma nacionalidad.

Partiendo de esta premisa y, teniendo en cuenta que en este estudio inicial el control de este tipo de variables no constituía un objetivo prioritario, pusimos en marcha el estudio.

Hay que comentar, además, que las limitaciones propias de esta primera investigación, algunas de ellas derivadas de las particularidades del proyecto en el que se enmarcaba (p. ej., padres e hijos estaban perfectamente identificados con nombre y apellidos, además de pedirles datos de contacto para llevar a cabo intervenciones posteriores), nos han hecho tener presente en todo momento la posibilidad de que el informe de padres y maestros (principales informantes) pudiera estar sujeto a un sesgo de deseabilidad social.

Con todo, los resultados de este estudio revelaron que los niños extranjeros presentaban más problemas que sus iguales españoles en síntomas emocionales y en las relaciones con sus iguales.

En cuanto a los síntomas emocionales, ya García-Coll (2005) señalaba este tipo de consecuencias en los niños extranjeros que experimentan dificultades para adoptar nuevos patrones de comportamiento (diferentes en muchos casos a los que compartían con su familia) para así adaptarse a la demandas de la nueva sociedad de acogida.

Respecto a los problemas con sus compañeros, la literatura especializada ha señalado sistemáticamente la importancia que tienen las relaciones con los iguales durante la niñez a la hora de determinar el grado de adaptación de los niños, tanto a corto como a medio y largo plazo (Asher y Williams, 1993; Díaz-Aguado, 1986; Hartup, 1992). A pesar de ello, en consonancia con lo ya evidenciado por Pizzinato y Castellá (2009), se ha prestado escasa importancia en el pasado a la forma cómo se relacionan los niños inmigrantes con sus compañeros autóctonos. Los resultados de estudios que sí han abordado esta cuestión, como el de León et al. (2007) realizado con niños inmigrantes de origen magrebí más mayores (de entre 10 y 15 años), alertan de las escasas interacciones sociales y la menor integración de estos niños dentro de su grupo de iguales así como de la presencia en mayor medida de sentimientos de aislamiento y timidez. Y, aunque Alegre (2008) menciona que no todos los colectivos de inmigrantes parecen experimentar las mismas dificultades, los resultados de este estudio realizado con niños inmigrantes de corta edad y diversa procedencia, son

coherentes con los antes mencionados por León et al. (2007), reforzando así la idea de las mayores dificultades que estos niños tienen para integrarse a nivel social.

Por otra parte, se halló que los padres inmigrantes tenían unas prácticas de crianza significativamente diferentes a los padres españoles. En concreto, tenían expectativas menores respecto a las capacidades de sus hijos en este periodo de edad. Las prácticas de cuidado, facilitación de experiencias y estimulación, también resultaron de peor calidad y menor frecuencia entre el colectivo de inmigrantes. No obstante, en las diferencias halladas entre españoles e inmigrantes en esta variable, la edad y nivel educativo de las madres tuvo un efecto modulador significativo. Y por último, este grupo de padres utilizaban con mayor frecuencia técnicas disciplinarias de tipo físico para corregir las conductas inapropiadas de sus hijos.

Señalar además que, a priori, existían diferencias significativas entre el grupo de padres españoles y el de inmigrantes en variables sociodemográficas como la edad, nivel educativo y trabajo actual de las madres, siendo menores en todos los casos en el grupo de inmigrantes. Este tipo de variables han sido sistemáticamente señaladas en la literatura especializada como factores de riesgo en el desarrollo de problemas en los niños (Brown e Iyengar, 2009; Carr, 1999; Ispa et al., 2004; Javaloyes y Redondo, 2005; Patterson, 1982; Raya et al., 2009; Ryan et al., 2006; Webster-Stratton y Taylor, 2001) y en prácticas de crianza inadecuadas en los padres (Hill y Bush, 2001; Hoghughi y Long, 2004; Shaw, Owens, Giovannelli y Winslow, 2001; Woodhead y Oates, 2010) aún más cuando se dan de forma conjunta (Justicia et al., 2006; Trentacosta et al., 2008).

A pesar de ello, en este estudio solo hemos podido constatar la influencia de estas variables en la frecuencia con que los padres ponen en marcha prácticas de facilitación de experiencias y estimulación de sus hijos. En el resto de variables estudiadas (en relación a las prácticas de crianza parentales y los problemas infantiles), el carácter migratorio de las muestras seguía determinando diferencias entre ellas.

Mediante esta primera investigación hemos podido corroborar, además, los resultados de estudios anteriores que señalaban la estrecha relación entre las prácticas de crianza parentales y el desarrollo de problemas infantiles (Aunola y Nurmi, 2006; Barnett et al., 2010; Ispa et al., 2004; Ryan et al., 2006) desde los primeros años (Belsky et al., 2006; Goldstein et al., 2007). Así, una mayor frecuencia en las prácticas de cuidado y estimulación, unas expectativas mayores respecto a las capacidades de los

niños y unas prácticas disciplinarias caracterizadas por el menor uso del castigo físico, se han encontrado en este trabajo relacionadas con la manifestación de menos problemas infantiles a todos los niveles. A pesar de ello, algunas diferencias parecen existir en las relaciones entre estas dos variables en función de la procedencia. Sin embargo, la heterogeneidad de la muestra en cuanto a su origen cultural nos obliga a tomar estos resultados con precaución y no sacar conclusiones definitivas respecto a esta cuestión.

Por último, y coherente con lo comentado hasta el momento y con estudios previos (Karreman et al., 2009; Paulussen-Hogenboom, 2008), tanto el tipo de prácticas disciplinarias utilizadas por los padres como la frecuencia de las prácticas de estimulación y cuidado, parecen ser según nuestros resultados las variables que mejor predicen los problemas psicológicos infantiles.

En conclusión, mediante este primer estudio hemos podido demostrar que, sin tener en cuenta a priori el grupo cultural de origen, los hijos procedentes de las familias inmigrantes que han participado en esta investigación presentan más problemas a nivel emocional y en las relaciones con sus compañeros ya desde la etapa preescolar, y sus padres prácticas de crianza significativamente diferentes a las del grupo mayoritario de la sociedad de acogida (en este caso, España), algunas de las cuales parecen constituir importantes factores de riesgo en el desarrollo y mantenimiento de estos problemas en los niños.

Estos resultados nos animaron a profundizar en el estudio de la población inmigrante en edad preescolar así como en las características particulares de las prácticas de crianza de sus padres y para ello diseñamos el **estudio empírico segundo** mediante el cual, además, tratamos de solventar las limitaciones del anterior. Así, se depuró la muestra de inmigrantes limitándola a dos colectivos –marroquíes y ecuatorianos- con elevada presencia tanto en nuestra provincia (Granada) como en el resto de Andalucía y de España. Además, se amplió el rango de edad de los niños de tal forma que la muestra final estuvo formada por niños de entre 3 y 5 años. Por último, se incluyeron en el proceso de evaluación diversas variables que se han asociado sistemáticamente en la literatura científica tanto con los problemas infantiles como con las prácticas de crianza parentales y los procesos migratorios: el estrés personal de los padres y relacionado con la crianza de sus hijos y un grupo de dimensiones conductuales estrechamente relacionadas con el aprendizaje infantil.

El objetivo general de este segundo estudio fue, por tanto, determinar qué variables influyen en las prácticas de crianza parentales, los problemas infantiles y la adaptación de los niños en edad preescolar a su entorno escolar, en tres colectivos culturalmente bien diferenciados y actualmente representativos de la realidad multicultural de nuestro país.

En cuanto a las variables de tipo sociodemográfico de la muestra, algunas se controlaron a priori (sexo y edad de los niños) mientras que se comprobó que otras (edad, nivel educativo y trabajo actual de los padres) se distribuían de forma homogénea entre los tres grupos, de manera que no existían diferencias entre ellos en cuanto a las mismas. La relevancia de este aspecto radica en que, las diferencias que posteriormente encontramos entre los tres grupos en las variables estudiadas, no deberían ser atribuidas, en principio, a este tipo de factores.

Además de estas variables sociodemográficas mencionadas, se analizaron otras relacionadas con los niños y los padres que podrían ser consideradas, según la literatura, como factores que potencialmente podrían modular las características particulares de las variables analizadas en este estudio. Así por ejemplo, los datos en cuanto a los motivos de inmigración de los padres podrían ser relevantes a la hora de explicar el estrés parental. Respecto a esta variable, en consonancia con lo señalado por Zarza y Sobrino (2007), se observó que los dos grupos de inmigrantes habían abandonado su país de origen principalmente por motivos laborales. Este tipo de motivaciones suelen ir unidas, según estos autores, a una serie de situaciones potencialmente estresantes (p. ej., pobreza, segregación, discriminación, etc.) que pueden afectar tanto a los padres como a sus hijos.

Teniendo todo esto presente, cuando analizamos las características propias de las prácticas de crianza tanto de los dos colectivos de inmigrantes que participaron en este estudio, como del grupo de españoles de origen, pudimos observar diferencias significativas entre ellos. Así, el grupo de padres marroquíes parece ser el que se diferenciaba en mayor medida de los otros dos grupos en el tipo de prácticas que utilizan tanto para disciplinar a sus hijos como para estimularlos y facilitarles experiencias. En cuanto al primer aspecto (disciplina), y coherente con la literatura (Warnock, 1995), se observó que estos padres utilizan con mayor frecuencia el castigo físico como estrategia disciplinaria para corregir conductas inadecuadas en los niños. Respecto al segundo factor (crianza), aunque nuestros datos indican que los padres de origen marroquí proporcionaban a sus hijos menor número de experiencias estimulantes, hay que señalar que este tipo de

prácticas van a estar muy relacionadas con los recursos materiales y personales de la familia (Brooks-Gunn y Markman, 2005) por lo que, extraer conclusiones a partir de los mismos, puede ser un tanto arriesgado y deberían tomarse con precaución.

Por último, en cuanto a las expectativas parentales, fue el grupo de ecuatorianos el que parecía tener las expectativas más altas en cuanto a las capacidades de sus hijos dentro de este rango de edad (de 3 a 5 años). Se hace necesario recordar en este punto, lo ya señalado en los capítulos introductorios sobre la importancia que tienen las expectativas parentales en la implicación de los padres en las tareas necesarias para que los niños alcancen los logros esperados (Bandura, 1989), maximizando así la probabilidad de que éstos lleguen a producirse.

Otras variables que evaluamos en los padres fue la presencia de estrés personal y relacionado con la crianza de sus hijos, así como la percepción de éstos sobre la conducta de los niños. En el primer caso, fueron los padres ecuatorianos los que mayores niveles de estrés presentaban. Sin embargo, el grupo de padres marroquíes señaló tener más estrés en relación a las tareas de crianza y educación de sus hijos. Este grupo de padres fue también el que parece tener una percepción más negativa sobre el impacto de la conducta infantil en diversos ámbitos familiares (concretamente, el social y el escolar), según su propio informe. En base a estos resultados, nos sumamos a lo ya planteado por Donenberg y Baker (1993) sobre la relación existente entre la percepción parental negativa del impacto de la conducta infantil en algunas áreas de la vida familiar y el desarrollo de estrés en estos padres. De hecho, como acabamos de comentar, en los padres marroquíes se daban estos dos factores: más estrés en la crianza y percepción más negativa sobre el impacto de sus hijos en la vida familiar. En este grupo, al menos (aunque no así en el grupo de padres ecuatorianos), parecen darse unas características particulares, probablemente relacionadas con el propio proceso migratorio y de adaptación a la nueva sociedad de acogida, que dificultan significativamente su labor como padres.

En cuanto a los niños, en primer lugar analizamos la presencia de problemas infantiles en los tres grupos. En este sentido, el grupo de niños de origen marroquí fue el que más problemas presentó a todos los niveles (síntomas emocionales, problemas de conducta, inatención/hiperactividad y problemas con sus compañeros) según el informe de los padres. Pero además, cuando eran los maestros los que informaban sobre los problemas de los niños dentro del ámbito escolar, fueron también los niños marroquíes

los que presentaban más problemas de inatención/hiperactividad en comparación a sus compañeros españoles y ecuatorianos. Estos resultados coinciden con los de otros estudios anteriores que ya señalaban la pertenencia a grupos étnicos minoritarios como factor de riesgo en el desarrollo de problemas de conducta en el aula (Gieling et al., 2010; Miner et al., 2008; Reijneveld et al., 2004). Parece, por tanto, en consonancia con lo comentado por García-Coll (2005), que este colectivo podría tener más dificultades para modificar patrones de comportamiento antiguos e inicialmente adaptativos dentro de su entorno familiar y sociocultural de origen, por otros nuevos que respondan a las nuevas demandas de un contexto en gran medida diferente.

Por otra parte, se valoró el grado de dominio de los niños de nuestra muestra en un conjunto de dimensiones conductuales estrechamente relacionadas con el aprendizaje y, por ende, con el adecuado desempeño infantil en las tareas escolares. Dos resultados son destacables en torno a esta cuestión: 1º) en la misma dirección de los resultados anteriores que indicaban mayores problemas en los niños marroquíes, de nuevo este grupo presentó menores niveles de autorregulación, tolerancia a la frustración y persistencia durante la realización de tareas escolares; 2º) los niños ecuatorianos, que no parecen presentar dificultades a otros niveles, sí tuvieron más problemas para mantenerse motivados durante la realización de las tareas académicas. Coincidimos por tanto, con los resultados de estudios anteriores sobre las mayores dificultades a nivel escolar que presentan en general los niños pertenecientes a colectivos minoritarios, independientemente de su origen sociocultural (Chase-Landale et al., 2007; Dronkers y Levels, 2006; Rangvid, 2005; Van Ewijk, 2006).

Por último, estudiamos la relación entre las diversas variables consideradas en este estudio. Los resultados más reseñables en este sentido son los relativos a: 1) la asociación entre una mayor frecuencia en el uso del castigo físico como estrategia disciplinaria y la presencia de mayores problemas en los niños a todos los niveles; 2) la relación entre una menor calidad y frecuencia de las prácticas de cuidado y estimulación infantil y mayores niveles de estrés personal en los padres, así como mayores problemas de conducta, menos autorregulación y persistencia durante las tareas escolares, y menos conductas de tipo interactivo en los niños; 3) la relación entre unas menores expectativas parentales y la menor motivación hacia las tareas académicas en los niños; y 4) la asociación entre los problemas infantiles a todos los niveles (emocional, conductual y social) y

todas las dimensiones conductuales relacionadas con el aprendizaje. En este último caso, hay que señalar, no obstante, que las relaciones más robustas se han hallado cuando fueron los padres los informantes, aunque según el informe de los maestros, también se dan asociaciones significativas entre los problemas de inatención/hiperactividad y las dificultades en los niños para autorregularse, tolerar la frustración y persistir en la realización de tareas escolares.

En conclusión, mediante este trabajo hemos podido comprobar, tal como se planteó al inicio del estudio y, en consonancia con la literatura revisada a lo largo de toda la tesis que, efectivamente, diferentes culturas presentan determinadas particularidades en las formas de abordar las tareas relacionadas con la crianza y educación de sus hijos. Aunque, a priori y en abstracto, no se puede juzgar la idoneidad de dichos comportamientos, con toda seguridad responden a los objetivos de socialización propios de cada cultura que permiten transmitir los valores, actitudes y normas necesarios para la óptima integración y adaptación de los niños a su entorno.

Sin embargo, cuando se produce un proceso migratorio, como en el caso de los marroquíes y ecuatorianos de nuestro estudio, las prácticas anteriores no siempre son igualmente adaptativas en el nuevo entorno. Tanto padres como hijos deben adaptarlas a las de la nueva sociedad de acogida en la que se pueden favorecer valores completamente distintos a los de la sociedad de origen. En nuestro caso, se puede producir un choque significativo entre los valores típicamente individualistas predominantes en sociedades como la nuestra y los valores de tipo más colectivista propios de sociedades como la marroquí o la ecuatoriana.

Así, las relaciones encontradas entre la forma de manifestar los padres sus prácticas de crianza y los mayores problemas de los niños marroquíes –principalmente-, sí nos alertan de que tales conductas pueden no estar respondiendo adecuadamente a las metas iniciales de los padres respecto a sus hijos, cuando estas se producen en un contexto ajeno y extraño. De hecho, esto es coherente con lo señalado por autores como Gentil (2002), que alertaba sobre las grandes diferencias existentes entre los valores predominantes en la actual sociedad española y los de la sociedad musulmana en general.

Hemos detectado que factores como el estrés parental parecen estar modulando directamente las prácticas de crianza e indirectamente los

problemas infantiles. Sin embargo, el hecho de que los dos grupos de niños extranjeros no presenten el mismo grado de problemas, nos hace reflexionar acerca del papel de otras variables como podría ser la red de apoyo social, el idioma, las estrategias de afrontamiento de los padres ante la inmigración y los procesos asociados a ella, o –lo que es más plausible- la suma de todos ellos, que deberían ser objeto de futuros estudios.

En conclusión, los resultados de este trabajo muestran la necesidad de profundizar en el estudio de los aspectos relacionados con las familias que pasan por un proceso migratorio (tanto a nivel de micro- como de meso-, exo-, y macrosistema, según la propuesta de Bronfenbrenner), para poder delimitar los factores de riesgo que más estén incidiendo en los problemas de adaptación que puedan estar sufriendo estas familias. Además, se hace imprescindible articular vías de atención psicológica y educativa inmediata para los hijos de estos colectivos que, como hemos podido comprobar en esta tesis, presentan ya desde los primeros años mayores dificultades tanto a nivel personal como social y escolar, que van a incidir significativamente en su adaptación e integración en la nueva sociedad de acogida y en su futuro desarrollo socioemocional.

Referencias

REFERENCIAS

- Abidin, R. R. (1983). *The Parenting Stress Index*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Abidin, R. (1990). Introduction to the special issue: The stress of parenting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 298-301.
- Abidin, R. (1995). *Parenting Stress Index: Professional manual* (3ª ed.). Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Abidin, R. (1998). Parenting Stress Index - Its empirical validation. *American Psychological Association Convention - invited address*, San Francisco.
- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR and YRF profiles*. Burlington, VT: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Achenbach, T. M. (2006). As others see us. Clinical and Research implications of cross-informant correlations for Psychopathology. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 94-98.
- Achenbach, T. M. (2011). Commentary: Definitely more than measurement error: But how should we understand and deal with informant discrepancies? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 80-86.
- Achenbach, T. M., Becker, A., Dopfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H. C. et al. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 251-275.
- Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Actis, W., Pereda, C. y de Prada, M. A. (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada* (págs. 51-56). Colección Estudios Sociales. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Actis, W., de Prada, M. A. y Pereda, C. (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. y Walls, S. (1998). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Alcock, K. J., Holding, P. A., Mung'ala Odera, V. y Newton, C. R. (2008). Constructing tests of cognitive abilities for schooled and unschooled children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 529-551.
- Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youths' educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27, 1633-1667.
- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alexander, K. L., Entwistle, D. R. y Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760-822.
- Alvarenga, P. y Piccinini, C. A. (2009). Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. *Psicología Reflexao e Crítica*, 22, 191-199.
- American Psychiatric Association (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª edición revisada). Washington: Autor. (Edición española editada en el año 2002 por Masson).
- Anderson, L. S. (2008). Predictors of parenting stress in a diverse sample of parents of early adolescents in high-risk communities. *Nursing Research*, 57, 340-350.
- Angold, A. y Costello, E. J. (2005). Epidemiología del desarrollo: la naturaleza del riesgo en los trastornos psiquiátricos. En L. Ezpeleta (Ed.) *Factores de riesgo psicopatología del desarrollo* (págs. 21-50). Barcelona: MASSON.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Un estudio sobre hijos de inmigrantes que se hacen adultos. Marroquíes, Dominicanos, Peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Documentos del Observatorio Permanente ALR/B-3011/94.04-2259(9) de las Migraciones. Recuperado de http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/archivos/Hijos_inmigrantes.pdf
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2009). Migraciones, diversidad cultural y teoría de la cultura. *Papers*, 94, 139-153.
- Ardelt, M. y Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22, 944-972.
- Argibay, M. (2003). *Conceptos básicos*. Recuperado de http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposición_2_Sesión_1.pdf?revision_id=34450&package_id=34415

- Aranov, T. (1999). *The reliability and validity of the Application of Cognitive Function Scale (ACFS) Behavior Rating Scale (BORS)*. Unpublished master's thesis. Nueva York, NY: Touro College.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Armas, M. (2007). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Arnold, D. H., Zeljo, A. y Doctoroff, G. L. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37, 74-90.
- Arranz, E. (1998). *Modelos de desarrollo psicológico humano*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Arranz, E. (Coord.) (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asher, S. y Williams, G. (1993). Children without friends, Part 1: Their problems. En C. M. Todd (Ed.) *Day care center connections*, 2(6) (págs. 3-4). Urbana-Champaign, Illinois, IL: University of Illinois Cooperative Extension Service.
- Ato, E., Galián, M. D. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 33-40.
- August, G. J., Realmuto, G. M., MacDonald, A. W., Nugent, S. M. y Crosby, R. (1996). Prevalence of ADHD and comorbid disorders among elementary school children screened for disruptive behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 571-583.
- Aunola, K. y Nurmi, J. (2006). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, 1144-1159.
- Azar, S. T. y Cote, L. R. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer? *International Journal of Law and Psychiatry*, 25, 193-217.
- Baldwin, A. L., Kalhom, J. y Breese, F. H. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58, 3, 1-75.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (Ed.) *Annals of child development, Vol. 6* (págs. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Barkley, R. A. y Benton, C. M. (2000). *Hijos desafiantes y rebeldes. Consejos para recuperar el afecto y lograr una mejor relación con su hijo*. Barcelona: Paidós.
- Barkley, R. A., Murphy, K. y Bauermeister, J. J. (1998). *El trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un manual de trabajo clínico*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Barnett, M. A. (2008). Economic disadvantage in complex family systems: Expansion of family stress models. *Clinical Child and Family Psychology Review, 11*, 145-161.
- Barnett, M., Shanahan, L., Deng, M., Haskett, M. y Cox, M. J. (2010). The interactive roles of parenting beliefs and parenting behaviors in the prediction of early childhood adjustment. *Parenting: Science and Practice, 10*, 43-59.
- Barocio, R. (2004). *Disciplina con amor*. México: Pax México.
- Barry, D. T., Bernard, M. J. y Beitel, M. (2009). East Asian child-rearing attitudes: An exploration of cultural, demographic and self-disclosure factors among US immigrants. *International Journal of Psychology, 44*, 342-350.
- Bauermeister, J. J. y Cumba, E. (2008). El Inventario de Experiencia Familiar: una medida del impacto de los hijos e hijas en los padres y madres. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 19*, 216-222.
- Bauermeister, J. J., Matos, M. y Reina, G. (1999). Do the combined and inattentive types of ADHD have a similar impact on family life? *ADHD Report, 7*, 6-8.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Child Development, 37*, 887-907.
- Beck, K. H., Hartos, J. L. y Simons-Morton, B. G. (2006). Relation of parent-teen agreement on restrictions to teen risky driving over 9 months. *American Journal of Health Behavior, 30*, 533-543.
- Beisr, M., Hou, F., Hyman, I. y Tousignant, M. (2002). Poverty, family process, and the mental health of immigrant children in Canada. *American Journal of Public Health, 92*, 220-227.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*, 83-96.

- Belsky, J. (2004). Differential susceptibility to rearing influence: An evolutionary hypothesis and some evidence. En B. Ellis y D. Bjorklund (Eds.) *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (págs. 139-163). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Belsky, J., Bell, B., Bradley, R. H., Stallard, N. y Stewart-Brown, S. L. (2006). Socioeconomic risk, parenting during the preschool years and child health age 6 years. *European Journal of Public Health, 17*, 508-513.
- Belsky, J. y Fearon, R. M. P. (2004). Exploring marriage-parenting typologies, their contextual antecedents and developmental sequelae. *Development and Psychopathology, 16*, 501-524.
- Belsky, J., Woodworth, S. y Crnic, K. (1996). Trouble in the second year: Three questions about family interaction. *Child Development 67*, 556-578.
- Benner, G., Nelson, J. y Epstein, M. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10, 1*, 43-59.
- Bennett, L. (1988). The role of women in income production and intra-household allocation of resources as a determinant of child nutrition and health. *Food and Nutrition Bulletin, 10*, 16-26.
- Berg-Nielsen, T. S., Solheim, E., Belsky, J. y Wischstrom, L. (2012). Preschoolers' psychosocial problems: In the eyes of the beholder? Adding teacher characteristics as determinants of discrepant parent-teacher reports. *Child Psychiatry & Human Development*. DOI: 10.1007/s10578-011-0271-0
- Bigner, J. (1998). Parent-child relations: An introduction to parenting. New Jersey, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Bilancia, S. D. y Rescorla, L. (2010). Stability of behavioural and emotional problems over 6 years in children ages 4 to 5 or 6 to 7 at Time I. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 18*, 149-161.
- Bonds, D. D., Gondoli, D. M., Sturge-Apple, M. L. y Salem, L. N. (2002). Parenting stress as a mediator of the relation between parenting support and optimal parenting. *Parenting: Science and Practice, 2*, 409-435.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J. y Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 112*, 179-192.

- Borke, J. Lamm, B., Eickhorst, A. y Keller, H. (2007). Father-infant interaction, paternal ideas about early child care, and their consequences for the development of children's self-recognition. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 365-379.
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. En M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting. Vol 1. Children and Parenting* (págs. 3-43). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Bowlby, J. (1951). *Cuidados maternos y salud mental*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Volume III: Loss, Sadness and Depression* (págs. 1-462). International Psycho-Analytical Library, 109. Londres: The Hogarth Press Ltd and The Institute of Psycho-Analysis.
- Bradley, R. H. (2000). *Affect regulation and the development of psychopathology*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Bradley, R. H. (2002). Environment and parenting. En M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting. Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (págs. 281-314). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Bradley, R. H. y Caldwell, B. M. (1995). Caregiving and the regulation of child growth and development: Describing proximal aspects of caregiving systems. *Developmental Review*, 15, 38-85.
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2008). Infant temperament, parenting, and externalizing behavior in first grade: A test of the differential susceptibility hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 124-131.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture in developmental perspective: A bioecological theory. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The ecology of human development. En W. Damon y R. Lerner (Eds.) *Handbook of Child Psychology* (págs. 793-820). Nueva York, NY: John Wiley.
- Brooks-Gunn, J. y Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. Project MUSE. *The future of children*, 15, 139-168.

- Brown, L. e Iyengar, S. (2009). Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review*, 4, 14-38.
- Brownline, E. B., Beitchman, J. H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C. et al. (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 453-467.
- Brundtland, G. H. (2001). *Mental health in our world: The challenge ahead*. Council for Mental Health Seminar, World Health Organization, Office of the Director General.
- Bullejos de la Higuera, J. (2002). Algunas reflexiones sobre el rendimiento escolar de los estudiantes arabo-parlantes en Ceuta y su comparación con los marroquíes de la misma lengua que estudian en los centros españoles de Marruecos. En F. Herrera, J. M. Roa, M. I. Ramírez, F. Mateos y S. Ramirez (Eds.) *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (págs. 213-220). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Burchinal, M., Skinner, D. y Reznick, J. S. (2010). European American and African American mothers' beliefs about parenting and disciplining infants: A mixed-method analysis. *Parenting: Science and Practice*, 10, 79-96.
- Cabrera, V. E., Guevara, I. P. y Barrera, F. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 115-126.
- Calabáz, L., Arbex, C. y Jiménez, A. (2004). *Menores inmigrantes y consumo de drogas: un estudio cualitativo*. Recuperado de <http://jcpinto.es.en.eresmas.com/drogas.pdf>
- Calero, M. D., Carles, R., Mata, S. y Navarro, E. (2010). Diferencias en habilidades y conducta entre grupos de preescolares de alto y bajo rendimiento escolar. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16, 1-17.
- Calero, M. D., Robles, M. A., Márquez, J. y de la Osa, P. (2009). *EHPAP: Evaluación de Habilidades y Potencial de Aprendizaje para Preescolares*. Madrid: EOS.
- Calkins, S. D. y Dedmon, S. A. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 103-118.

- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Calzada, E., Eyberg, S. M., Rich, B. y Querido, J. G. (2004). Parenting disruptive preschoolers: Experience of mothers and fathers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 203-213.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Recuperado de http://www.cambridge.org/us/esl/catalog/subject/project/item405015/cambridge-advanced-learner's-dictionary-3rd-edition/?site_locale=en_US
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool child. A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Campbell, S. B. (2006). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S. y Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488.
- Canino, G. y Alegría, M. (2008). Psychiatric diagnosis: Is it universal or relative to culture? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 237-250.
- Capaldi, D. M., Pears, K. C., Kerr, D. C. y Owen L. D. (2007). Intergenerational and partner influences on fathers' negative discipline. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3, 347-358.
- Capaldi, D. M., Pears, K. C., Patterson, G. R. y Owen, L. D. (2003). Continuity of parenting practices across generations in an at-risk sample: A prospective comparison of direct and mediated associations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 127-142.
- Carballo, S. (2006). Desarrollo humano y aprendizaje: prácticas de crianza de las madres jefas de hogar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6, 1-19.
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J. y Ornstein-Davis, N. (2004). Assessment of young children's social- emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45, 109-134.

- Carr, A. (1999). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. Londres: Routledge.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Catay, Z., Allen, R. y Samstag, L. W. (2008). Maternal regulation strategies in the United States and Turkey: A brief report. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 644-649.
- Cauce, A. M., Stewart, A., Rodriguez, M. D., Cochran, B. y Ginzler, J. (2003). Overcoming the odds? Adolescent development in the context of urban poverty. En S. S. Luthar (Ed.) *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2005). Actitudes y opiniones sobre la infancia. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/Estudios/ver.jsp?estudio=5197&cuestionario=5510&muestra=9843.
- Cerezo, M. A. y Pons-Salvador, G. (1999). Supporting appropriate parenting practices: A preventive approach to infant maltreatment in a community context. *International Journal of Child and Family Welfare*, 1, 42-61.
- Chacko, A., Wakschlag, L., Hill, C., Danis, B. y Espy, K. (2009). Viewing preschool disruptive behavior and ADHD through a developmental lens: What do we know and what do we need to know? *Clinics of Child and Adolescent Psychiatry of North America*, 18, 627-643.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for chinese americans and european americans. *Child Development*, 7, 1832-1843.
- Chase-Lansdale, P. L. y Pittman, L. D. (2002). Welfare reform and parenting: Reasonable expectations. *Future of Children*, 12, 167-183.
- Chase-Lansdale, P. L., Valdovinos, A. y Palacios, N. (2007). A multidisciplinary perspective on the development of young children in immigrant families. En J. Lansford (Ed.) *Immigrant Families in Contemporary Society* (págs. 137-150). Nueva York, NY: Guilford Publications.
- Chen, Z. y Kaplan H. B. (2001). Intergenerational transmission of constructive parenting. *Journal of Marriage and Family*, 63, 17-31.

- Chess, E. y Thomas, A. (1999). *Goodness of Fit: Clinical applications from infancy through adult life*. Londres: Brunner-Routledge.
- Cho, J., Holditch-Davis, D. y Belyea, M. (2007). Gender and racial differences in the looking and talking behaviors of mothers and their 3-year-old prematurely born children. *Journal of Pediatric Nursing, 22*, 356-367.
- Chuang, S. S. y Tamis-LeMonda, C. (2009). Gender roles in immigrant families: Parenting views, practices, and child development. *Sex Roles, 60*, 451-455.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys: The culture of the gang*. Nueva York, NY: Free Press of Glencoe.
- Coleman, P. K. y Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal, 24*, 126-148.
- Collins English Dictionary. Recuperado de <http://www.collinslanguage.com>
- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J. M. Quintana (Coord.) *Pedagogía familiar* (págs. 45-58). Madrid: Narcea.
- Conger, R. D., Neppl, T., Kim, K. J. y Scaramella, L. V. (2003). Angry and aggressive behavior across three generations: A prospective, longitudinal study of parents and children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*, 143-160.
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.) *Self processes and development. The Minnesota symposium on child psychology* (págs. 43-77). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Coplan, R. J., Bowker, A. y Cooper, S. M. (2003). Parenting daily hassles, child temperament, and social adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 376-395.
- Corapci, F. (2008). The role of child temperament on Head Start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 1-16.
- Costa, N. M., Weems, C. F., Pellerin, K. y Dalton, R. (2006). Parenting stress and childhood psychopathology: An examination of specificity to internalizing and externalizing symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 28*, 113-122.
- Costello, E. J., Compton, S. N., Keeler, G. y Angold, A. (2003). Relationship between poverty and psychopathology. *Journal of the American Medical Association, 290*, 2023-2029.

- Craig, G. J. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall.
- Crijnen, A. M., Achenbach, T. M. y Verhulst, F. C. (1997). Comparisons of problems reported by parents of children in 12 cultures: Total problems, externalizing and internalizing. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1269-1277.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. y Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1120-1237.
- Crnic, K. A., Gaze, C. y Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behaviour at age 5. *Infant and Child Development*, 14, 117-132.
- Crnic K. A. y Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. En M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting* (págs. 243-267). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crockenberg, S. C. y Leerkes, E. M. (2003) Infant negative emotionality, caregiving, and family relationships. En A. C. Crouter y A. Booth (Eds.) *Childrens influence on family dynamics* (págs. 57-78). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Crockenberg, S. C., Leerkes, E. M. y Barrig Jo, P. S. (2008). Predicting aggressive behavior in the third year from infant reactivity and regulation as moderated by maternal behavior. *Development and Psychopatology*, 20, 37-54.
- Crosnoe, R. (2007). Early child care and the school readiness of children from Mexican immigrant families. *International Migration Review*, 41, 152-181.
- Crowell, J. A., Warner, D. E., Davis, C. R., Marraccini, M. y Dearing, E. (2010). The influence of childhood adversity on mothers' behavior with preschoolers: Role of maternal attachment coherence, dissociative symptoms, and marital behaviors. *Research in Human Development*, 7, 274-291.
- Crouch, J. L. y Behl, L. E. (2001). Relationships among parental beliefs in corporal punishment, reported stress, and physical child abuse potential. *Child Abuse & Neglect*, 25, 413-419.

- Cumba, E., Bauermeister, J. J., Martínez, J. V., Matos, M. y Reina, G. (2008). Factor structure and psychometric properties of the Family Experiences Inventory. Manuscript submitted for publication.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canard (Ugly ducklings)*. Paris: Odile Jacob.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting Stress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Dekovic, M., Pels, T. y Model, S. (2006). *Child rearing in six ethnic families: The multi-cultural Dutch experience*. Lewiston, Nueva York: Edwin Mellen Press.
- deMause, L. (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza Editorial.
- deMause, L. (1992). The evolution of child rearing modes. *Empathic Parenting*, 15, 1 y 2.
- De Feyter, J. J. y Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 411-431.
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Del Barrio, M. V. y Capilla, M. L. (2005). Prácticas de crianza, personalidad materna y clase social. *IberPsicología*, 2º Congreso Hispano-Portugués de Psicología.
- Del Vecchio, T. y O'Leary, S. G. (2008). Predicting maternal discipline responses to early child aggression: The role of cognitions and affect. *Parenting: Science and Practice*, 8, 240-256.
- De los Reyes, A. (2011). Introduction to the special section. More than measurement error: Discovering meaning behind informant discrepancies in clinical assessments of children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 1-9.
- De Pául, J., Pérez-Albéñiz, A., Paz, P. M., Alday, N. y Mocoroa, I. (2002). Recuerdos de maltrato infantil en maltratadores y potencial de maltrato en víctimas de maltrato físico y abuso sexual. *Psicothema*, 14, 53-62.

- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. y Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, *318*, 1387-1388.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Herrero, A., Brito, A. G., López, J. A., Pérez-López, J. y Martínez-Fuentes, M. T. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la versión española del Parenting Stress Index-Short Form. *Psicothema*, *22*, 1033-1038.
- Diccionario Collins. Recuperado de <http://diccionario.reverso.net/ingles-espanol/>
- Diccionario Larousse. Recuperado de <http://www.larousse.es/cgi-bin/index.pl>
- Dodge, K. A. y Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, *39*, 349-371.
- Dodge, K. A., Coie, J. D. y Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (págs. 719-788). Nueva York, NY: John Wiley.
- Donenberg, G. y Baker, B. L. (1993). The impact of young children with externalizing behaviors on their families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *21*, 179-198.
- Dopke, C. A., Lundahl, B. W., Dunsterville, E. y Lovejoy, M. C. (2003). Interpretations of child compliance in individuals at high- and low- risk for child physical abuse. *Child Abuse and Neglect*, *27*, 285-302.
- Downer, J., Campos, R., McWayne, C. y Gartner, T. (2008). Father involvement and children's early learning: A critical review of published empirical work from the past 15 years. *Marriage & Family Review*, *43*, 67-108.
- Drabick, D. A. G., Gadow, K. D. y Loney, J. (2008). Co-occurring ODD and GAD symptom groups: Source-specific syndromes and cross-informant comorbidity. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*, 314-326.

- Dronkers, J. y Levels, M. (2006) Social-economic and ethnic school-segregation in Europe and Australia and educational achievement of migrant-pupils coming from various regions of origins. Comunicación presentada en el encuentro de primavera de 2006 del ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility: *Intergenerational transmissions: cultural, economic or social resources?* Nijmegen, Holanda.
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D. y Greenberg, M. T. (2009) A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12, 255-270.
- Durgel, E. S., Leyendecker, B., Yagmurlu, B. y Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' long-term socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 834-852.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A. A., Fayad, M. y Khan, H. K. (2006). Parenting styles in Arab societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 230-247.
- Egeland, B., Pianta, R. y Ogawa, J. (1996). Early behavior problems: Pathways to mental disorders in adolescence. *Development and Psychopathology*, 8, 735-749.
- Egger, H. L. y Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313-337.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, A. y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, childrens's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 1055-1071.
- Elander, J. y Rutter, M. (1996). Use and development of the Rutter parents' and teachers' scales. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 6, 63-78.
- Elberling, H., Linneberg, A., Olsen, E. M., Goodman, R. y Skovgaard, A. M. (2010). The prevalence of SDQ-measured mental health problems at age 5-7 years and identification of predictors from birth to preschool age in a Danish birth cohort: The Copenhagen Child Cohort 2000. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 725-35.
- Engle, P. L., Lhotska, L. y Armstrong, H. (1997). *The Care Initiative: Assessment, analysis, and Action to improve care for nutrition*. Nueva York, NY: UNICEF.

- Englund, M., Luckner, A., Whaley, G. y Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*, 723-730.
- 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*, 23-40.
- Escorza, F. J. (2006). Diversidad cultural, educación y convivencia social ¿Nuevas formas de marginalidad? *XI Jornadas trasandinas de educación*. Lima. Perú.
- Escorza, F. J. (2007). Multiculturalidad: un reto para la educación y para la convivencia. *Revista Argentina de Psicopedagogía, 61*, 1-19.
- Etxeberría, F. (2005). Lenguas inmigrantes en la escuela en España. *Cuadernos Interculturales, 5*, 9-30.
- Eyberg, S., Nelson, M. y Boggs, S. (2008). Evidence-based treatments for child and adolescent disruptive behavior disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*, 213-235.
- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: MASSON.
- Fariña, F., Seijo, D., Novo, M. y Jólluskin, G. (2002). Instrumentos específicos de evaluación forense(IEEF) en Derecho de Familia. *Interpsiquis*. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/articulos/psiq_general_y_otras_areas/enfermeria/5403/
- Farrington, D. P. (1992). The need for longitudinal-experimental research on offending and antisocial behavior. En J. McCord y R. E. Trembly (Eds.) *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (págs. 353-376). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Farrington, D. P. (2008). *Integrated developmental & life-course theories of offending*. New Brunswick, Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- Feldman, R. S. (2003). *Introducción a la Psicología*. México: Mc Graw Hill.
- Feliciano, C. (2006). Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education, 79*, 281-303.
- Ferdinand, R. F., van der Ende, J. y Verhulst, F. C. (2004). Parent-adolescent disagreement regarding psychopathology in adolescents from the general population as a risk factor for adverse outcome. *Journal of Abnormal Psychology, 113*, 198-206.

- Fergusson, D. M., Horwood, L. J. y Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: The consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 837-849.
- Fernández, J. M. (2005). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de educación*, 36, 1-12.
- Fernández, J. M. (2006). Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 1-10.
- Flanagan, K. S., Bierman, K. L., Kam, C. y the Conduct Problems Prevention Research Group (2003). Identifying at-risk children at school entry: The usefulness of multibehavioral problem profiles. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 396-407.
- Flores, G., Fuentes-Afflick, E., Barbot, O., Carter-Pokras, O., Claudio, L., Lara, M. et al. (2002). The health of Latino children: Urgent priorities, unanswered questions, and a research agenda. *Journal of the American Medical Association*, 288, 82-90.
- Forehand, R. y Long, N. (2002). *Parenting the strong-willed child*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Fournier, M. A., Moskowitz, D. S. y Zuroff, D. C. (2008). Integrating dispositions, signatures, and the interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 531-545.
- Fox, R. A. (1994). *Parent Behavior Checklist (PBC)*. Traverse City, MI: Clinical Psychology Publishing Co.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Fuligni, A. J. y Fuligni, A. S. (2007). Immigrant families and the educational development of their children. En J. Lansford (Ed.) *Immigrant Families in Contemporary Society* (págs. 231-246). Nueva York, NY: Guilford Publications.
- Fuligni, A. S., Han, W. J. y Brooks-Gunn, J. (2004). The infant-toddler HOME in the second and third years of life. *Parenting: Science and Practice*, 4, 139-159.
- Furstenberg, F. F. (1985). Sociological ventures in child development. *Child Development*, 56, 281-288.
- Gadow, K. D., Sprafkin, J. y Nolan, E. E. (2001). DSM-IV symptoms in community and clinic preschool children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 1383-1392.

- Galler, J. R. (1984). *Nutrition and Behavior* (págs. 269-304). Nueva York, NY: Plenum Press.
- Gámez-Guadix, M., Straus, M., Carrobes, J. A., Muñoz-Rivas, M. J. y Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, *22*, 529-536.
- García, J. M., Reyes, H., Martínez, J., Maldonado, M. y Sánchez, N. O. (1994). Problemas de conducta en preescolares: prevalencia en niños asistentes a una estancia infantil. *Revista Mexicana de Pediatría*, *61*, 77-82.
- García-Coll, C. T. (2004). The interpenetration of culture and biology in human development. *Research in Human Development*, *1*, 145-159.
- García-Coll, C. T., Ackerman, A. y Cicchetti, D. (2000). Cultural influences on developmental processes and outcomes: Implications for the study of development and psychopathology [Special Issue]. *Development and Psychopathology*, *12*, 333-356.
- García-Coll, C. T. y Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources: A view from developmental research. En S. J. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.) *Handbook of early childhood intervention* (págs. 94-111). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- García-Coll, C. y Palacios, N. (2003). *Culture as an explanatory construct in the development of children of color: The case of Latino children*. Presentación invitada en el SRCD Biennial Meeting, Tampa, Florida.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Gartstein, M. A. y Fagot, B. (2003). Parental depression, family/parenting factors, and child effortful control: Explaining externalizing behaviors for preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *24*, 143-177.
- Gentil, I. (2002). Estudio socio-sanitario en población inmigrante marroquí. *Cultura de los Cuidados*, *12*, 40-46.
- Gerard, A. (1994). *Parent-Child Relationship Inventory: Manual*. Los Angeles, LA: Western Psychological Services.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, *128*, 539-579.

- Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J. E., Chang, L., Zelli, A., Deater-Deckard, K. et al. (2010). Parent discipline practices in an international sample: Associations with child behaviors and moderation by perceived normativeness. *Child Development, 81*, 487-502.
- Gesell, A. L., Ilg, F. L. y Bates, A. L. (1998). *El niño de 5 a 10 años*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Gieling, M., Vollebergh, W. y van Dorsselaer, S. (2010). Ethnic density in school classes and adolescent mental health. *Social Psychiatric Epidemiology, 45*, 639-646.
- Giles-Sims, J. y Lockhart, C. (2005). Culturally shaped patterns of disciplining children. *Journal of Family Issues, 26*, 196-218.
- Gilliom, M. y Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology, 16*, 313-333.
- Ginsburg, G. S. y Schlossberg, M. C. (2002). Family-based treatment of childhood anxiety disorders. *International Review of Psychiatry, 14*, 143-154.
- Glick, J. E. y Hohmann-Marriot, B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families: The significance of race, ethnicity, and national origins. *International Migration Review, 41*, 371-402.
- Glover, V. y O'Connor, T.G. (2002). Antenatal stress and later development: Findings, mechanisms, and further hypotheses. *British Journal of Psychiatry, 180*, 389-391.
- Goldberg, W. A., Clarke-Stewart, K. A., Rice, J. A. y Dellis, E. (2002). Emotional energy as an explanatory construct for fathers' engagement with their infants. *Parenting: Science and Practice, 2*, 379-408.
- Goldstein, L. H., Harvey, E. A. y Friedman-Weieneth, J. L. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3-Year-Old children, Part III: Investigating differences in parenting practices and parenting stress. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 125-136.
- Gómez, E. y De Paúl, J. (2003). La transmisión intergeneracional del maltrato físico infantil: estudio en dos generaciones. *Psicothema, 15*, 452-457.
- González, M. T. (1998). La conducta antisocial en la infancia. Evaluación de la prevalencia y datos preliminares para un estudio longitudinal. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 2*, 9-28.

- González, A. G., Umaña-Taylor, A. J. y Bamaca, M. Y. (2006). Familial ethnic socialization among adolescents of Latino and European descent: Do Latina mothers exert the most influence? *Journal of Family Issues*, 27, 184-207.
- González-Menéndez, R. (1998). *Terapéutica psiquiátrica básica actual*. Ciudad de La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (2001) Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Goodman, R. y Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 17-24.
- Gottfredson, M. y Hirschi, T. A. (1990). *A general theory of crime*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Greenfield, P. y Suzuki, L. (1998). Cultura y desarrollo humano: implicaciones parentales, pediátricas y de salud mental. En I. E. Siegel y K. A. Renninger (Eds.) *Handbook of Child Psychology* (págs. 1059-1082). Nueva York, NY: Wiley.
- Greenfield, P., Keller, H., Fuligni, A. y Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.
- Gregory, A. y Rimm-Kaufman, S. (2008). Positive mother-child interactions in Kindergarten: Predictors of school success in High School. *School Psychology Review*, 37, 499-515.
- Gresham, F. M. y Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.
- Grogan-Kaylor, A. (2004). The effect of corporal punishment on antisocial behavior in children. *Social Work Research*, 28, 153-162.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1992). Parental resources and the developing child in school. En M. Procidano y C. Fisher (Eds.) *Contemporary families: A handbook for school professionals* (págs. 275-291). Nueva York, NY: Teachers College Press.

- Grusec, J. E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. En M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting. Vol 5. Practical issues in parenting* (págs. 143-167). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Guion, K., Mrug, S. y Windle, M. (2009). Predictive value of informant discrepancies in reports of parenting: Relations to early adolescents' adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 17-30.
- Gutermuth, L., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. y Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behavior and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154.
- Halgunseth, L. C., Ispa, J. M. y Rudy, D. (2006). Parental control in Latino families: An integrated review of the literature. *Child Development*, 77, 1282-1297.
- Hamparzoomian, A. y Barquín, J. (2004). El perfil del alumno inmigrante marroquí escolarizado en Andalucía. *Aldadis.net*. Recuperado de <http://www.aldadis.net/revista5/documentos/04aram.pdf>
- Han, W. (2006). Academic achievements of children in immigrant families. *Educational Research and Review*, 1, 286-318.
- Hartley, A. G., Zakriski, A. L. y Wright, J. C. (2011). Probing the depths of informant discrepancies: Contextual influences on divergence and convergence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 54-66.
- Hartup, W. (1992). *Having friends, making friends and keeping friends: Relationships as educational contexts*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.
- Harwood, R. L., Leyendecker, B., Carlson, V., Asencio, M. y Miller, A. (2002). Parenting among Latino families in the U.S. En M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting* (págs. 21-46). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Haskett, M. E., Ahern, L. S., Ward, C. S. y Allaire, J. C. (2006). Factor structure and validity of the Parenting Stress Index-Short Form. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 302-312.
- Hauser-Cram, P., Warfield, M., Shonkoff, J. y Krauss, M. (2001). Children with disabilities. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66, 1-114.
- Hernández, D. (2004). Demographic change and the life circumstances of immigrant families. *The Future of Children*, 14, 17-48.

- Herrero, M. L. y Pleguezuelos, C. S. (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. *Psicothema*, 20, 945-950.
- Hidalgo, V. (2005). *Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término* (pág. 79). Recuperado de <http://www.pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>
- Hill, R. (1949). *Families under stress: Adjustment to the crisis of war, separation and reunión*. USA: Harper & Row.
- Hill, N. E. y Bush, K. R. (2001). Relationships between parenting environment and children's mental health among African American and European American mothers and children. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 954-966.
- Hirschman, C. (2005). Immigration and the American century. *Demography*, 42, 595-620.
- Ho, C., Bluestein, D. N. y Jenkins, J. M. (2008). Cultural differences in the relationship between parenting and children's behavior. *Developmental Psychology*, 44, 507-522.
- Hoghughy, M. y Long, N. (2004). *Handbook of parenting: Theory and research for practice*. Londres: SAGE.
- Holden, G. W. (2002). Perspectives on the effects of corporal punishment: Comment on Gershoff (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 590-595.
- Holden, G. W. y Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes towards child rearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- Hovey, J. D. (2001). Mental health and substance abuse. Program for the study of immigration and mental health. *The University of Toledo*. Recuperado de <http://www.ncfh.org/docs/04%20-%20mental.pdf>
- Howes, C. y Obregon, N. B. (2009). Emotional availability in Mexican-heritage-low-income mothers and children: Infancy through preschool. *Parenting: Science and Practice*, 9, 260-276.
- Huijbregts, S. K., Tavecchio, L., Leseman, P. y Hoffenaar, P. (2009). Child rearing in a group setting: Beliefs of Dutch, Caribbean Dutch, and Mediterranean Dutch caregivers in center-based child care. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 797-815.

- Hulei, E., Zevenbergen A. A. y Jacobs, U. C. (2006). Discipline behaviors of Chinese American and European American mothers. *The Journal of Psychology, 140*, 459-475.
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E. y Larson, S. L. (1998). Do parent practices, to encourage academic competence influence the social adjustment of young European American children? *Development Psychology 34*, 747-756.
- Ibáñez-Valverde, V. J. (2002). Estudio piloto de validación del Inventario de Estilo Educativo Familiar (I.E.E.F.): diseño de un instrumento de evaluación forense de competencias parentales. *Psicopatología Clínica Legal y Forense, 2*, 7-23.
- Instituto Nacional de Estadística. (2009). Encuesta Nacional de Inmigrantes. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp3&file=inebase>
- Ispa, J. M., Fine, M. A., Halgunseth, L. C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L. et al. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child Development, 75*, 1613-1631.
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit. Revista de Psicología, 15*, 109-115.
- Izzo, C., Weiss, L., Shanahan, T. y Rodriguez-Brown, F. (2000). Parental self-efficacy and social support as predictors of parenting practices and children's socio-emotional adjustment in Mexican immigrant families. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 20*, 197-213.
- Jackson, A. P., Choi, J-K. y Bentler, P. M. (2009). Parenting efficacy and the early school adjustment of poor and near-poor black children. *Journal of Family Issues, 30*, 1339-1355.
- Jambunathan, S., Burts, D. C. y Pierce, S. (2000). Comparisons of parenting attitudes among five ethnic groups in the United States. *Journal of Comparative Family Studies, 31*, 395-406.
- Jané, M. C., Viñas, F., Araneda, N., Valero, S. y Domènech-Llaberia, E. (2001). Prevalencia de los síntomas de trastornos conductuales en los niños y niñas preescolares catalanes: relación niño/a, padres y variables familiares. *Revista Electrónica de Psiquiatría, 5*. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/articulos/trastornos_infantiles/3192/
- Jasinskeja, I. (2000). Psychological acculturation and adaptation among Russian-Speaking immigrant adolescents in Finland. Recuperado de <http://ethesis.helsinki.fi>

- Javaloyes, A. y Redondo, A. (2005). Trastornos de conducta en la edad infantil. *Pediatría Integral*. Monografías de psiquiatría infantil.
- Jenkins, J. M. (2008). Psychosocial adversity and resilience. En M. Rutter (Ed.) *Rutter's child and adolescent psychiatry* (págs. 377-391). Oxford: Blackwell Publishing.
- Jenkins, J. M., Rasbash, J. y O'Connor, T. G. (2003). The role of the shared family context in differential parenting. *Developmental Psychology*, 39, 99-113.
- Jiménez, R. A. (2004). *Inmigración, interculturalidad y vitae: la educación en una sociedad multicultural*. Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP.
- Jiménez, C. y Malgesini, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.
- Jones, T. L. y Prinz, R. J. (2004). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363.
- Jordán, J. A. (1992). *La educación multicultural*. Barcelona: CEAC.
- Jordán, J. A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación*, 14, 93-119.
- Josephson, A. M. y AACAP Work Group on Quality Issues (2007). Practice parameter for the assessment of the family. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 922-937.
- Juliano, M., Werner, R. B. y Cassidy, K. W. (2006). Early correlates of preschool aggressive behavior according to type of aggression and measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 395-410.
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación (2011). *La educación en Andalucía*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/dossier_inicio_curso_2010_2011/dossier_inicio_curso/1315336652944_educacionandalucia1112.pdf
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 131-150.
- Juvonen, J. y Ho, A. Y. (2008). Social motives underlying antisocial behavior across middle school grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 747-756.

- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. y Dekovic, M. (2009). Predicting young children's externalizing problems. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 111-134.
- Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 418-434.
- Keenan, K. y Shaw, D. S. (2003). Starting at the beginning: Identifying etiological factors of antisocial behavior in the first years of life. En B. B. Lahey, T. E. Moffitt y A. Caspi (Eds.) *Causes of conduct disorder and serious delinquency* (págs. 153-181). Nueva York, NY: Guilford Publications, Inc.
- Keenan, K. y Wakschlag, L. S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 33-46.
- Keiley, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A. y Pettit, G. S. (2000). A cross-domain growth analysis: Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 161-179.
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H. et al. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 155-172.
- Keller, H., Otto, H., Lamm, B., Yovsi, R. D. y Kärtner, J. (2007). The timing of verbal/vocal communications between mothers and their infants: A longitudinal cross-cultural comparison. *Infant Behavior & Development*, 31, 217-226.
- Keller, H. y Otto, H. (2009). The cultural socialization of emotion regulation during infancy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 996-1011.
- Kelley, M. L. y Tseng, H. M. (1992). Cultural differences in child rearing. A comparison of immigrant Chinese and Caucasian American mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23, 444-455.
- Kerr, D. C., Lopez, N. L., Olson, S. L. y Sameroff, A. J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: Roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 369-383.
- 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, 1081-1092.

- Kiel, E. J. y Buss, K. A. (2010). Maternal expectations for toddlers' responses to novelty: Relations of maternal internalizing symptoms and parenting dimensions to expectations and accuracy of expectations. *Parenting: Science and Practice, 10*, 202-218.
- Kiriakidis, S. P. (2010). Child-rearing practices and delinquency in children and adolescents. *International Journal of Special Education, 25*, 94-105.
- Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W. et al. (2000). Comparing the German versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child Behavior Checklist. *European Child and Adolescent Psychiatry, 9*, 271-276.
- Knoche, L., Givens, J. E. y Sheridan, S. M. (2007). Risk and protective factors for children of adolescents: Maternal depression and parental sense of competence. *Journal of Child and Family Studies, 16*, 684-695.
- Kochanska, G., Barry, R. A., Aksan, N. y Boldt, L. J. (2008). A developmental model of maternal and child contributions to disruptive conduct: The first six years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 1220-1227.
- Kochanska, G., Coy, K. C. y Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72*, 1091-1111.
- Kochanska, G. y Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality, 71*, 1087-1112.
- 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*, 220-232.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P. y Michiels, D. (2009). Relations between parental psychological control and childhood relational aggression: Reciprocal in Nature? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*, 117-131.
- Lahaie, C. (2008). School readiness of children of immigrants: Does parental involvement play a role? *Social Science Quarterly, 89*, 684-705.
- Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Lee, S. S. y Willcutt, E. G. (2005). Instability of the DSM-IV subtypes of ADHD from preschool through elementary school. *Archives of General Psychiatry, 62*, 896-902.

- Lahey, B., Waldman, I. y McBurnett, K. (1999). Annotation: The development of antisocial behavior, an integrative causal model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 669-682.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (2005). *La intervención con familias ante la diversidad social y cultural*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Larzelere, R. E. y Kuhn, B. R. (2005). Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 1-37.
- Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Christoffel, K. K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H. et al. (1996). Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 204-214.
- Le Couteur, A. y Gardner, F. (2008). Use of structured interviews and observational methods in clinical settings. En M. Rutter (Ed.) *Rutter's child and adolescent psychiatry* (págs. 271-278). Oxford: Blackwell Publishing.
- Lengua, L. J. (2006). Growth in temperament and parenting as predictors of adjustment during children's transition to adolescence. *Developmental Psychology*, 42, 819-832.
- León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gozalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25, 53-65.
- Ley General de Educación (1970). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Lester, B. M., Als, H. y Brazelton, T. B. (1982). Regional obstetric anesthesia and newborn behavior: A reanalysis toward synergistic affects. *Child Development*, 53, 687-692.
- LeVine, R. A. (1980). Una perspectiva transcultural sobre las relaciones parentales. En M. Fantini y R. Cárdenas (Eds.) *Parenting in a Multicultural Society* (págs.17-26). Nueva York, NY: Longman.
- LeVine, R. A. (2003). Childhood socialization: Comparative studies of parenting, learning and educational change. *International Review of Education*, 50, 81-83.
- Levy, C. (1999). *The discriminate validity of the Application of Cognitive Functions Scale (ACFS). A performance comparison between typically developing and special needs preschool-children*. (Unpublished Master's Thesis). Nueva York, NY: Touro College.

- Lewis, M. (2000). Toward a development of psychopathology: Models, definitions, and prediction. En A. J. Sameroff, M. Lewis y S. M. Miller (Eds.) *Handbook of developmental psychopathology* (págs. 3-22). Nueva York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lidz, C. S. y Jepsen, R. H. (2000). *The Application of Cognitive Function Scale (ACFS)*. Unpublished manuscript.
- Lidz, C. S. y Jepsen, R. H. (2003). *Application of Cognitive Functions Scale (ACFS)*. Technical Manual. Unpublished manuscript.
- Lila, M. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, *17*, 107-111.
- Lin, C. Y. y Fu, V. R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese, and Caucasian-American parents. *Child Development*, *61*, 429-433.
- Link, H. y Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 313-337.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, *10*, 1-41.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A. y Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 19 years, part I. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *39*, 1468-1484.
- Long, C. E., Gurka, M. J. y Blackman, J. A. (2008). Family stress and children's language and behavior problems. Results from the National Survey of Children's Health. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*, 148-157.
- 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*, *25*, 70-77.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C. M., Schochet, P. Z., Brooks-Gunn, J., Paulsell, D. et al. (2002). *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of early Head Start. Volume 1: Final technical report*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.
- Lynam, D. R. (1996). Early identification of chronic offenders: Who is the fledgling psychopath? *Psychological Bulletin*, *120*, 209-234.

- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*, 1006-1017.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (Ed.) y E. M. Hetherington (Vol. Ed.) *Manual of child psychology, vol. 4, Socialization, personality, and social development* (págs. 1-101). Nueva York, NY: John Wiley.
- Magnuson, K. A., Sexton, H. R., Davis-Kean, P. E. y Huston, A. C. (2009). Increases in maternal education and young children's language skills. *Merrill-Palmer Quarterly, 55*, 319-350.
- Manzini, V. (2001). *Multiculturalidad, Interculturalidad: Conceptos y estrategias*. Bolonia: Universidad de Boloña.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España* (págs. 15-19). Madrid: Fundación Alternativas.
- Markowitz, C. (2007). Depressed mothers, depressed children. *The American Journal of Psychiatry, 165*, 1086-1088.
- Martínez, J. V. (1999). *Sistema de Evaluación de Destrezas Sociales-Padres: Confiabilidad y validez en niñas y niños puertorriqueños*. Disertación doctoral inédita, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Mathiesen, K. S., Sanson, A., Stoolmiller, M. y Karevold, E. (2009). The nature and predictors of undercontrolled and internalising problem trajectories across early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 209-222.
- Matza, D. (1964). *Delinquency and drift*. Nueva York, NY: John Wiley.
- Maughan, A., Cicchetti, D., Toth, S. L. y Rogosch, F. A. (2007). Early-occurring maternal depression and maternal sensitivity in predicting young children's emotional regulation and socioemotional difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 685-703.
- Maughan, B. y Rutter, M. (1998). Continuities and discontinuities in antisocial behavior from childhood to adult life. *Advances in Clinical Child Psychology, 20*, 1-47.
- McBride, B. A., Schoppe, S. J. y Rane, T. R. (2002). Child characteristics, parenting stress, and parental involvement: Fathers versus mothers. *Journal of Marriage and Family, 64*, 998-1011.
- McCabe, K. M., Goehring, K., Yeh, M. y Lau, A. S. (2008). Parental locus of control and externalizing behavior problems among Mexican American preschoolers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16*, 118-126.

- McClellan, D. y Katz, L. (2001). *Assessing young children's social competence*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL.
- McCubbin, H. y Patterson, J. (1983). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. En H. McCubbin, M. Sussman y J. Patterson (Eds.) *Social stress and the family: advances and developments in family stress theory and research* (págs. 7-37). Nueva York, NY: Haworth.
- Medora, N. P., Wilson, S. y Larson, J. H. (2001). Attitudes toward parenting strategies, potential for child abuse, and parental satisfaction of ethnically diverse low-income U.S. mothers. *Journal of Social Psychology, 141*, 335-348.
- Miner, J. L. y Clarke-Stewart, A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology, 44*, 771-786.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración bajo el Plan Nacional para la Alianza de las Civilizaciones (2011). *Valores, actitudes y opiniones de los inmigrantes de religión musulmana. Quinta oleada del Barómetro de opinión de la comunidad musulmana de origen inmigrante en España*. Metroscopia. Estudios sociales y de opinión.
- Mischel, W. (2009). From personality and assessment (1968) to personality science. *Journal of Research in Personality, 43*, 282-290.
- Mistry, R., Stevens, G., Sareen, H., De Vogli, R. y Halfo, N. (2007). Parenting-related stressors and self-reported mental health of mothers with young children. *American Journal of Public Health, 97*, 1261-1268.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Moffitt, T. E. (2006). Life course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.) *Developmental psychopathology* (págs. 570-578). Nueva York, NY: Wiley.
- Molero, J. M., Fernández, M. R., Martín, M. A., Pelayo, J. y Vázquez, J. (2004). *Influencia en la salud de los factores culturales y sociales de los inmigrantes*. Madrid: el Médico Interactivo. Programa de Formación Continuada acreditada para médicos de Atención Primaria. Recuperado de http://2011.elmedicointeractivo.com/formacion_acre2004/tema9/inmigrantes.htm

- Montagud, E. (2007). Estrés crónico y salud mental en los menores inmigrantes. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 1, 2-7.
- Moreland, A. D. y Dumas, J. E. (2008). Categorical and dimensional approaches to the measurement of disruptive behaviour in the preschool years: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 28, 1059-1070.
- Morgan, P. L., Farkas, G. y Wu, Q. (2009). Five-year growth trajectories of kindergarten children with learning difficulties in mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 306-321.
- Morrell, J. y Murray, L. (2003). Parenting and the development of conduct disorder and hyperactive symptoms in childhood: A prospective longitudinal study from 2 months to 8 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 489-508.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenoli, S. y Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child development. *Journal of Marriage and Family*, 64, 461-471.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de un análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 2, 147-163
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 17, 107-111.
- Myers, R. (1994). *Estudios de prácticas de Crianza. Contexto general*. Colección Prácticas de Crianza. Bogotá. CELAM, UNICEF, SELAC.
- National Institute for Health and Clinical Excellence (2009). *Antisocial personality disorder: Treatment, diagnosis and prevention*. Recuperado de <http://www.nice.org.uk/nicemedia/pdf/CG77NICEGuideline.pdf>
- National Institute of Child Health and Human Development. Early Child Care Research Network (2004). Fathers' and mothers' parenting behavior and beliefs as predictors of children's social adjustment in the transition to school. *Journal of Family Psychology*, 18, 628-638.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L. y Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 474-482.
- Nikapota, A. (2009). Cultural issues in child assessment. *Child and Adolescent Mental Health*, 14, 200-206.

- Nock, M. K., Kazdin, A. E., Hiripi, E. y Kessler, R. C. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder: Results from the national comorbidity survey replication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 703-713.
- Noordhof, A., Oldehinkel, A. J., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2008). Optimal use of multi-informant data on co-occurrence of internalizing and externalizing problems: The TRAILS study. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 17, 174-183.
- Observatorio Permanente para la Inmigración (2010). *Anuario estadístico del año 2009. Ministerio de Trabajo e Inmigración*. Recuperado de <http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Anuarios/Anuario2009.html>
- Observatorio Permanente Andaluz de Migraciones (2010). Alumnos extranjeros en enseñanzas no universitarias, en Andalucía y provincias. Avance curso 2009-2010. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/empleo/OPAM/?q=peb_hist&id_peb=94
- Observatorio Permanente Andaluz de Migraciones (2010). *Alumnos extranjeros en enseñanzas no universitarias, en España y CC.AA*. Avance curso 2009-2010. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/empleo/OPAM/?q=peb_Hist&id_pe=94
- O'Connor, T. G., Heron, J., Glover, V. y Alspac Study Team (2002). Antenatal anxiety predicts child behavioural/emotional problems independently of prenatal depression. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Academy*, 41, 1470-1477.
- O'Connor, T. G. y Scott, S. (2007). *Parenting and outcomes for children* (págs. 11-14). York: Kings College London.
- Ogbu, J. (1999). Beyond language: Ebonics, proper English, and identity in a Black-American speech community. *American Educational Research Journal*, 36, 147-184.
- Oliva, L., Montero, J. y Gutiérrez, M. (2006). Relación entre el estrés parental y el del niño preescolar. *Psicología y Salud*, 16, 171-178.
- Olmos, M. D. (2009). Aprender juntos entre alumnado con lenguas maternas de origen diferente pero de igual nacionalidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 91-102.

- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C., Lopez, N. L. y Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, *17*, 25-45.
- Olson, S. L., Tardif, T. Z., Miller, A., Felt, B., Grabell, A. S., Kessler, D. et al. (2012). Inhibitory control and harsh discipline as predictors of externalizing problems in young children: A comparative study of U.S., Chinese, and Japanese preschoolers. *Behavioral Science*. DOI: 10.1007/s10802-011-9531-5.
- Organización Mundial de la Salud (2004). *Prevención de los trastornos mentales. Intervenciones efectivas y opciones de políticas*. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/evidence/Prevention_of_mental_disorders_spanish_version.pdf
- Oronoz, B., Alonso-Arbiol, I. y Balluerka, N. (2007). A Spanish adaptation of the Parental Stress Scale. *Psicothema*, *19*, 687-692.
- Oudeyer, P. Y., Kaplan, F. y Hafner, V. V. (2007). Intrinsic motivation systems for autonomous mental development. *IEEE Transactions on Evolutionary Computation, Special Issue on Autonomous Mental Development*, *11*, 265-286.
- Oxford Dictionary (1980). Recuperado de <http://oxforddictionaries.com>
- Pachter, L. M. y Dumont-Mathieu, T. (2004). Parenting in cultural diverse settings. En M. Hoghughy y N. Long (Eds.) *Handbook of parenting: theory and research for practice* (págs. 88-97). Londres: SAGE.
- Padilla, J., Lorence, B. y Menéndez, S. (2010). Estrés y competencia parental: un estudio con madres y padres trabajadores. *Suma Psicológica*, *17*, 47-57.
- Parke, R. (2000). Beyond white and middle class: Cultural variations in families- assessments, processes, and policies. *Journal of Family Psychology*, *14*, 331-333.
- Parker, G., Tupling, H. y Brown, B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, *52*, 1-10.
- Patel, V., Flisher, A. J., Nikapota, A. y Malhotra, S. (2008). Promoting child and adolescent mental health in low and middle income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*, 313-334.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach: Vol. 3: Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

- Patterson, G. R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En R. D. Peters, R. J. MacMahon y V. L. Qinsky (Eds.) *Aggression and violence throughout the lifespan* (págs. 52-82). Newbury Park, CA: SAGE.
- Patterson, G. R. y Snyder, J. (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Patterson, G. R. y Yoerger, K. (2002). A developmental model for early- and late-onset delinquency. En J. Reid, G. R. Patterson y J. Snyder (Eds.) *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J., Hermanns, J. y Peetsma, T. (2007). Child negative emotionality and parenting from infancy to preschool: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 43, 438-453.
- Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J., Hermanns, J., Peetsma, T. y Wittenboer, G. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behaviour in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 169, 209-226.
- Pedlow, R., Sanson, A. y Wales, R. (2004) Children's production and comprehension of politeness in requests: Relationships to behavioural adjustment, temperament, and empathy. *First Language*, 24, 347-367.
- Pedone, C. (2006). *De l'Equador a Catalunya: El paper de la familia i les xarxes migratòries*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Peña, E. D. (2000). Measurement of modifiability in children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Communication Disorders Quarterly*, 21, 87-97.
- Peña, R. M. (2004) *Crianza y desarrollo infantil en familias de zonas rurales en el sur del estado de Sonora*. Tesis de Maestría en Desarrollo Regional, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C., Hermosillo, Sonora, México.
- Pereda, C., de Prada, M. A. y Actis, W. (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- Pereda, C., de Prada, M. A., Actis, W. y Ortí, M. (2010). *Discurso de la población migrante en torno a su instalación en España*. Exploración cualitativa. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Pérez, M. E. y Fox, R. A. (2008). Parenting Latino toddlers and preschoolers: Clinical and nonclinical samples. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 30, 481-499.
- Pérez, J., Lorence, B. y Menéndez, S. (2010). Estrés y competencia parental: un estudio con madres y padres trabajadores. *Suma Psicológica*, 17, 47-57.
- Pérez-Díaz, V., Álvarez, B. y Chuliá, E. (2004). *La inmigración musulmana en Europa*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Perris, C., Jacobsson, L., Linndstrom, H., von Knorring, L. y Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274.
- Pham, K. T. (2000). The relationship among child abuse potential, marital satisfaction and domestic violence: Using child abuse potential to predict domestic violence. *Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences & Engineering*, 61, 898.
- Pichardo, M. C., Justicia, F. y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6, 37-47.
- Pizzinato, A. y Castellá, J. (2009). Inmigración y escuela: un análisis sociométrico de la competencia social infantil percibida. *Pensamiento Psicológico*, 12, 105-116.
- Pizzinato, A. y Sarriera, J. C. (2004). Identidade étnico-nacional e competência social en escolas de Porto Alegre. *Aletheia*, 19, 7-20.
- Plog, F. y Bates, D. G. (1980). *Cultural Anthropology* (pág. 5). Nueva York, NY: Alfred A. Knopf.
- Pollock, L. (2008). *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pons-Salvador, G., Cerezo, M. A. y Bernabé, G. (2005). Cambio y estabilidad en los factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 17, 31-36.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D. y Oberklaid, F. (2001). *Pathways from infancy to adolescence: Australian Temperament Project 1983-2000*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Putnam, S. P., Sanson, A. V. y Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. En M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting* (págs. 255-277). Londres: Erlbaum.

- Quintero, J. y Clavel, M. (2005). Emigrantes, inmigrantes y estrés. *Interpsiquis*. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/articulos/ansiedad/estres/20686>
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J. et al. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, 924-953.
- Ramírez, M. A. (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. *Apuntes de Psicología*, 20, 273-282.
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos XXXI*, 2, 167-177.
- Rangvid, B. S. (2005). *Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA*. Copenhagen. Recuperado de <http://www.akf.dk/workingpaper>
- Raudino, A., Woodward, L. J., Fergusson, D. M. y Horwood, L. J. (2012). Childhood conduct problems are associated with increased partnership and parenting difficulties in adulthood. *Behavioral Science*. DOI:10.1007/s10802-011-9565-8.
- Raya, A. F., Herruzo, J. y Pino, M. J. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20, 691-696.
- Raya, A. F., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 211-222.
- Real Academia Española(2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: España.
- Reese, L. y Goldenberg, C. (2008). Community literacy resources and home literacy practices among immigrant Latino families. *Marriage & Family Review*, 43, 109-139.
- Reher, D. y Requena, M. (2008). El cuestionario de la Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007. *Revista Índice*, 30, 13-15.
- Reid, J., Patterson, G. R. y Snyder, J. (Eds.) (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Reijneveld, S. A., Harland, P., Brugman, E., Verhulst, F. C. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Psychosocial problems among immigrant and non-immigrant children. *European Child and Adolescence Psychiatry*, 14, 145-152.

- Ribas, R. C. y Bornstein, M. H. (2005). Parenting knowledge: Similarities and differences in Brazilian mothers and fathers. *Revista Interamericana de Psicología, 39*, 5-12.
- Rickel, A. U. y Becker, E. (1997). *Keeping children from harm's way*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Ritcher, L. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: A review*. Geneva, Switzerland: Department of Child and Adolescent Health and Development, World Health Organization. Recuperado de <http://whqlibdoc.who.int/publications/2004/924159134X.pdf>.
- Robles, M. A. (2007). *Utilidad de la Escala ACFS para Población Preescolar con Síndrome de Down*. Tesis Doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Granada.
- Rodrigo, M. J., Cabrera, E., Martín, J. C. y Máiquez, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial, 18*, 113-120.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, C. M. (2003). Parental discipline and abuse potential affects on child depression, anxiety and attributions. *Journal of Marriage and Family, 65*, 809-817.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2008). *Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural*. II Congreso anual sobre fracás escolar. Estudio 6. Palma de Mallorca, 24-26 de Noviembre de 2005. Gestión Socioeducativa CD Rom.
- Rogevich, M. y Perin, D. (2008). Effectiveness of a literacy intervention for adolescents with behavioral and attentional disorders. *Exceptional Children, 74*, 135-154.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development* (pág. 10). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development. En G. A. Kohnstamm, J. E. Bates y M. K. Rothbart (Eds.) *Temperament in childhood* (págs. 187-247). Nueva York, NY: Wiley.

- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. y Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*, 1394-1408.
- Rothbart, M. K. y Bates, J. E. (1998). Temperament. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (págs. 105-176). Nueva York, NY: Wiley.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M. y Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology, 39*, 164-176.
- Rubin, K. H. y Chung, O. B. (Eds.) (2006). *Parental beliefs, parenting, and child development in cross-cultural perspective*. Londres: Psychology Press.
- Rubin, K. H., Hemphill, S. A., Chen, X., Hastings, P., Sanson, A., LoCoco, A. et al. (2006). Parenting beliefs and behaviors: Initial findings from the International Consortium for the Study of Social and Emotional Development (ICSSSED). En K. H. Rubin y O. B. Chung (Eds.) *Parental Beliefs, Parenting, and Child Development in Cross-Cultural Perspective*. (págs. 81-103). Londres: Psychology Press.
- Rutchick, A. Smyth, J. M., Lopoo, M. y Dusek, J. B. (2009). Great expectations: The biasing effects of reported child behavior problems on educational expectancies and subsequent academic achievement. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*, 392-413.
- Rutter, M. (1985). *Psiquiatría del desarrollo*. Barcelona: Salvat.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy, 21*, 119-144.
- Rutter, M., Tizard, J., Yule, W., Graham, P. y Whitmore, K. (1976). Research report: Isle of Wight studies, 1964-1974. *Psychological Medicine, 6*, 313-332.
- Rutter, M., Kim-Cohen, K. y Maughan, B. (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 276-295.
- Ryan, R., Martin, A. y Brooks-Gunn, J. (2006). Is one good parent good enough? Patterns of father and mother parenting and their combined associations with concurrent child outcomes at 24 and 36 months. *Parenting: Science and Practice, 6*, 211-228.

- Sabrià, J. (2008). Historia clínica y detección precoz de los problemas emocionales y de conducta en la infancia. *Pediatría Integral*, 12, 847-854.
- Salas-Serrano, C. (2003). *La crianza de los niños y las niñas con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y su entorno familiar y social*. Disertación doctoral sin publicar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Sameroff, A. J. (1975). Early influences on development: Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-294.
- Sameroff, A. J. (1995) General systems theories and developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.) *Developmental psychopathology, Vol. 1: Theory and methods. Wiley series on personality processes* (págs. 659-695). Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Sampson, R. J. y Laub, J. H. (1992). Crime and deviance. *Annual Review of Sociology*, 18, 63-84.
- Sánchez, A. (2008). Modelos de violencia y comportamiento antisocial en las aulas. *Milenio: Revista digital*. Recuperado de <http://convivencia.wordpress.com/2008/07/.26/02/2009>
- Sanson, A., Hemphill, S. A. y Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13, 142-170.
- Santiago-Rivera, A. L., Arredondo, P. y Gallardo-Cooper, M. (Eds.) (2002). *Counseling Latino/as and la familia: Practical guide*. ThousandOaks, CA: Sage.
- Sardiña, D. (2003). La evaluación de la adaptación psicológica a la inmigración y el reasentamiento. Hojas Informativas de los psicólogos de Las Palmas. Ilustre Colegio Oficial de Psicólogos de Las Palmas. *Época II*, 52, 1-5.
- Sarriera, J. C., Silveira, P. G., Dellazzana, L. L., Pizzinato, A. y Rangel, M. P. (2002). Inserción social de la familia inmigrante. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 2, 16, 45-56.
- Scaramella, L. V., Neppl, T. K., Ontai, L. L. y Conger, R. D. (2008). Consequences of socioeconomic disadvantage across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 22, 725-733.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal y Social psychology*, 59, 226-235.

- Schmitz, P. G. (2001). Aculturación y salud (Akkulturationonn und Gesundheit) En P. Marschalk y K. H. Wiedl (Eds.) *Migration-Krankheit und Gesundheit. Aspekte vom Mental Health und Public Health in der Versorgung von Migranten* (págs. 123-144). IMIS Schriften, Bd. 10. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Schonberg, M. A. y Shaw, D. S. (2007). Do the predictors of child conduct problems vary by high- and low-levels of socioeconomic and neighborhood risk? *Clinical Child and Family Psychology, 10*, 101-136.
- Sebane, A. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behaviour and aggression. *Social Development, 12*, 249-268.
- Seginer, R. (2006). Parent's educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice, 6*, 1-48.
- Senechal, M. y Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from Kindergarten to Grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 78*, 880-907.
- Shaw, D. S., Gillion, M., Ingoldsby, E. M. y Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology, 39*, 189-200.
- Shaw, D. S., Owens, E. B., Giovannelli, J. y Winslow, E. B. (2001). Infant and toddler pathways leading to early externalizing disorders. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 36-43.
- Shumow, L. y Lomax, R. (2002). Parental self-efficacy: Predictor of parenting behavior adolescent outcomes. *Parenting, Science and Practice, 2*, 127-150.
- Shurin, R. (1999). *Concurrent and discriminant validity assessment procedure with special needs and typical preschool children*. Unpublished Master's Thesis. Nueva York, NY: Touro College.
- Silva, G. (2003). Comprensión de las diferencias culturales en las distintas prácticas y creencias relativas a la crianza del niño. En VV.AA. *Desarrollo infantil, socialización y crianza*. Republica del Perú. Ministerio de Educación.
- Silver, R., Measelle, J., Armstrong, J. y Essex, M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.

- Simpkins, S. D., Weiss, H. B., McCartney, K., Kreider, H. M. y Dearing, E. (2006). Mother-child relationship as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement. *Parenting: Science and Practice*, 6, 49-57.
- Skinner, E., Johnson, S. y Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175-235.
- Smart, D., Prior, M., Sanson, A. y Oberklaid, F. (2005). Children with reading difficulties: A six year follow-up from early elementary school to adolescence. *Australian Journal of Learning Disabilities* 10, 63-76.
- Smeeckens, S., Riksen-Walraven, J. M. y van Bakel, H. J. A. (2007). Multiple determinants of externalizing behavior in 5-year-olds: A longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 347-361.
- Smith, P. K., Blades, M. y Cowie, H. (2011). *Understanding children's development*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Smith, T., Oliver, M. e Innocenti, M. (2001). Parenting stress in families of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry* 71, 257-261.
- Solís-Cámara, P. (2006). Determinantes de la interacción recíproca madre-niños pequeños y el origen del patrón de comportamiento tipo A. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 123-140.
- Solís-Cámara, P. y Díaz, M. (2002). Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34, 203-215.
- Solís-Cámara, P. y Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23, 177-184.
- Solís-Cámara, P., Díaz, M., Cortés, N. C., Patiño, D., Pérez de la Torre, T. y Robles, C. (2005). Propiedades psicométricas de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 59-69.
- Solís-Cámara, R., Díaz, M., del Carpio, P., Esquivel, E., Acosta, I. y de Jesús, A. (2007). La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza maternas en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 71-82.

- Solís-Cámara, P., Díaz, M., Medina-Cuevas, Y. y Barranco-Jiménez, L. (2008). Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología, 40*, 305-319.
- Solís-Cámara, P. y Fox, R. A. (2007). Manual de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP). (Software y manual). Recuperado de <http://www.librosdepsicologia.com>
- Sowa, H., Crijnen, A. A., Bengi-Arslan, L. y Verhulst, F. C. (2000). Factors associated with problem behaviors in Turkish immigrant children in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 35*, 177-184.
- Stevens, G. W. y Vollebergh, W. A. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 276-294.
- Stith, S. M., Liu, T., Davies, C., Boykin, E. L., Alder, M. C., Harris, J. M. et al. (2009). Risk factors in child maltreatment: A meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 13-29.
- Straus, M. A. (2001). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families and its effects on children*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Straus, M. A. (2008). The special issue on prevention of violence ignores the primordial violence. *Journal of Interpersonal Violence, 23*, 1314-1320.
- Super, C. y Harkness, S. (1987). The development niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development, 9*, 1-25.
- Sutherland, E. H. (1947). *Principios de Criminología*. Philadelphia: Lippincott.
- Tam, K-P. y Lee, S-L. (2010). What values do parents want to socialize in their children? The role of perceived normative values. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 41*, 175-181.
- Taylor, E., Schacher, R., Thorley, G. y Wieselberg, M. (1986). Conduct disorder and hyperactivity: I. Separation of hyperactivity and antisocial conduct in British child psychiatric patients. *British Journal of Psychiatry, 149*, 760-767.
- Taylor, L. y Whittaker, C. (2003). *Bridging multiple worlds: Case studies of diverse educational communities*. Boston: Allyn and Bacon.

- Thomas, D. E., Bierman, K. L., Thompson, C. y Powers, C. J. (2008). Double Jeopardy: Child and school characteristics that predict aggressive-disruptive behaviour in First grade. *School Psychology Review*, 37, 516-532.
- Thompson, E. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Timmerman, I. y Emmelkamp, P. (2005). An integrated cognitive-behavioural approach to the aetiology and treatment of violence. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 167-176.
- Torío, S., Peña, J. V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Trentacosta, C. J., Hyde, L. W., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F. y Wilson, M. (2008). The relations among cumulative risk, parenting, and behavior problems during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 1211-1219.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview.
- Turner, H. A. y Muller, P. A. (2004). Long-term effects of child corporal punishment on depressive symptoms in young adults: Potential moderators and mediators. *Journal of Family Issues*, 25, 761-782.
- Turney, K. y Kao, G. (2009). Barriers to school involvement are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102, 257-271.
- van der Bruggen, C. O., Stams, G. J. y Bögels, S. M. (2008). Research review: The relation between child and parent anxiety and parental control: A meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 1257-1269.
- van Ewijk, R. (2006). *The effect of ethnicity and SES in the class on achievement: a meta-analysis*. Paper ICO - toogdag 2006 SCO-Kohnstamm Institute, Faculty of Social and Behavioral Sciences, University of Amsterdam, The Netherlands.
- van Leeuwen, K. G. y Vermulst, A. A. (2004). Some psychometric properties of the Ghent Parental Behavior Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 283-298.

- van Oort, F., Joung, I., Mackenbach, J., Verhulst, F., Bengi-Arslan, L., Crijnen, A. y van der Ende, J. (2007). Development of ethnic disparities in internalizing and externalizing problems from adolescence into young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 176-184.
- van Widenfelt, B. M., Treffers, P. D., de Beurs, E., Siebelink, B. M. y Koudijs, E. (2005). Translation and cross-cultural adaptation of assessment instrument used in psychological research with children and families. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 135-147.
- Vázquez, C. (2003). *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas* (págs. 63-119). Madrid: Colex.
- Vega, W. A., Sribney, W. M., Aguilar-Gaxiola, S. y Kolody, B. (2004). 12-month prevalence of DSM-III-R disorders among Mexican Americans: Nativity, social assimilation and age determinants. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 192, 532-541.
- Vera, J. A. (1998). Indicadores psicosociales y de salud de niños preescolares de una zona urbana y rural en Sonora, México. *Revista del SESAM*, 2, 9-12.
- Vera, J. A. (2001). Evaluación de políticas públicas en salud y educación. *Tópicos de la Comunicación*, 1, 76-82.
- Vera, J. A., Velasco, F., Montiel, M. y Camargo, M. (2000). Descripción correlativa de las variables maternas en el desarrollo del niño de zonas en pobreza extrema. *Revista de Psicología y Salud. Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana. Nueva Época*, 10, 1.
- Vera, J. A., Calderón, M. G. y Torres, M. (2007). Prácticas de crianza y estrés de la madre en la etnia yoreme-mayo. *Estudios y propuestas para el medio rural tomo II*. Mochis, Sinaloa, México, Universidad Autónoma Indígena de México.
- Vera, J. A. y Rodríguez, C. K. (2009). Prácticas de crianza, desarrollo y cuidado del niño en poblaciones rurales e indígenas. *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, 2, 10-22.
- Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., Piccinini, C. A., Dal Forno, G., Mafioletti, S., Ribeiro, M. C. et al. (2010). Brazilian mothers' beliefs about child-rearing practices. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 195-211.
- Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, estilos educativos y socialización: ¿fuentes de bienestar psicológico? *Acción Pedagógica*, 12, 48-55.

- Viñas, F., Jané, M. C., Canals, J., Esparó, G., Ballespí, S. y Doménech-Llaberia, E. (2008). Evaluación de la psicopatología del preescolar mediante el Early Childhood Inventory-4 (ECI-4): concordancia entre padres y maestros. *Psicothema*, 20, 481-486.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yasui, M. y Dishion, T. J. (2007). The ethnic context of child and adolescent problem behavior: Implications for child and family interventions. *Clinical Child and Family Psychology*, 10, 137-179.
- Yazedjian, A., Toews, M. L. y Navarro, A. (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic achievement among white and Hispanic college students. *Journal of College Student Development*, 50, 458-467.
- Yovsi, R. D., Kärtner, J., Keller, H. y Lohaus, A. (2009). Maternal interactional quality in two cultural environments: German middle class and Cameroonian rural mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 701-707.
- Waschbusch, D., Porter, S., Carrey, N., Kazmi, S. O., Roach, K. A. y D'Amico, D. (2004). A comparison of conduct problems in elementary age children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 36, 97-112.
- Wakschlag, L. y Danis, B. (2004). Assessment of disruptive behavior in young children: A clinical/developmental framework (págs. 421-442). En R. del Carmen-Wiggins y A. Carter (Eds.) *Handbook of Infant and Toddler Mental Health Assessment*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Wakschlag, L. S., Leventhal, B. L., Briggs-Gowan, M. J., Danis, B., Keenan, K., Hill, C. et al. (2005). Defining the "disruptive" in preschool behavior: What diagnostic observation can teach us. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 183-201.
- Warnock, E. (1995). *Children in the Muslim Middle East*. Austin: University of Texas Press.
- Watson, J. B. (1928). *El cuidado psicológico del niño pequeño*.
- Webster-Stratton, C. (1990). Long-term follow-up of families with young conduct-problem children? From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 1344-1349.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. Londres: Sage.

- Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness and associated risk factors. *Clinical Child Psychology and Family Psychology Review*, 1, 101-124.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.
- Webster-Stratton, C. y 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*, 2, 165-192.
- White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review*. Ashfield. Australia: Department of Community Services.
- Wicks-Nelson, R. e Israel, A. C. (2005). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Williford, A. P., Calkins, S. D. y Keane, S. P. (2007). Predicting change in parenting stress across early childhood: Child and maternal factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 251-263.
- Willinger, U., Diendorfer-Radner, G., Willnauer, R., Jorgl, G. y Hager, V. (2005). Parenting stress and parental bonding. *Behavioral Medicine*, 31, 63-69.
- Winnicott, D. W. (1958). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Woodhead, M. y Oates, J. (2010). *La primera infancia en perspectiva*. Child and Youth Studies Group. Reino Unido: The Open University.
- Woodruff-Borden, J., Morrow, C., Bourland, S. y Cambron, S. (2002). The behavior of anxious parents: Examining mechanisms of transmissions of anxious from parent to child. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 364-374.
- Zarza, M. J. y Sobrino, M. I. (2007). Estrés de adaptación sociocultural en inmigrantes latinoamericanos residentes en Estados Unidos vs. España: una revisión bibliográfica. *Anales de Psicología*, 23, 72-84.
- Zeanah, C. H. y Fox, N. A. (2004). Temperament and attachment disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 32-41.

- Zeitlin, M. y Mansour, M. (1990). *Positive deviance in child nutrition with emphasis on psychosocial and behavioral aspects and implications for development*. Tokyo: The United Nations University.
- Zhou, Q., Hofer, C., Eisenberg, N., Reiser, M., Spinrad, T. L. y Fabes, R. A. (2007). The developmental trajectories of attention focusing, attentional and behavioral persistence, and externalizing problems during school-age years. *Developmental Psychology*, *43*, 369-385.
- Zwirs, B., Burger, H., Buitelaar, J. K. y Schulpen, T. (2006). Ethnic differences in parental detection of externalizing disorders. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *15*, 418-426.

Anexos



ANEXO A

CARTA DE PRIMER CONTACTO

Estimada madre:

Me es muy grato ponerme en contacto con usted para informarle que el colegio está participando en un proyecto de investigación organizado por la Delegación de Educación y la Facultad de Psicología de Granada, denominado *“Perfiles de Aprendizaje y Pautas de Crianza en Preescolares”*.

El objetivo de este estudio consiste, a grandes rasgos, en evaluar el perfil de habilidades y actitudes hacia el aprendizaje escolar de su hijo/a, para prevenir posibles dificultades en primaria.

Con el fin de darles toda la información de forma más detallada y personal, el próximo día, tendrá lugar una reunión a las 9:00 h. tras la entrada de sus hijos en clase, a la que le rogamos asista.

Agradeciéndole de antemano su interés y colaboración, reciba un cordial saludo.

Sonia López-Rubio Martínez

Responsable técnico de la evaluación

ANEXO B**CONSENTIMIENTO INFORMADO****Cód. Id.:**

D./Dña.....**autorizo** la evaluación psicológica de mi hijo/a....., que se va a llevar a cabo durante el curso 2008/2009, en su colegio, por un equipo de psicólogos coordinados por la Prof. Dra. M^a Dolores Calero García del Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Granada.

He sido informado de que:

1. El *Programa de Perfiles de Aprendizaje y Pautas de Crianza en Preescolares* pretende evaluar los perfiles de habilidades y actitudes hacia el aprendizaje escolar de niños de entre 3 y 5 años.
2. Es necesaria la colaboración de los padres en el proceso de evaluación.
3. El niño será evaluado de forma individualizada mediante alguna prueba psicológica.
4. La información obtenida será confidencial. Los cuestionarios y resultados de las pruebas serán identificados por un código numérico y nunca por el nombre del niño/a.
5. Los resultados de la evaluación psicológica de los niños podrán ser utilizados en informes al centro o trabajos científicos. Esos datos siempre harán referencia a grupos y no a personas.
6. Los padres o tutores se comprometen a ser veraces en la información que aportan sobre el comportamiento de sus hijos.
7. Si los resultados de la evaluación psicológica del niño/a indican que éste/a presenta algún tipo de dificultad, se le comunicará a los padres mediante un informe individualizado.

Estoy conforme con lo arriba indicado, autorizo la participación de mi hijo/a en este *Programa de Perfiles de Aprendizaje y Pautas de Crianza en Preescolares*, y solicito informe del resultado de la evaluación.

En Granada, a de de

Firmado por el padre/madre:

ANEXO C

Cuestionario Sociodemográfico

Elaboración propia

Este cuestionario ha sido contestado por:

- a. Madre b. Padre c. Un familiar d. Otras personas

Especifique:

Especifique:

.....

.....

1. Datos del niño/a

a) Colegio: _____

b) Edad: _____ años y _____ meses.

c) Sexo: femenino (niña): masculino (niño):

d) Número de hermanos (sin incluirlo a él/ella):

e) Lugar que ocupa entre los hermanos (empezando por el más mayor):

.....

f) El niño vive habitualmente con (sus padres, el padre o la madre, otro familiar*, otra persona*: _____

* (*especificar*)

g) Cuidador principal: ¿quién se encarga habitualmente del cuidado del niño?

Madre

Padre

Padre y
Madre

Un
familiar

Especifique:

.....

Otras
personas

Especifique:

.....

h) ¿Asiste a actividades extraescolares? No Sí ¿Cuál/es?

i) Problemas de salud y/ psicológicos diagnosticados: No Sí

Tipo de problema: _____

j) ¿Con quién juega y se relaciona habitualmente?

Compañeros de clase Vecinos Hermanos/as Primos, familiares Otras personas
Especifique: _____

k) País de nacimiento: a. España b. Otro.

Especifique:

l) **Si el niño ha nacido en otro país**, cuántos años lleva viviendo en España? _____ años.

a. Si el niño ha nacido en otro país, ¿ha estado escolarizado allí?

No Sí ¿Cuántos años? _____

b. ¿Cuántos años lleva escolarizado en España? _____ años.

c. ¿Qué lengua aprendió en primer lugar? a. Español b.

Otra Especifique:

d. Dominio actual del español:

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

2. Datos de la persona que contesta el cuestionario

a) ¿Es usted el cuidador habitual del niño/a?: Sí No

b) Edad: _____ años.

c) Estado civil: _____

d) Nivel de estudios:

a. Sin estudios

b. Estudios primarios/básicos

c. Educación secundaria (E.S.O o equivalente)

d. Enseñanzas de 2º grado superior (bachiller/formación profesional o equivalente)

e. Enseñanzas superiores: Diplomado Licenciado Doctor

- e) Trabajo actual: _____
 Situación actual: En activo En paro
- f) Problemas de salud: No Sí
 Tipo de problema: _____
- g) ¿Ha estado o está actualmente recibiendo atención psicológica?
 Sí No
 a. Motivo/diagnóstico:

- h) Lugar de nacimiento: España Otro Especifique:
- i) Si ha nacido fuera de España:
 a. ¿Cuánto tiempo que lleva viviendo en España?
 b. Motivo por el que vino a España:
 c. ¿Cuál es su lengua materna? _____
 d. ¿Cuál es el idioma que más se emplea en casa? _____
 e. Nivel de dominio del español:
 Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

3. Datos de su pareja (no rellenar si no corresponde)

- j) ¿Es su pareja el padre/madre del niño? Sí No
- a) Edad: _____ años.
- b) Estado civil: _____
- c) Estudios: _____
- d) Trabajo actual: _____
 Situación actual: En activo En paro
- e) Problemas de salud: No Sí Tipo de problema: _____
- f) ¿Ha estado o está actualmente recibiendo atención psicológica? No
 Sí Motivo/diagnóstico:
- g) Lugar de nacimiento: España Otro

ANEXO D
ESTUDIO EMPÍRICO PRIMERO
Fases del estudio y temporalización

La presente investigación se ha desarrollado durante el curso escolar 2008/2009. A continuación se detalla cada fase del proceso de forma pormenorizada, así como la cronología de las principales acciones desarrolladas.

Principales fases de la investigación.

Fase	Acciones	Periodo
Previa	Concesión Proyecto de excelencia financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, convocatoria 2007: P07-HUM-02535	2008
Inicial	Revisión bibliográfica Selección de la muestra Identificación de los centros diana Selección de los instrumentos de evaluación	Sept.-Dic. 2008
Desarrollo	Primera toma de contacto con los centros escolares Solicitud de participación en el estudio y recogida del consentimiento informado a los padres Recogida de información Resolución de problemas	Curso 2008/2009
Final	Recopilación de los datos, elaboración de la base de datos, análisis estadísticos Elaboración de informes para padres y profesores Organización y sistematización del material teórico y empírico Redacción de la investigación, publicación en Anales de Psicología	Mar.-Dic. 2008/2009

Cronograma de los principales momentos en el desarrollo de la investigación.

ACCIONES	2008					2009											
	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Planificación y diseño	■	■															
Primera toma de contacto		■	■	■	■	■											
Reuniones con padres			■	■	■	■	■										
Recogida de información			■	■	■	■	■	■	■	■	■						
Elaboración de informes							■	■	■	■	■						
Redacción material y envío a revista												■	■	■	■	■	■

ANEXO E
ESTUDIO EMPÍRICO SEGUNDO
Fases del estudio y temporalización

Principales fases de la investigación.

Fase	Acciones	Periodo
Previa	Análisis de las limitaciones del estudio 1 Decisiones sobre su mejora Revisión bibliográfica	Sept.-Nov. 2010
Inicial	Selección de la muestra Identificación de los centros diana Selección de los instrumentos de evaluación	Dic. 2010- Ene. 2011
Desarrollo	Primera toma de contacto con los centros escolares Invitación a participar a los padres Recogida de información Resolución de problemas	Feb.-Jun. 2011
Final	Recopilación de los datos, elaboración de la base de datos, análisis estadísticos Organización y sistematización del material teórico y empírico Redacción de la investigación	Jul.-Nov. 2011

Cronograma de los principales momentos en el desarrollo de la investigación.

ACCIONES	2010					2011										
	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Planificación y diseño																
Primera toma de contacto																
Reuniones con padres																
Recogida de información																
Redacción material																

La inmigración no es un algo nuevo ni transitorio y mucho menos obsoleto. Los desplazamientos de grupos humanos desde su lugar de origen a otros lugares, zonas o países existen desde que existe el ser humano. La gran mayoría de los proyectos migratorios son proyectos familiares, de ahí que la presencia de los hijos sea uno de los elementos que más los afectan y que más afectados van a ser por ellos, dado que las numerosas limitaciones y desventajas a las que se enfrentan estos colectivos configuran el ambiente en el que los niños van a crecer y educarse. Cuando los niños tienen dificultades para adaptarse al nuevo entorno pueden experimentar problemas de tipo emocional, comportamental o en sus relaciones sociales ya que no se van a sentir competentes en todas las esferas de actuación. Identificar precozmente los factores capaces de discriminar lo más eficazmente posible a los niños en riesgo de manifestar problemas, parece una labor imprescindible si queremos lograr su completa integración y garantizar su adecuado desarrollo personal, social y escolar

